

Mônica Yumi Jinzenji
Thais Nívia de Lima e Fonseca

A Escola e
os Sujeitos
da Educação
na História



A ESCOLA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA



S É R I E

Estudos em História e Historiografia da Educação

Diretores da série:

Prof. Dr. José Edimar de Souza

(Doutor em Educação pela UNISINOS; Presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul; Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; Membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS).

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira

(Doutora em Educação pela UFPEL; Coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPUH/RS. Membro do Conselho Fiscal da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação. Professora e pesquisadora do IFRS – Campus Osório e do Mestrado Profissional em Educação).

Conselho Editorial e Científico:

Prof. Dr. Alberto Barausse

(Doutor em Educação - Università Cattolica del Sacro Cuore.
Professor e pesquisador da Università degli Studi del Molise - UNIMOL).

Prof. Dr. Cláudio de Sá Machado Jr.

(Doutor em História pela UNISINOS; Coordenador do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História - ANPUH. Professor e pesquisador da UFPR).

Profa. Dra. Dóris Bittencourt de Almeida

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS).

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

(Doutora em Educação pela PUCRS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS).

Profa. Dra. Giana Lange do Amaral

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL).

A ESCOLA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA

Organizadoras
Mônica Yumi Jinzenji
Thais Nivia de Lima e Fonseca



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhado 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E74 A escola e os sujeitos da educação na história [recurso eletrônico] /
Mônica Yumi Jinzenji e Thais Nivia de Lima e Fonseca (orgs.).
– Cachoeirinha : Fi, 2025.
279p.

ISBN 978-65-5272-084-9

DOI 10.22350/9786552720849

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Escola – Sujeitos - Historiografia. I. Jinzenji, Mônica Yumi. II. Fonseca, Thais Nivia de Lima e.

CDU 37.01:930

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Apresentação	7
1	13
Bernardo Vasconcelos e as bases para a nação <i>Dalvit Greiner de Paula</i>	
2	39
O financiamento da educação pública primária na primeira república (1890-1920): uma análise estatística das escolas mantidas com recursos públicos dos estados brasileiros <i>Alisson José da Silva Esteves Pereira</i>	
3	61
De normalista a diretora escolar: aspectos da trajetória educacional de Idalina Horta Galvão (1867-1933) <i>Jumara Seraphim Pedruzzi</i>	
4	83
Anticlericalismo e educação dos corpos sob a ótica anarquista de Francisco Ferrer y Guardia <i>Pedro Henrique Prado da Silva</i>	
5	105
Práticas educativas de mulheres: escrita epistolar de Hersília Spínola Teixeira (1901 – 1950) <i>Zélia Malheiro Marques</i> <i>Neliane Xavier Santos</i>	
6	125
Associativismo docente em Minas Gerais: das primeiras iniciativas à consolidação <i>Eliana de Oliveira</i>	
7	145
O Congresso Internacional de Educação Física de 1900: vestígios da construção de uma educação física <i>Iara Marina dos Anjos Bonifácio</i> <i>Andrea Moreno</i> <i>Michaël Attali</i>	

8	165
A criação de um Método Nacional de Educação Física: propostas e embates (Brasil, 1920 a 1940)	
<i>Anna Luiza Ferreira Romão</i>	
<i>Andrea Moreno</i>	
9	185
Aprender, conhecer, para ensinar: Psicologia Individual nas escolas mineiras (1925-1940)	
<i>Laênia Martins Petersen</i>	
10	207
O Colégio Militar de Belo Horizonte e a construção de um discurso de excelência	
<i>Felipe Osvaldo Guimarães</i>	
11	229
A Escola Normal de Caetité-BA e as experiências cotidianas da professora primária (1926-1956)	
<i>Angelita de Souza Leite</i>	
<i>Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
12	251
Entre o silêncio e os aplausos: as atividades artísticas do Colégio Pedro II na ditadura civil-militar	
<i>Larissa Freire</i>	
Mini biografias	275

APRESENTAÇÃO

A educação escolar na perspectiva histórica, como problema de pesquisa, reúne o conjunto de doze capítulos que constituem este livro. São derivados de teses de doutorado defendidas no período de 2021 a 2024 na Linha de pesquisa *História da Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os estudos foram realizados a partir de rigorosa pesquisa empírica, adotando como fontes um conjunto bastante heterogêneo de documentos, tais como a legislação educacional, registros de matrícula e outros documentos administrativos escolares, jornais, revistas e manuais didáticos, impressos relacionados a eventos acadêmico-científicos, estatutos de agremiações docentes, testamentos, cartas e fontes orais.

Partindo da reflexão sobre a educação escolar idealizada pelos intelectuais e políticos liberais no início do século XIX, a coletânea reúne estudos que se concentram no período da passagem do século XIX para o século XX, não por acaso, contexto de grandes transformações no cenário educacional mundial. Marcado pela crença cada vez mais forte na ciência moderna como saber legítimo para o progresso e a modernização da sociedade, esse ideal reverbera no desenvolvimento dos sistemas educacionais, podendo ser identificado pelo aprimoramento da profissionalização docente, pelo aumento no financiamento destinado às escolas, na busca pela sistematização dos métodos de ensino, pelo conhecimento sobre a criança, sobre a qual deveria ser centrada a ação educativa.

Os pesquisadores e pesquisadoras aqui reunidos também se dedicaram a explorar a perspectiva dos sujeitos diretamente relacionados à ação educativa, quais sejam as professoras e os estudantes, e os princípios e ideologia de sistemas escolares em construção e disputa. Em detalhes, destacamos a seguir cada um dos capítulos, que evidenciam a diversidade temática, um campo de pesquisa fértil e pesquisadores e pesquisadoras perspicazes e criativos.

No primeiro capítulo, Dalvit Greiner de Paula, em “Bernardo Vasconcelos e as bases para a nação”, reflete sobre o cenário brasileiro pós-independência e o processo de construção do Estado brasileiro, pontuando as ações de Bernardo Pereira de Vasconcelos. O intuito de construir uma nação moderna previa a civilização de seu povo por meio da educação e ditada pelos princípios liberais. O caráter conservador, que caracterizou o perfil político desse sujeito histórico, se traduziu na defesa da propriedade e do regime escravista, enquanto defendia a imprensa livre e a educação para a parcela livre da população.

Alisson José da Silva Esteves Pereira, em “O financiamento da educação pública primária na primeira república (1890-1920)” analisa o modo desigual como estados e municípios financiavam a educação no período de 1890 a 1910, a partir de fontes como o Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908, a estatística da instrução pública de 1916, o Recenseamento do Brasil de 1920 e o Anuário de Minas Gerais de 1929. O autor discute como essa descentralização do financiamento, promovida pelo Governo Federal, tornou as políticas públicas dependentes dos interesses oligárquicos, resultando em baixo financiamento e no desenvolvimento aquém das demandas de cada região.

Jumara Seraphim Pedruzzi, no capítulo intitulado “De normalista a diretora escolar: aspectos da trajetória educacional de Idalina Horta

Galvão (1867-1933)” realiza o estudo sobre a trajetória de uma professora egressa da Escola Normal de Ouro Preto em fins do século XIX, percorrendo desde sua origem, no aldeamento indígena Puri, no Espírito Santo, suas atividades como professora de escolas primárias por Minas Gerais, até alcançar o posto de diretora de um grupo escolar, no qual encerrou sua carreira, após 50 anos dedicados à docência. A pesquisadora indica como uma trajetória individual contribui para problematizar o conhecimento sobre o processo de feminização do magistério e as principais teses associadas a esse contexto.

Pedro Henrique Prado da Silva, em “Anticlericalismo e educação dos corpos sob a ótica anarquista de Francisco Ferrer y Guardia” analisa as concepções do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia em relação à educação dos corpos infantis, na transição do século XIX para o século XX. No contexto de Estado oficialmente católico, o pesquisador traça a trajetória intelectual e política que contribuiu para a elaboração do projeto educacional anarquista e anticlerical de Ferrer y Guardia, e a proposta de educação da infância a partir da crença na ciência como redentora e reformadora da sociedade.

Zélia Malheiro Marques e Neliane Xavier Santos, no capítulo intitulado “Práticas educativas de mulheres: escrita epistolar de Hersília Spínola Teixeira (1901 – 1950)” discutem, por meio da análise de cartas escritas por Hersília Spínola Teixeira, a participação das mulheres da família Spínola Teixeira, da elite econômica e política de Caetité-BA, na educação de filhos e sobrinhos. A escolha pela carreira religiosa, não apoiada pela família e, posteriormente, pela vida celibatária, foi acompanhada do suporte às novas gerações da família na educação e formação em várias dimensões, e na atuação como professora da Escola Normal de Caetité.

Eliana de Oliveira, no capítulo intitulado “Associativismo docente em Minas Gerais: das primeiras iniciativas à consolidação”, analisa as primeiras associações de professores em Minas Gerais, no início do século XX. Por meio da legislação e de publicações da imprensa sobre estatutos e atos relativos a essas agremiações profissionais, a pesquisadora identifica que, além da defesa dos interesses dos professores, se constituíam como espaços de atuação política ampliada, para aqueles indicados para os principais cargos de direção. Esses sujeitos também participavam da administração política em nível estadual e federal, colocando-se como representantes legítimos do magistério, ao mesmo tempo em que consolidavam seu prestígio político.

Iara Marina dos Anjos Bonifácio, Andrea Moreno e Michaël Attali analisam em “O Congresso Internacional de Educação Física de 1900: vestígios da construção de uma educação física”, o primeiro Congresso Internacional de Educação Física, realizado em Paris em 1900 e seu papel mediador na circulação de conhecimentos sobre a ginástica. Os pesquisadores/as identificaram, nesse evento, o propósito de inventariar/reunir representantes de diferentes partes do mundo que estavam envolvidas com a área, e a tentativa inicial de estabelecer um sistema universal de educação física, a partir de referências científicas.

Anna Luiza Ferreira Romão e Andrea Moreno, no capítulo “A criação de um Método Nacional de Educação Física: propostas e embates (Brasil, 1920 a 1940)”, analisam, no contexto brasileiro das décadas de 1920 a 1940, os processos e disputas em torno da criação da educação física “genuinamente brasileira”. Envolvendo setores do exército e a Associação Brasileira de Educação, além da importante participação do intelectual Inezil Penna Marinho, o período consistiu no uso de métodos mistos de origem estrangeira, pelas escolas e do método francês pelos

militares, não se consolidando nenhuma sistematização de um método nacional de educação física.

Laênia Martins Petersen analisa, no capítulo “Aprender, conhecer, para ensinar: Psicologia Individual nas escolas mineiras (1925-1940)”, as principais apropriações dos estudos e metodologias desenvolvidas por Alfred Binet e colaboradores advindas da Psicologia Individual, nas escolas de Minas Gerais, no período de 1925 a 1940. Por meio da análise da Revista do Ensino de Minas Gerais, a pesquisadora identifica os aspectos das proposições do psicólogo francês difundidos pela revista, tais como o conhecimento pormenorizado e individualizado sobre os estudantes, a proposição de classes homogêneas e a ortopedia mental.

Felipe Osvaldo Guimarães, em “O Colégio Militar de Belo Horizonte e a construção de um discurso de excelência”, toma como modelo a Escola Militar de Belo Horizonte e analisa a constituição dos colégios militares no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, como uma forma de legitimação das organizações militares como um todo, em um processo de fortalecimento do capital político desses grupos. Não se limitando aos propósitos assistenciais ou preparatórios para o universo profissional militar ou civil, segundo o pesquisador, os colégios serviriam à difusão de ideais como a disciplina, a hierarquia e a ritualística cívico-militar como um modelo de educação de excelência.

Angelita de Souza Leite e Luciano Mendes de Faria Filho, em “A Escola Normal de Caetité -BA e as experiências cotidianas da professora primária (1926-1956)” analisam, por meio de documentos institucionais referentes à Escola Normal de Caetité-BA, arquivos particulares de ex-normalistas e entrevistas feitas com seis egressas da Escola Normal, o currículo e programas das disciplinas daquela instituição no período de 1926 a 1956, com ênfase nas especificidades para a formação de moças e rapazes. Os autores investigam, por fim, as representações em torno da

aprendizagem da matemática e, ao focar na formação feminina para o magistério, verificam a reificação do ideal de inferioridade das mulheres para a aprendizagem da matemática, muitas vezes reafirmado por elas mesmas.

No último capítulo, “Entre o silêncio e os aplausos: as atividades artísticas do Colégio Pedro II na ditadura civil-militar”, Larissa Freire analisa as atividades culturais desenvolvidas pelos estudantes do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro durante a ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970. Tendo como fontes principais as notícias de jornais locais, a pesquisadora problematiza os posicionamentos polarizados – contra e a favor do governo – manifestos pelos estudantes por meio das composições musicais e poesias, dando visibilidade à participação juvenil no conturbado período ditatorial brasileiro.

Esperamos que o conjunto das pesquisas aqui apresentadas sejam inspiradoras de novos estudos que ampliem ainda mais nosso conhecimento a respeito da história da educação.

1

BERNARDO VASCONCELOS E AS BASES PARA A NAÇÃO ¹

Dalvit Greiner de Paula

Introdução

Na Europa, o Estado Moderno e o Capitalismo se tornariam uma superação da sociedade feudal por meio de uma mudança da mentalidade econômica e política de seus governantes. A Europa do século XIX seria o resultado de uma visão iluminista e burguesa do pensamento europeu reificados na Revolução Industrial, que orientaria novos ritmos, não mais seguindo os tempos da natureza. Não apenas em seu aspecto econômico, mas também político, a Revolução Francesa buscaria uma mudança de mentalidade nas classes populares, incutindo-lhes – por meio de seus filósofos, suas bibliotecas, sua imprensa e suas escolas – os desejos de liberdade e igualdade. O ato revolucionário do pensamento e da ação política se daria quando as ideias se transformaram em lutas físicas por direitos, uma “[...] reação tardia da Justiça contra o governo do favor e a religião da graça” (Michelet, 1989, p. 47). Não bastaria mais professar novas ideias: era preciso se aproximar da realidade e modificá-las. A burguesia, portadora de outros valores econômicos e morais diferentes daquela nobreza do *Ancien Régime* transformaria o cenário político europeu e, no seu rastro, todo o Ocidente. A bandeira das elites seria a Liberdade, enquanto a Igualdade se tornaria a bandeira dos demais: trabalhadores,

¹ Texto baseado na tese defendida em 2021, intitulada “Educação, Liberalismo e Modernidade em Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850)”, sob orientação do prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho.

colonos, mulheres, servos, escravos. Bandeiras complementares se tornaram antagônicas.

Após o concerto da Independência do Brasil, em 1822, viria a necessidade de construção do Estado. A estrutura deixada por d. João VI serviria de rascunho à nova ordem, o que significava não mudar muita coisa. Nem haveria necessidade: os anéis continuavam os mesmos no casamento da Coroa com a classe senhorial. Desconhecera-se outras nações presentes no território e todo o processo de construção do Estado e da nação seguiria o trajeto concebido e imposto pela classe senhorial. Com a independência, se iniciara a construção de algo novo para essa população: o desejo de que ela se transformasse em uma nação morigerada, ordeira e trabalhadora. Porém, a estratégia deixara trair as intenções da classe senhorial, motivada por suas lutas intestinas. No campo político, não se respeitaria o municipalismo existente e operante até então nas Câmaras Municipais e sua democracia que, apesar de pouco inclusiva, era diretamente exercida pelo eleitor da paróquia, na medida em que a transferência do poder econômico, (Brasil, CL, 1834, p. 17), e apenas esse poder do município – receitas e despesas – passaria para a Assembleia Provincial e Geral. No campo econômico, a ascensão ao poder da classe senhorial faria da Assembleia Geral o seu lugar de luta por outro modelo de titulação da propriedade da terra e do escravo. No campo social, a liberdade e difusão da impressão, da escrita e da leitura encontraria seus limites no analfabetismo do povo. Estaria, dessa forma, traçado o caminho da modernidade, colocado o limite do Estado imperial e as condições de cidadania para a nação. Uma modernidade possível, iniciada pelo alto.

Porém, era preciso construir uma nação em meio àquele povo. A multiplicidade étnica e nacional faria José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) imaginar, na sua linguagem metalúrgica, a necessidade de

amalgamar esse povo, tornando-o único. A forja deveria ser o Estado. Isso seria uma visão positiva do povo, uma vez que viajantes europeus e a classe senhorial local viam ali uma massa amorfa, numa visão negativa dos brasileiros, pois “[...] havia um país chamado Brasil, mas absolutamente não havia brasileiros” (Sant-Hilaire, 1941, p. 431). Viam apenas músculos e sexo: músculo para a produção, sexo para a reprodução; enfim, a riqueza. Seriam necessárias todas as formas possíveis de controle do capital investido para que se reproduzisse com maior facilidade, tranquilidade e rentabilidade. Uma dessas formas seria a possibilidade de transformar homens brutos em homens civilizados, cidadãos morigerados, por meio de uma educação que regenerasse o físico e a moral.

Desejosa de participar dessa arrancada da modernização, a classe senhorial brasileira buscaria se apresentar ao mundo como dirigente de um Estado moderno. Um Estado soberano capaz de assinar e cumprir acordos internacionais, de gerir a máquina mercante para a oferta de produtos no mercado, de ser exemplo de ordem, progresso e civilização no mundo. Uma nova civilização: um Império nos trópicos. Porém, para que tudo isso acontecesse, a classe senhorial se imporia um objetivo na educação desse povo: transformá-lo numa nação una, indivisível, com um mito comum de origem e um futuro a ser construído. O Brasil passaria a ser o país do futuro, sem um retrovisor que mirasse o passado e corrigisse seu rumo. Dessa maneira, seria preciso conduzir esse povo a um novo repertório comum: um rei constitucional, uma religião única e indivisível, uma ordem natural, uma língua e um vocabulário comuns. O Liberalismo traria esse novo repertório: Liberdade, Constituição, Imprensa, Propriedade, Comércio franco, Representação. Outros conceitos do Liberalismo ficariam de fora, sintomas daquela sociedade: República, Democracia, Igualdade, Cidadania, Educação.

Nosso problema enquanto Estado seria de gênese: nossa Constituição política surgiu como um documento liberal e utilitário. Isso era o espírito da época: liberal e conservador com viés centralizador que, geralmente, não se ocuparia nem se ocupa das periferias, tendendo ao autoritarismo: das Comissões Militares de d. Pedro I às ações do Exército brasileiro no presente; de um sistema educacional lancasteriano ao panóptico escolar da atualidade; de uma política concentradora de terras ao não questionamento da propriedade representado por pequenas concessões de terras controladas pelo governo do Estado.

Dessa forma, seria necessário conduzir o povo à escola, que teria a impossível tarefa de transformá-lo numa única nação, ignorando qualquer diferença. Na construção dessa nação, a nossa independência seria o início da construção de uma consciência nacional. O verde-amarelo superando as cores locais. A língua portuguesa superando a língua geral. A religião Católica, inscrita na Lei, superando qualquer outra que aqui se encontrava. Porém, no caso do Brasil, para a construção de uma consciência nacional, seria preciso antes criar uma nação brasileira. Isso significaria a manutenção daquela primeira separação: de um lado, os negros da terra e os negros da África com suas misturas culturais tribais e religiosas; de outro lado, os cidadãos de primeira classe e de acordo com a Constituição. A ideia de uma pátria seria o resultado de uma escolha racional: aceitar ou não a lei, ou seja, o contrato social, a Constituição Imperial que foi feita e seria regida pela classe senhorial agrária, aquela nobreza da terra. Esse aceite seria, também, objeto da Educação. Para isso, vamos conhecer um pouco de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), homem do Império, de vida essencialmente política, à qual se dedicou desde a juventude até o fim de sua vida, quando tomou para si a tarefa de educar a classe

senhorial naquele Liberalismo que acreditava ser a solução frente ao despotismo do *Ancien Régime*.

As necessidades da Nação

As ações de Bernardo Vasconcelos nos parlamentos mineiro e brasileiro e sua relação com a Sociedade, a Corte e o Estado ficaram expostas nas Atas e Anais dos parlamentos na Província e na Corte, nos Diários do Conselho, da Assembleia e do Senado e nos periódicos da época. Bernardo Vasconcelos não deixou uma biografia autorizada ou escritos biográficos que nos pudessem ser fontes. Mas os documentos mostraram a intensa atividade parlamentar dos homens da época, suas muitas convergências e poucas divergências que, apesar disso, precisariam ser mediadas e acertadas. Para depois serem acatadas. Por conseguinte, foi possível perceber as tentativas de criação de uma realidade a partir de um imaginário liberal e moderno. Liberal no sentido da defesa dos direitos naturais do homem e, moderno no sentido da atualização desses direitos na forma constitucional.

O aprendizado político de Bernardo Vasconcelos se daria com a proximidade do poder local, exercido pelo pai e pelo avô materno, além das experiências em Portugal do seu tempo de estudante, com os tios maternos. Ouvira sobre a Inconfidência, a prisão do pai e de alguns próximos, com o horror de quem experimentou a prisão; a execução de Gomes Freire de Andrade (1757-1817), homem próximo de seu tio, em Portugal. O irmão Jerônimo Pereira de Vasconcelos (1792-1875), sempre nas guerras – da Cisplatina à Europa – seria o braço armado das ideias liberais da família. Bernardo Vasconcelos, com saúde e físico limitados, se municiaria de ideias materializadas na confecção das leis, nos artigos na imprensa, no homem de Estado que se tornaria. Atitudes e palavras

com voz de autoridade, capaz de fazer calar o outro em debate. O físico, porém, cada vez mais decrepito.

A guerra não estava apenas na Europa e a influência das decisões tomadas lá interfeririam, de maneira definitiva, nas Américas espanhola e portuguesa. Esse mundo convulsionado pelas revoluções burguesas seria o mundo de Bernardo Vasconcelos e que se faria vanguarda no Brasil. Vanguarda naquele sentido romântico, de construção de algo novo. Na Europa, o velho mundo, a luta pelo novo seria uma luta diária: trabalhadores depauperados lutando contra uma elite cada vez mais violenta, tanto na Inglaterra quanto na França, locais de maior pujança industrial. Uma guerra civil: de panfletos, jornais e livros; de assembleias e passeatas; de política e polícia. De guerra quente e aberta na Europa.

Os periódicos brasileiros reverberariam pouco essa Europa convulsionada, principalmente a multidão nas ruas. Bernardo Vasconcelos tomaria exemplos da Europa para conduzir situações análogas no Brasil, demonstrando, dessa maneira, um repertório muito afinado com os liberais europeus. Seu aprendizado era o de um liberal sincero, desejoso da Liberdade constitucional para que se praticasse o comércio e a indústria, para que se corrigisse o Estado pela imprensa e pelo Parlamento, para que se libertasse das superstições e da religião. Sua primeira fase, a de liberal exaltado, seria a postura ideal de um liberal no Brasil daquele momento de lutas pela Independência: a defesa das liberdades contra um rei despótico (era preciso um rei, mas constitucional) para que se pudesse construir um Império nos trópicos, exemplo da serenidade e sobriedade liberal contra as repúblicas fragmentadas da antiga América espanhola.

Nesse contexto de ideias produzidas por uma sociedade em constante disputa, Bernardo Vasconcelos se tornaria o legislador de um

novo Estado. Sua formação, linguagem e legislação seriam reflexos das disputas sociais e políticas produzidas na Europa e no Brasil. Aprenderia o medo do despotismo em Minas Gerais e em Portugal. Aprenderia o horror à democracia representada pelas paixões partidárias explicitadas nas Assembleias. Aprenderia o medo que a classe senhorial sentia do povo, entendido como anárquico e bárbaro. Contra tudo isso, precisaria construir leis e códigos que protegessem a classe senhorial, tanto do rei quanto do povo; precisaria produzir a linguagem liberal por todos os meios possíveis; precisaria criar e manter escolas que elevassem o povo à condição de nação e impedisse seu retorno à barbárie. Precisaria construir um governo centralizado que garantisse toda a tranquilidade necessária para que o Império pudesse crescer, se modernizar e participar com altivez soberana do mundo civilizado.

Esse é o mundo que produziu e produziria Bernardo Vasconcelos. Ele não seria apenas um liberal, como aquele do antológico discurso “Fui liberal...” expresso num passado perfeito. Ele sempre foi e seria um liberal: do momento inicial de sua formação até a morte. Isso ficaria claro em sua postura, em sua fala e em seus escritos. Bernardo Vasconcelos seria um político romântico, porém com a habilidade necessária para perceber as circunstâncias que se lhe ofereciam para sua atuação. Daqui seu viés conservador. Sua coerência residiria na sua defesa do cidadão contra um Estado regido nem por comissões militares nem por eleições meramente deliberativas. Residiria na construção das leis desse Estado como salvaguarda institucional, tanto para o cidadão quanto para o rei. Residiria na conservação desse modelo entregando ao rei e à classe senhorial um Estado forte, centralizado, racional e capaz de conciliar seus interesses.

Bernardo Vasconcelos atuaria na mudança daquela visão e prática liberais vivenciadas naquele período colonial, caracterizado pelo ato de

doação espontânea de quem exercia o poder como forma de sua manutenção; passaria pela liberdade de comércio e indústria na virada do século, até chegar na sua fase conciliatória do jogo parlamentar. Seria este o momento de consolidação de uma linguagem entre as elites políticas – agora divididas entre liberais e conservadores, entre luzias e saquaremas – e de autorização da violência contra o povo. Tudo muito igual, como numa sinfonia: cada instrumento participando do conjunto.

Ao discutirmos a visão liberal de educação proposta pela classe senhorial, buscamos indícios de um processo de modernização pelo alto, com viés conservador. Logo, percebemos que o nosso Liberalismo não fugiria às regras emanadas da Europa. Influenciado pela liberdade econômica de Adam Smith, a ideia de um comércio e uma indústria livres mudaria a concepção de Liberalismo no Brasil da virada do século XIX. Apesar das contradições locais, o ideal liberal foi bem aceito pela classe senhorial. Assentada no modo de produção escravista, não vislumbraria outro modelo de produção que pudesse aumentar e diversificar a produção, nem pensaria no atendimento de uma demanda interna para criar ou incentivar a indústria. O comércio direto, sem os comerciantes de Lisboa, provocaria o aumento dos capitais que seriam reinvestidos na aquisição de escravos, aumentando as rendas agrícolas pelo aumento das áreas plantadas. A liberdade de comércio representaria um Liberalismo agradável à classe senhorial brasileira, que seria defendido com mãos de ferro contra os portugueses. O Brasil não podia retrogradar.

O comércio livre se tornaria a utopia liberal no século XIX. Liberais de lá e cá afirmariam que o comércio eliminaria todas as guerras. Seria o fim da história. Para confirmar essa utopia, a luta do liberalismo deveria passar pela luta da liberdade política, de associação para defesa dos seus capitais e de imprensa, para o convencimento das benesses dos seus capitais. Essa mesma utopia seria colocada como um dos objetivos,

senão o principal, da Educação, aquela que levaria os povos rudes, a plebe ignara, os bárbaros e brutos para o caminho da Civilização. Esse seria o caminho traçado para se chegar à modernidade.

O Brasil já seria, a essa altura, um provedor de gêneros não apenas para o comércio, mas para o cotidiano do reino português, tanto aqui quanto além do oceano. Com a chegada da Corte ao Rio de Janeiro, o caminho tomado por Minas Gerais seria o aumento e a diversificação da produção agrícola. As necessidades da Corte, financiada pelas demais províncias, fariam aumentar a renda dos mineiros. Aberto o caminho econômico com a produção e variedade de gêneros, seria preciso também abrir o caminho político. Nesse processo de abertura do caminho político, Bernardo Vasconcelos se apresentaria como um membro da vanguarda provincial, demonstrando capacidade intelectual e política de comandar o grupo mineiro na Corte do Rio de Janeiro. Sua formação é um corolário de experiências políticas, românticas e revolucionárias. Vasconcelos demonstraria ser intelectualmente sisudo, racional e meticuloso, resultado de sua formação familiar e das circunstâncias que o cercavam. Percebe-se, na escrita de seu pai, uma rispidez no trato e um orgulho no resultado esperado pelos filhos que são uma oferenda ao rei e à pátria.

Acompanhando essa percepção da sociedade brasileira, Bernardo Vasconcelos demonstraria ser um liberal que se fazia, cotidianamente, na medida em que o Império apresentava os seus problemas. A promessa de uma Constituição muito mais liberal que qualquer outra, traria uma primeira condição: agradar não apenas ao rei, mas também àquela classe senhorial que a fez. Agradaria mais a classe senhorial, que se veria com poder e capacidade para dispensar aquele rei, entrando dessa forma em franca dissonância entre si. A liderança de Bernardo Vasconcelos seria fundamental para afinar a linguagem política. Porém, manteria seus

princípios liberais e sua lealdade: nem ao rei, nem à classe senhorial. Nunca se transformaria num trãnsfuga. Nunca fugiria da briga.

A promoção da doutrina liberal e utilitária de defesa das liberdades, contaria com a intensa atividade de Bernardo Vasconcelos no parlamento e na imprensa. No campo econômico, defenderia a liberdade de indústria e a abolição de privilégios, além da manutenção da escravidão. A manutenção da escravidão reforçaria o seu traço conservador, na medida em que a abolição da escravatura significaria perda de capitais, desestruturando a produção. Com a abolição da escravatura nesse pano de fundo, Bernardo Vasconcelos discutiria a construção da soberania, ao questionar a validade de um tratado que não havia passado pela Assembleia Geral, a legítima representante da nação. Questionaria as ingerências da Grã-Bretanha e da Santa Sé, deixando claro que a perda de um império se iniciava com a perda da soberania nacional, representados na capacidade de mando do Governo autorizado por uma Assembleia Geral. Aqui, também iniciaria o seu debate, reforçando a ideia parlamentarista de apoio da maioria a um governo escolhido na Assembleia Geral e não mais apenas à vontade do imperador. Tal atitude ensinaria aos brasileiros o valor da representação, apesar das vicissitudes eleitorais presentes em todo o Império.

Naqueles dois espaços públicos, Parlamento e Imprensa, Bernardo Vasconcelos defenderia arduamente a liberdade de ambos, mantendo-se firme em seus três objetivos: a) a correção do Governo; b) a educação da nação; c) a abertura aos talentos. Nos dois espaços públicos, as noções de Liberdade e Propriedade estariam presentes todo o tempo. Corrigir o governo, e por conseguinte o Estado, objeto de desejo e conquista, sempre foi e seria um princípio basilar do Liberalismo político, na medida em que, para o utilitarismo econômico, a liberdade de comércio, a lhaneza no trato comercial e industrial e a satisfação dos acordos resolveriam todo e

qualquer contratempo; educar a nação, construindo um cidadão racional e razoável em seus desejos capaz de firmar e manter seus acordos, fossem eles econômicos ou políticos; uma abertura aos talentos, ou seja, aquelas habilidades e competências que cada cidadão pudesse oferecer à Sociedade e ao Estado, resultantes de uma educação igualitária oferecida pelo Estado como forma de melhoramento do próprio Estado e da Sociedade. Quando percorremos as fontes usadas nessa pesquisa, percebe-se com muita clareza o papel da imprensa para a educação da nação, na falta de escolas superiores que expressassem e promovessem o debate político-filosófico, com o fim de correção do governo em suas ações. Quanto àquela abertura aos talentos, Bernardo Vasconcelos se tornaria uma voz solitária entre os Conservadores, pois o único cargo público submetido a concursos, para verificação das habilidades e competências necessárias a um cargo público, seria o de mestres e mestradas para nas escolas públicas, das primeiras letras às faculdades. Os demais dependeriam do partido que estivesse na situação.

Como já dito antes, Bernardo Vasconcelos não foi um educador. Nem mesmo um pensador que pensasse e escrevesse sobre educação para o seu público. Porém, ficaria clara a sua influência liberal na feitura e na aplicação das leis que se referem à educação no período imperial. O papel de Bernardo Vasconcelos evidenciaria a escolha da classe senhorial pela corrente liberal utilitarista inglesa adotada no modelo político e, por consequência, no modelo de educação levada a termo no Império do Brasil, abandonando qualquer veleidade da igualdade republicana.

A modernidade se mostraria no campo político com o modelo de Estado que o Império do Brasil adotaria: uma monarquia constitucional. Isso significaria uma constituição política aprovada pela soberania nacional representada numa Assembleia. O fantasma da fragmentação de território tão grande se transformaria na história das classes

senhoriais locais, que se dividiriam entre um modelo federativo e um modelo centralizado. Uma constituição preocupada com o Estado e a dinastia se iniciaria favorecendo as classes senhoriais regionais, diminuindo o poder dos municípios e suas câmaras; passaria pela defesa e reforço da propriedade, tanto do rei quanto da classe senhorial; e faria a divisão da sociedade em níveis de cidadania, demonstrando aquilo que Condorcet acusaria na constituição estadunidense: o interesse privado se sobrepondo ao direito público, para todos. Diríamos melhor: o interesse privado se transformaria em direitos privativos consolidados na Constituição.

A Constituição imperial não eliminaria o conflito inicial entre as classes senhoriais locais e o centro. Também não eliminaria a luta entre brasileiros e portugueses simbolizada na luta da Legislatura de 1826 com o rei. Os interesses provinciais voltariam em 1826, demonstrando, mais uma vez, a luta do Centro contra a Região, do Império contra a Província. A reinvenção do Leviatã significaria uma ressignificação do poder. Do Ato Adicional imaginado por Bernardo Vasconcelos sobraria uma carta da anarquia, segundo sua opinião. O Império só se manteria caso atendesse as demandas provinciais. Na reinterpretação do Ato Adicional, experimentada a anarquia na visão daquela classe senhorial, a solução se daria com a transferência da administração para as províncias e a manutenção da decisão política na Corte.

Isso atenderia a demanda federativa e o seu melhor modelo seria a instrução das primeiras letras. Um modelo de administração que recolhia os impostos, realizava a despesa provincial e remetia o saldo ao Tesouro Nacional. Porém, para realizar algumas despesas, dentre elas a da Instrução Pública, era preciso autorização da Assembleia Geral. Dessa maneira, a decisão política sobre a escola – se abrir ou fechar – passaria pela Corte enquanto a fiscalização e administração ficaria a

cargo da Província. Bernardo Vasconcelos regularia essa administração na província de Minas Gerais, modelo que seria adaptado por todo o Império, porém sem mexer nessa cláusula.

Ainda no caminho dessa modernidade, o Império criaria um Código Criminal modelar, na medida em que protegia a classe senhorial tanto do Imperador quanto do povo, principalmente o escravizado. O Código Criminal ganharia seu reforço, necessário e racional, com o Código do Processo Penal. Além dos monumentos jurídicos, a criação dos monumentos de pedras, casas de correção amplas e modernas, com hospitais para a regeneração da saúde física e oficinas de trabalho para a regeneração moral, selariam a opção da classe senhorial de investir na correção de algo que não teria sido feito no tempo certo: a educação das crianças. Os gastos com esses monumentos correccionais superaram, em muito, os gastos com instrução pública. Essa discrepância de gastos confirmaria o reflexo da opção levada a termo pela classe senhorial.

O Império acompanharia aquilo que o mundo teria de mais moderno à época. No campo político: já não éramos mais súditos e sim cidadãos regidos por uma Constituição duradoura com separação dos poderes, um sistema bicameral em pleno funcionamento, resolvendo as tensões entre a classe senhorial com uma democracia censitária bastante ampla para os padrões europeus e estadunidenses, sistemas de correção e punição que levavam em conta os direitos naturais do homem – nada de torturas ou outros castigos físicos – porém, com pena de morte para escravizados. No campo econômico: a racionalidade e a eficiência se tornariam as marcas de uma máquina mercante pujante vendendo sua produção agrícola e atraindo capitais fazendo com que a riqueza do Império estivesse – como demonstram os orçamentos – quase sempre ascendente; um sistema de colonização que valorizava o mais importante, a propriedade da terra, que a partir de 1850 se tornaria

em capital. No campo social: liberdade de imprensa e tipografias funcionando com a publicação de livros e periódicos.

Porém, no campo social havia limites: o império não se modernizara nem encaminharia sua modernização, principalmente quanto à alfabetização do povo, com a conseqüente ampliação dos meios de comunicação social da época: a imprensa. Como a Constituição de 1824 priorizara a propriedade, isso impediria uma revolução nos modos de produção e a criação de outras classes sociais que não apenas a classe senhorial. Ora, “[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção” (Marx; Engels, 2008 [1848], p. 15) e assim como não havia classes sociais que, agindo politicamente, redefiníssem o uso da propriedade e distribuíssem a renda, a modernização econômica se tornara uma falácia. Sem um mínimo de modernização econômica não haveria necessidade, para o Império e sua classe senhorial, de uma modernização social. A classe senhorial impediria a formação de indústrias e o crescimento das cidades mantendo preso, por escravidão e depois colonato, o trabalhador rural até meados dos anos 1960; dessa forma, não haveria necessidade de alfabetização e nem mesmo de materiais de leitura, aumentando os meios de comunicação social, a diversidade econômica e a pluralidade política.

Na França da Revolução surgiria um liberal-republicanismo. No plano educacional quem ganharia destaque seriam as ideias do marquês de Condorcet (1743-1794). A reação mal-entendida ao modelo liberal-republicano francês seria o liberalismo romântico inglês, utilitário e conservador, pregando um retorno à ordem, à natureza. Seria também a grande reação ao racionalismo, principalmente dos Iluministas franceses e sua Revolução política. Liberal no sentido de exigir e promover a liberdade como um direito natural dos seres humanos;

romântico na medida em que essa liberdade deveria significar um retorno a um tempo perdido na aldeia, com seus valores éticos, estéticos e econômicos, cujas contradições se resolveriam com a imaginação. Imaginar um mundo novo, uma terra nova, uma nova sociedade. Quem sabe até abandonar, física e moralmente, o velho continente.

É nesse retorno a uma ordem romântica (natural) que o Brasil se inauguraria como essa nova sociedade, um Estado-nação que precisaria e seria feito, porém à imagem e semelhança da classe senhorial. Homens da geração coimbrã haviam presenciado a Revolução Francesa e seus efeitos, demonstrando não desejar aquilo para o Brasil; haviam também pensado a sua reação, ou seja, como criar possibilidades diante dos fatos acontecidos. José Bonifácio de Andrada imaginava a nação como um amálgama dos povos que aqui habitavam. José da Silva Lisboa, que seria o porta-voz da corrente liberal-econômica, acreditava na mão invisível de Adam Smith como a mão de Deus, do Deus de seus pais, do rei, de todos os cristãos católicos. Para isso, mesclaria ao seu ideário um retorno à natureza como um retorno à ordem religiosa emanada da Bíblia. Encontraria terreno fértil entre lusos e brasileiros, crentes num catolicismo barroco, que entendia a imperfeição humana como uma virtude.

Apesar dos abalos das “abomináveis ideias francesas” não seria muito difícil o retorno a essa ordem. O Brasil não se tornaria independente como resultado de uma guerra civil generalizada onde modelos de Estado se digladiaram. Foi o resultado de um concerto da classe senhorial com a dinastia portuguesa.

Para os românticos ingleses, havia a necessidade de um retorno àquela ordem da aldeia como uma crítica à Revolução Industrial e à Revolução Francesa – que desorganizaram a produção e a reprodução da vida. Para os liberais de todo o ocidente, que provocaram a inevitabilidade

das duas revoluções, havia a necessidade de reorganizar o mundo diante do progresso alcançado com suas máquinas e sua política. A economia liberal tinha derrubado aqueles reis que se opuseram ao progresso industrial, social e político. A cruzada napoleônica pela Europa seria este exercício. Progresso industrial que necessitava cada vez mais de braços livres. Essa era uma luta para a formação de um grande exército de reserva para a mão-de-obra necessária às suas indústrias. A luta contra o velho regime levada a termo pelos liberais era uma luta pela libertação da mão-de-obra servil, não do homem.

Os argumentos de Bernard Mandeville (os vícios) e de Adam Smith (a vaidade) dariam suporte moral a um modelo de competição cujo desejo final se materializaria no controle do Estado para o incentivo aos vícios e à vaidade. Portanto, qualquer Estado constituído a partir da propriedade se tornaria nessa materialização. Nesse sentido, qualquer regulamentação que impedisse a competição impediria também o crescimento constante da renda gerada na propriedade. Qualquer regulamentação que alterasse a natureza humana – viciosa e vaidosa – impediria o crescimento da propriedade. Mas, o Estado liberal não significaria um retorno à barbárie, pois o papel das leis emanadas pelo novo príncipe seria o da garantia da propriedade, acima de tudo e de todos, seguido de outro direito natural: a segurança. A segurança do indivíduo e de sua propriedade. Ali estaria, novamente, com o nome de civilização moderna, o objetivo da educação.

Aceitos no Brasil como uma verdade absoluta, inscritos na Constituição Imperial seria de uma incrível tranquilidade ética a defesa da escravidão. Bernardo Vasconcelos seria um desses defensores da organização da economia natural daquele Império agrário, garantindo os braços necessários à produção. Contrário ao liberal europeu, o liberal brasileiro não faria a libertação da mão-de-obra escrava pelo simples

fato de que não deveria libertar a sua propriedade, os seus capitais ali empregados. Bernardo Vasconcelos afirmaria isso ao defender a não concretização do Tratado de 1826 e ao defender um projeto de colonização que valorizaria a terra como capital, etapa natural, na sua visão, para a libertação dos escravos.

O retorno à natureza significaria deixar a mão invisível de Deus atuar tanto na economia quanto na política. Por isso, a escravidão se encerraria de maneira natural, operada pela mão invisível (do mercado, de Deus) e a monarquia se instalaria espontaneamente. O visconde de Cairu construiria um arcabouço teórico com surpreendente habilidade para demonstrar aos meninos e aos adultos a necessidade de defesa do trono e do altar. Fazer manter a ordem natural. O visconde de Cairu era considerado um sábio que escrevia para justificar-se e justificar sua opção, servindo ao rei d. João VI e ao seu filho d. Pedro I com argumentos liberais abertamente inspirados na natureza, na Bíblia e em Adam Smith. Escreveria livros para a educação: todos justificariam sua opção pré-romântica de valorização da fé, da ordem, da liberdade baseados na Bíblia Sagrada. Seria a partir dessa base que se construiria a educação no Brasil.

A intervenção do Estado na educação no reino do Brasil (1808-1822) tinha sido mínima. Houve uma continuidade do período colonial, sem nenhuma mudança digna de registro. A historiografia registraria um vazio. O investimento se daria nas escolas superiores médicas e militares. Apenas. Haveria, da parte do rei, uma preocupação com a defesa do seu patrimônio. Daí, cuidar e formar militares se tornaria a prioridade do reino. O ensino das primeiras letras continuaria nas mãos da Igreja e de interessados, nem sempre habilitados, mas dispostos a abrir escola. Enfim, percebemos uma profusão de anúncios na Corte, de diversos tipos de escola para um público bastante diversificado: meninos que poderiam se tornar de caixeiros a magistrados, ou que poderiam seguir a carreira

médica ou militar; meninas que seriam apenas boas donas de casa, na opinião da época, caso aprendessem a ler, escrever e contar.

A Constituição de 1824 não legislaria sobre o assunto. Definido o princípio norteador do Império, a Constituição apenas garantiria a liberdade e a gratuidade do ensino das primeiras letras para todos os cidadãos, ou seja, apenas para aqueles que formavam uma nação livre. O gênero “cidadão” não se tornaria, na prática, uma generalização, mas o seu contrário: uma particularidade seguida de exclusão. Meninas não teriam as mesmas oportunidades de educação que os meninos. A Constituição não faria questão dessa igualdade. Escravizados, independentemente da cor da sua pele, se negra ou mestiça, indígenas não faziam parte dessa nação livre. À exceção dos escravizados, os demais estariam no devir da cidadania.

No vácuo legal deixado pela Constituição de 1824, agiria o Conselho Geral da Província de Minas Gerais. Bernardo Vasconcelos redigiria o seu Plano de Estudos: claro, conciso, amplo. Claro por ser direto, conciso por ser curto e amplo por pensar a educação em todos os níveis, atendendo as necessidades da província. A lei já previra compêndios e uma estatística, ou seja, material didático específico e pagamento público dos mestres e mestras, inserindo na lei a gratuidade e o financiamento da educação. Podemos afirmar que era a primeira regra debatida e aprovada por um Conselho eleito numa região do Brasil, no caso uma província. Os demais Conselhos agiriam após a Lei das Escolas de Primeiras Letras, ou seja, já sob um parâmetro e não apresentam nenhuma novidade.

As discussões em torno das escolas de primeiras letras e sua lei demonstrariam na Legislativa de 1826-1828 a indecisão de nossos deputados. Havia, é certo, uma unanimidade em torno da ideia de necessidade da educação do povo. Não haveria outra forma de se pensar

na regeneração moral do povo que não fosse por meio da educação. Imagina-se que, diante dessa unanimidade, a educação se tornasse uma prioridade de legislação e de execução para o Império. As tentativas de implantação de escolas para meninas nos conventos se tornariam objeto de especial repúdio de Bernardo Vasconcelos. Para um liberal como ele, era necessário separar a Escola da Igreja, não do Estado.

Resolvida a questão legal, imaginava-se que a prática colocaria, no mínimo, uma escola para cada grupo de habitantes que apontasse ao seu presidente de província essa necessidade. Mas o caminho era longo. O pedido deveria passar pelo Conselho Geral – e mais tarde pela Assembleia Provincial – e só então seria encaminhado à Assembleia Geral. Não seria essa morosidade burocrática que faria surgir a escola privada. A escola privada já existia, autorizada por leis que permitiam a qualquer um ensinar, desde que provasse saber ler e escrever. Os anúncios aumentaram e com eles o surgimento de charlatões educacionais: pessoas que alfabetizavam, num tempo milagrosamente rápido, crianças, adolescentes, meninas, para qualquer fim.

Os gastos eram mínimos e os professores eram considerados desqualificados, à exceção das mestras de meninas, submetidas que eram a um maior rigor na escolha, tanto da parte dos pais quanto dos governos. Os investimentos não alcançariam tão cedo uma Escola Normal e com os baixos salários e nenhum atrativo, o grupo de profissionais era aquém das necessidades do Império. O Subsídio Literário não demonstrava ser suficiente para essa nova fase. Aos progressivos aumentos das despesas educacionais nas províncias não correspondiam relatórios favoráveis, o que demonstra a incapacidade dos governantes de priorizar a educação pública no Império. Ao descumprimento constitucional somente caberiam bravatas nas Assembleias Provinciais e Geral.

As opiniões contrárias a uma escola pública grassavam pelos jornais da Corte e das províncias. Problemas com o método, com as instalações, com os materiais. Tudo isso significaria descrédito para a educação pública. Essas opiniões apenas faziam surgir novos empreendimentos privados naquelas áreas sensíveis e desejadas de formação, na medida em que as famílias de renda média sonhavam outros futuros para seus filhos. A essas opiniões contrárias à escola pública, Bernardo Vasconcelos responderia com a criação de um estabelecimento exemplar: o Colégio de Pedro II, para “[...] cimentar as verdadeiras necessidades da nação, aquelas que a sua conservação e o seu decoro exigirem” (Vasconcelos, 1999, p. 201).

Entregara-se a esse projeto com todas as suas forças, devendo os liceus provinciais tomá-lo como modelo. Da escola, Bernardo Vasconcelos tiraria ânimo para demonstrar a necessidade de intervenção do Estado na educação pública. Como modelo de qualidade, serviria de guia aos demais, não apenas no aspecto organizacional, mas também pedagógico. Deu-lhe forma e conteúdo: os Estatutos e um Regimento Interno adaptado das melhores escolas europeias. Deu-lhe identidade. Ser estudante no Colégio de Pedro II era ser uma referência na sociedade. Faltaria ao colégio aquele caráter de promotor da Igualdade, conforme preconizado por Condorcet. Nasceu como um colégio para a classe senhorial que, mais tarde, viria a frequentar as faculdades do Império. Das faculdades sairia uma renovação da classe senhorial. Homens letrados que comandariam o Império: os bacharéis, ligados à propriedade de terras por herança ou por casamento. A abertura aos talentos não era para todos. O Colégio de Pedro II tinha um currículo humanista, o que já encaminharia seus alunos para as faculdades de Direito. Esse era o objetivo: formar aqueles que deveriam mandar. Aqueles legisladores e executores da lei, que liderariam seus

partidos, suas províncias e o Império. Com as academias, o Império não mais precisaria mendigar conhecimento no exterior para formar os seus homens. Apesar de imenso, o Império necessitaria de poucos homens de mando, apesar das reclamações quanto à formação intelectual dos presidentes de província.

Era possível fazer aquela sociedade avançar a partir da legislação, positivando as tradições e os hábitos comuns naquilo em que deveriam ser conservados e criar novidades. Bernardo Vasconcelos traria o Código Criminal, um passo à frente no tratamento dos seres humanos em relação ao século anterior, porém o que torna o código relevante é a proteção proporcionada à classe senhorial, tanto em relação ao Imperador quanto em relação ao povo.

A maneira como Bernardo Vasconcelos proporia as leis agradaria à classe senhorial pela lentidão da mudança, característica dos conservadores. Após as leis propostas e aceitas, o Império caminharia dentro de um parâmetro de previsibilidade muito alto. Da previsibilidade viria um silêncio da historiografia, ao pregar a grandeza da nação brasileira deixando de contar a história do povo. O povo não seria um problema para a História no século XIX e início do século XX.

Bernardo Vasconcelos criaria uma lei do orçamento onde não se permitiria nenhum abuso com impostos. Algo novo no Brasil, que tinha o tesouro nas mãos do rei durante o primeiro reinado (1822-1831). A nação, por intermédio da ação de Bernardo Vasconcelos, organizaria o seu tesouro, o seu orçamento e a sua fazenda. Organizaria as suas escolas exatamente como imaginado pela classe senhorial. Criar escolas significaria um investimento muito alto: preparar professores e professoras, construir prédios, investir em materiais e novas e outras tecnologias educacionais da época.

À guisa de conclusão

O modelo de sociedade que o Brasil criou no período imperial não sofreria abalos políticos, éticos e morais durante o século XIX: estava protegida pelas leis e pelas armas. Não haveria rupturas revolucionárias, nem no pensamento nem na política. Bernardo Vasconcelos não reagiria de forma diferente: seus pais e avós eram partícipes ativos na sociedade colonial, cuja marca seria a fidelidade ao rei de Portugal, cujo contrato social inicial conteria forte cláusula religiosa. Bernardo Vasconcelos não seria um católico devoto e seu anticlericalismo se manifestava, principalmente, nas ingerências da Igreja sobre o Estado. Filho e neto de advogados, preferia a lei resultando de debates racionais à superstição. Seria dessa maneira que iniciaria sua trajetória liberal sem, no entanto, abandonar essa fidelidade ao rei e à monarquia, porém, tornando-a constitucional, como lutavam os liberais de seu tempo. Uma barreira contra o arbítrio, revivido em sua memória, vivido em sua experiência, na medida em que “[...] O arbítrio é insaciável: quanto mais se exercita mais aparece sua necessidade” (Brasil, ACD, 1828 (III), p. 90-92). Portanto, não seria um aliado de última hora da classe senhorial brasileira, apenas as circunstâncias exigiram a sua opção: ficaria ao lado dos liberais e correria todos os riscos de uma fragmentação do Império ou se tornaria um conservador como forma de preservar o Estado e sua Constituição e o Parlamento como representante da nação. Ao fazer sua opção, atenderia não apenas uma opção de vida, a luta contra qualquer despotismo – da anarquia popular ao despotismo real – mas também à classe senhorial, cujo maior interesse era a manutenção da ordem a qualquer preço: ético, moral e físico.

O que nos parece hoje um tímido sistema educacional – algumas escolas de primeiras letras, um colégio de segundo grau e cinco ou seis cursos superiores – para um imenso império atenderia, satisfatoriamente, à classe senhorial. Depois da propriedade, a educação deveria ser a mais importante distinção social do Império. Porém, legalmente, os escravizados seriam impedidos de acessarem a escola pública, consolidando a primeira separação no povo; na prática, vários negros – forros, libertos e nascidos livres – acessariam essa escola, colocando-a no centro de suas estratégias de luta. Legalmente, os indígenas teriam Diretórios de Ensino, uma tentativa de retirá-los de sua cultura e aculturá-los como trabalhadores morigerados. Nada além disso. Portanto, ascenderiam como cidadãos, os brancos: portugueses e seus descendentes, novos imigrantes europeus. Entende-se que o principal papel da escola pública imperial seria o de difundir a língua portuguesa, o amor à Constituição e ao Imperador, a religião católica e a Bíblia. Objetos rituais para um novo culto: o culto à nação brasileira.

Portanto, seria mais fácil e barato reduzir o conceito de Educação à simples instrução àqueles possíveis candidatos à cidadania: ler, escrever e contar, seguido de instrução moral pela Bíblia e a Constituição. Da amplitude do conceito no século XVIII, passaríamos a uma definição econômica e rasteira no Brasil do século XIX. Os dicionários apontariam uma redução do conceito, uma forma de atender apenas o necessário para os objetivos do Estado: instrução. Dessa maneira, o país deixaria clara a sua opção de não mais educar o povo na esperança de torná-lo em uma nação, mas de contê-lo. Além da propriedade, a outra distinção social que o Império legaria ao futuro seria a cor da pele e não a educação. Inevitável e felizmente, alguns poucos negros e pardos cruzariam essa linha pelo caminho da educação,

porém a historiografia decidiu invisibilizá-los, embranquecendo-os, para então serem apresentados juntos com os gênios da raça brasileira.

Porém, para o pensamento liberal-utilitário, independentemente de sua coloração religiosa, a escola não seria uma necessidade do Estado e sim do indivíduo, devendo ele se esforçar, porque é livre de direito em buscá-la por todo e qualquer meio. Seria um investimento que cada um faria ou fará conforme suas possibilidades e necessidades. É este modelo de escola que vingaria no Brasil de Bernardo Vasconcelos. A classe senhorial assim o queria. Nada de uma escola liberal-republicana onde a educação seria a promotora da igualdade, como pregado por Condorcet.

O liberal-utilitário é conservador na medida em que entende a liberdade como o gozo individual: no seu limite, vemos uma sociedade de consumidores ávidos financiados por banqueiros ávidos. Há duzentos anos, a expansão geométrica do capital necessita, com urgência, de um único modelo de homem: o consumidor. Dessa urgência nascem projetos que visam dar uma mesma educação para todos, em todo o mundo. Mínima e necessária para transformar o homem num consumidor de produtos, quebrando as ecologias locais, não num produtor de vida. Uma educação liberal, livre de todas e quaisquer amarras, que dê homogeneidade aos humanos em todo o mundo. O mundo seria um grande mercado dividido apenas entre quem tem e quem não tem. Para atender vaidades, a educação também se torna uma mercadoria que, para cumprir a sua função, precisa cada vez mais de títulos.

O seu contrário seria uma escola iluminista, que é a escola da liberdade de pensamento, da liberdade de cátedra, da liberdade de opinião. Ela é racional e laica tendo a religião (qualquer religião) a liberdade suficiente e necessária para o seu culto privado, não para explicações e justificativas públicas de mundo. Na explicação de Kant, uma escola iluminista seria uma escola que não atenderia nem a

necessidade do Estado nem a vaidade dos pais. Nem o Estado nem os pais pensam num futuro comum para a humanidade e o planeta, na medida em que ambos se preocupam com a sobrevivência do indivíduo.

À escola, caberia uma séria discussão em torno da ideia de nação brasileira. Existe uma nação brasileira ou temos aqui, neste território, várias nações, porém sem cair na retórica chauvinista, deixando claro que o resultado de uma soma não deve esconder a individualidade de seus termos; um olhar atento para os livros didáticos que, em geral, não discutem o papel da propriedade: da terra, dos meios de produção, pois no Brasil, essa vaca sagrada é, de fato, intocável; e, por fim, pensar se a nossa prática profissional não tem servido ao opressor criando mais opressores.

Referências

- BRASIL, Biblioteca Nacional. **Anais do Parlamento Brasileiro**. 1826-1873. Disponível em <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/Annaes-do-parlamento/132489>
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1ª edição – São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008 [1848].
- MICHELET, Jules. **História da Revolução Francesa: da queda da Bastilha à festa da Federação**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo, SP: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagens pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1941 [1833]. Disponível em http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or311664/or311664.pdf
- VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo, SP: 34, 1999. ISBN: 85-7326-154-4

2

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1890-1920): UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS ESCOLAS MANTIDAS COM RECURSOS PÚBLICOS DOS ESTADOS BRASILEIROS ¹

Alisson José da Silva Esteves Pereira

Introdução

Neste texto, propomos investigar o financiamento da educação primária pública nos estados federativos do Brasil entre 1890 e 1920. Para elucidar o que entendemos por financiamento da educação, tomamos a explicação de José Marcelino de Rezende Pinto (2010), o qual define o financiamento da educação como o “campo de estudo que analisa as fontes de recursos financeiros destinados à educação, assim como o padrão de gastos desses recursos” (Pinto, 2010, p. 01). Nesta explicação proposta por Pinto, constatamos que no campo referente às fontes de recursos destinados para a educação, os impostos recolhidos pelo Estado são as principais fontes de financiamento. Já o padrão de gastos destinados à educação, segundo José Carlos Araújo Melchior (1987), refere-se às dotações orçamentárias anuais estipuladas pelos governantes para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino.

Cabe ressaltar que, nas primeiras décadas da República, o coronelismo era a base para a organização da estrutura política nos estados, o que nos leva a investigar como o mandonismo e o

¹ Texto baseado na tese de doutorado defendida em 2023, intitulada “Financiamento da educação pública primária no Estado de Minas Gerais (1890-1920)”, sob orientação de Cynthia Greive Veiga e coorientação de Maysa Gomes. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

clientelismo, mecanismos da política coronelista, interferiram no processo de financiamento da instrução primária brasileira.

Nossa hipótese é a de que, no decorrer das três primeiras décadas da República, as oligarquias políticas que se alternavam no poder, na denominada “política dos governadores”, estiveram mais interessadas em despender recursos do Estado em políticas que beneficiassem as elites econômicas do que investir recursos para financiar escolas destinadas à alfabetização de uma população predominantemente pobre, trabalhadora e subjugada aos mandos dos coronéis. Tais elites eram constituídas, sobretudo, pelos coronéis, os grandes fazendeiros e responsáveis pela organização política das bases eleitorais regionais e municipais, que também ficaram conhecidas como “currais eleitorais”, em função do controle político dos votos.

Para atender a proposta desta pesquisa, serão analisados uma coletânea de dados estatísticos sobre o financiamento da educação pública primária, publicados em quatro documentos: o Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908, a estatística da instrução pública elaborada pela Diretoria-Geral de Estatística de 1916, o Recenseamento do Brasil de 1920 e o Anuário de Minas Gerais de 1929.

Para trabalharmos com estas fontes, adotamos do ponto de vista teórico o conceito de estratégia de Michel de Certeau. Segundo o referido autor, tais estratégias remetem ao “[...] cálculo (ou à manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (Certeau, 2014, p. 93). Desse modo, poderemos discutir se os recursos públicos, propostos pelos governantes nas legislações federais e destinados para o financiamento do ensino, foram pensados levando-se em consideração o direito da alfabetização da população. Ou se, por

outro lado, eram manipulados conforme os interesses estratégicos dos políticos, tais como aplicar recursos na instrução para aumentar a classe de eleitores, formar uma população profissionalmente para o trabalho ou, até mesmo, reduzir ou suprimir recursos da educação em prol de outras políticas, tais como a da agricultura, que atendia aos interesses dos coronéis.

Análise do financiamento da instrução primária pública a partir dos dados estatísticos

De acordo com Bulhões de Carvalho, no Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908², “sob o ponto de vista intelectual, não são ainda notáveis os progressos da instrução pública no Brasil” (Brasil, 1908, p. XXXIV). E, este progresso da instrução pública para a redução do analfabetismo não será muito significativo ao longo das três primeiras décadas da Primeira República, como se observa na tabela 1, em que se revela que havia em 1890 mais de 81% da população brasileira não alfabetizada e em 1920 mais de 69%.

Tabela 1 - Número de analfabetos em cada mil habitantes no Brasil (1890-1920)

ANO	POPULAÇÃO DO BRASIL	POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA (A CADA 1.000 HABITANTES)	PERCENTUAL DE POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA NO BRASIL
1890	11.444.481	815	81,5
1900	13.422.259	669	66,9
1920	24.139.299	691	69,1

Fontes: BRASIL (1908), BRASIL (1916), BRASIL (1929).

Ressalta-se que a população brasileira mais que duplicou entre 1890 e 1920, e o número de brasileiros alfabetizados foi proporcional, ou

² Segundo Monarcha (2016, p.182) o Boletim tinha por objetivo “[...] irradiar a face de um país industrioso e moderno, entremostrando a capital da República recém-saneada e reurbanizada”. O Boletim Comemorativo fora entregue pelos funcionários da Diretoria-Geral de Estatística, ao José Luis Sayão de Bulhões Carvalho responsável por explanar sobre os avanços ocorridos no Brasil entre 1808-1908.

seja, se em 1890 apenas 18,5% da população estava alfabetizada, em 1920 havia pouco mais de 30%, o que significa que as políticas públicas direcionadas ao financiamento de escolas não foram progressivas o suficiente para atender a população.

Deste modo, ao analisarmos as políticas de financiamento da educação primária, observamos no Boletim (1908) que, em 1907, havia 11.147 escolas primárias no País, das quais 8.094 eram financiadas pelos estados e municípios e 2.243 por particulares. Das escolas públicas, 1.815 eram financiadas pelos municípios e 7.089 pelos Estados, as quais 6.920 eram “escolas comuns” conhecidas como escolas elementares e isoladas e 169 “escolas especiais”, ou seja, grupos escolares, escolas-modelo e jardins de infância, conforme pode ser identificado na tabela 2.

Tabela 2 - Financiamento da Instrução Primária Pública no Brasil (1907)

ESTADOS	POPULAÇÃO	ESCOLAS MUNICIPAIS	ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS ESTADUAIS	ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DO ESTADO	NÚMERO DE ESCOLAS POR 10.000 HABITANTES	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS A CADA 10.000 HABITANTES
ALAGOAS	785.000	---	----	220	10.407	2,8	132
AMAZONAS	379.000	---	----	213	4.102	5,6	108
BAHIA	2.287.000	227	11.285	571	28.120	3,4	172
CEARÁ	886.000	---	----	314	13.035	3,5	147
DISTRITO FEDERAL	858.000	284	44.793	---	---	3,3	522
ESPIRITO SANTO	297.000	43	1.563	95	3.375	4,6	166
GOIÁS	280.000	47	1.833	82	3.158	4,6	178
MARANHÃO	562.000	32	1.536	133	7.988	2,9	169
MATO GROSSO	142.000	---	----	83	4.253	5,8	299
MINAS GERAIS	3.960.000	448	17.337	1.363	88.701	4,5	267
PARÁ	568.000	125	3.522	228	13.847	6,2	305
PARAÍBA	520.000	55	1.912	99	5.398	2,9	140
PARANÁ	406.000	---	----	239	10.661	5,8	262
PERNAMBUCO	1.310.000	168	9.835	136	7.667	2,3	133
PIAUI	400.000	---	---	101	5.115	2,5	127

RIO DE JANEIRO	968.000	---	---	389	19.650	4,0	202
RIO GRANDE DO NORTE	279.000	59	1.980	52	3.091	3,9	181
RIO GRANDE DO SUL	1.400.000	---	---	1.144	46.166	8,1	329
SANTA CATARINA	353.000	51	2.334	144	6.080	5,5	238
SÃO PAULO	3.397.000	276	8.824	1.122	60.893	4,1	205
SERGIPE	413.000	---	---	192	6.620	4,6	160
TOTAL	20.450.000	1.815	106.751	6.920	348.327	4,3	222

Fonte: adaptada do BRASIL, 1908, p. 177 e p. 179 e BRASIL, 1916, p. CCXXIII.

Pela apreciação dos dados estatísticos, observamos que em muitos Estados o número de escolas municipais subvencionadas pelas municipalidades estava nulo. Segundo Bulhões Carvalho (1908), a ausência de dados se justifica pelo fato de a Diretoria de Estatística não ter recebido informações suficientes para poder inserir na contabilização estatística.

De todo modo, pela análise dos dados disponíveis sobre a distribuição de escolas primárias públicas pelos Estados, temos que os 8.904 estabelecimentos se encontravam distribuídos irregularmente pelo País, com concentração no sul e sudeste. Segundo Carlos Monarcha,

Se concedida confiabilidade aos subtotais e totais estatísticos consolidados, as maiores quantidades de estabelecimentos de ensino encontram-se em Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul; as menores, no Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo e Goiás (Monarcha, 2016, p. 184).

Também é perceptível os três Estados que mais possuíam escolas: Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul e que acumulavam o maior número de alunos matriculados: com 106.038, São Paulo, 69.717 e Rio Grande do Sul, 46.166. Entretanto, estes números de escolas e de crianças matriculadas podem ser justificados quando comparado ao número de habitantes que havia nestes Estados, de tal modo que,

somada a população dos três Estados, veremos que 43% da população brasileira concentrava-se nestes Estados.

Contudo, se cotejarmos o número de escolas ofertadas pelos Estados e Municípios a cada 10.000 habitantes, observaremos que Minas Gerais e São Paulo, que abrigavam 36% da população brasileira, não eram os estados que mais financiavam escolas no país. Estados, como por exemplo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, investiam mais em escolas. Ou seja, o Rio Grande do Sul era o Estado que mais financiava escolas no país, onde, para cada 10.000 habitantes havia 8,1 escolas. Enquanto nos estados mais populosos, Minas Gerais ofertava 4,5 e São Paulo 4,1 escolas para cada 10.000 habitantes. Além do maior número de escolas, o Rio Grande do Sul era o Estado que atendia o maior número de alunos matriculados a cada 10.000 habitantes, cerca de 329 alunos, enquanto Minas Gerais atendia 267 e São Paulo 205.

Pela análise dos dados, entendemos que, embora houvesse um discurso de defesa da necessidade de instruir a população para a formação de novos eleitores, na prática, o financiamento de escolas estava acontecendo de forma lenta e bem desigual pelas regiões e por Estado. Provavelmente o número de escolas financiadas pelos Estados já atendia, de certa maneira, aos interesses políticos das oligarquias, uma vez que, o “curral eleitoral” para as eleições já estava consolidado com o objetivo de manter as políticas clientelistas e mandonistas que sustentavam a política dos governadores. De acordo com Victor Nunes Leal,

O regime federativo também contribuiu, relevantemente, para a produção do fenômeno: ao tornar inteiramente eletivo o governo dos Estados, permitiu a montagem, nas antigas províncias, de sólidas máquinas eleitorais; **essas máquinas eleitorais estáveis, que determinaram a instituição da “política dos governadores”, repousavam justamente no compromisso “coronelista”** (Leal, 2012, p. 233, Grifos nossos).

As denominadas “máquinas eleitorais estáveis” exigiam uma população eleitoral subordinada, ou seja, de eleitores cooptados pelo “cabresto” dos coronéis, uma estrutura já existente e que sustentava a “política dos governadores”. Havia também outros mecanismos fraudulentos, como o bico de pena e a ressurreição de eleitores mortos, para auxiliar na manutenção das políticas eleitorais. Este contexto contribuía para a não preocupação excessiva por intensificação na instrução, uma vez que permitia ajustes no controle das peças de sustentação do regime federativo apoiado na manutenção do compromisso político coronelista.

Na estatística do ano de 1916 temos que, de acordo com a Diretoria-Geral de Estatística, havia 9.553 escolas públicas e 2.895 particulares, totalizando 12.448 institutos elementares em todo o Brasil. Estes dados nos revelam que, em um período de 9 anos, entre 1907 a 1916, houve um aumento de 5.359 escolas primárias no país. Com relação à categoria destas escolas, os dados nos revelam que, das escolas públicas, 6.918 eram estaduais e 2.635 municipais; das escolas particulares, 213 recebiam auxílio das municipalidades e as outras 2.682 escolas se mantinham sem proteção oficial. Conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 - Financiamento de escolas primárias - Brasil (1916)

ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	TOTAL	PÚBLICAS		PARTICULARES		MUNICIPAL E SUBVENCIONADAS PELAS MUNICIPALIDADES (A+B)	PARTICULARES (B+C)	POPULAÇÃO	NÚMERO DE ESCOLAS FINANCIADAS PELOS ESTADOS E MUNICÍPIOS A CADA 10.000 HABITANTES
		ESTADUAIS	MUNICIPAIS (A)	SUBVENCIONADAS (B)	NÃO SUBVENCIONADAS (C)				
ALAGOAS	290	223	16	-	51	16	51	765.862	3,1
AMAZONAS	263	215	12	-	36	12	36	331.591	6,8
BAHIA	1.060	597	228	9	226	237	235	2.445.913	3,4
CEARÁ	466	315	22	3	126	25	129	1.039.627	3,3
DISTRITO FEDERAL	438	-	302	1	135	303	136	824.040	3,7
ESPIRITO SANTO	215	101	62	6	46	68	52	311.237	5,4
GOIÁS	167	68	51	-	48	51	48	378.456	3,1
MARANHÃO	245	140	54	4	47	58	51	619.758	3,2
MATO GROSSO	119	85	-	-	34	-	34	178.519	4,8
MINAS GERAIS	2.247	1.379	486	12	370	498	382	4.239.892	4,4
PARÁ	419	137	196	7	79	203	86	742.387	4,6
PARAÍBA	226	79	66	2	79	68	81	569.955	2,6
PARANÁ	332	240	14	5	73	19	78	475.220	5,5
PERNAMBUCO	636	136	377	9	114	386	123	1.462.203	3,6
PIAUI	193	101	13	-	79	13	79	409.376	2,8
RIO DE JANEIRO	540	389	45	4	102	49	106	1.184.501	3,7
RIO GRANDE DO NORTE	174	68	52	4	50	56	54	361.346	3,4
RIO GRANDE DO SUL	1.631	1.037	158	31	405	189	436	1.457.678	8,4
SANTA CATARINA	534	161	106	85	182	191	267	409.993	8,6
SÃO PAULO	1.940	1.248	363	31	298	394	329	3.106.785	5,3
SERGIPE	313	199	12	-	102	12	102	386.948	5,5
TOTAL	12.448	6.918	2.635	213	2.682	2.848	2.895	21.711.287	4,5

Fonte: BRASIL, 1916, p. CLXXXV; p. CCXXIII.

Do montante de escolas primárias estaduais, municipais e particulares subvencionadas pelos municípios, Minas Gerais continuava protagonizando com 1.877 escolas, seguida de São Paulo, com 1.642 e Rio Grande do Sul, com 1.226. Esses números, podem ser comparados aos apresentados para estados da região nordeste: Alagoas, com 239 escolas, Ceará, 340, Maranhão 198, Paraíba 147, Piauí, 114 e Sergipe 211. Desta comparação, observa-se que a soma do número de escolas existentes nestes estados não ultrapassa ao número de escolas que havia (apenas) em Minas Gerais. Assim se revela a permanência da desigualdade de distribuição de escolas primárias pelo país, em que a maioria delas se concentrava na região sudeste e sul, como constatado no Boletim de 1908.

Entretanto, além do descompasso na distribuição de escolas pelo país, também verificamos a permanência da desigualdade no financiamento de escolas primárias entre os Estados, quando comparado o número de escolas públicas em relação a cada 10.000 mil habitantes. Nestes números, identificamos que Minas Gerais e São Paulo continuavam não sendo os Estados que mais financiavam escolas, mas sim o Estado de Santa Catarina, que protagonizava com o maior número de escolas financiadas, cerca de 8,6 escolas para cada 10.000 habitantes, seguido pelo Rio Grande do Sul com 8,4 escolas. Certamente, esta ausência de maiores investimento em escolas contribuía para que o número de crianças em idade escolar fora da escola fosse numeroso, conforme se observa na tabela 4¹.

¹ Nesta contabilização estão acrescidas as 2.682 escolas primárias não subvencionadas pelos municípios.

Tabela 4 - Número de escolas primárias públicas no Brasil, de alunos em idade escolar, de matrículas e proporções de alunos por escola - 1916

ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR	POPULAÇÃO MATRICULADA	PERCENTUAL DE ALUNOS EM IDADE ESCOLAR FORA DA ESCOLA	POR 1.000 HABITANTES EM IDADE ESCOLAR HAVIA MATRICULADOS	NÚMERO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS E PARTICULARES	PROPORÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM CADA ESCOLAS	PROPORÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS EM IDADE ESCOLAR PARA CADA ESCOLA
ALAGOAS	173.698	13.920	92,0	80	290	48,0	598,9
AMAZONAS	74.243	5.902	92,1	79	263	22,4	282,3
BAHIA	523.895	49.417	90,6	94	1.060	46,6	494,2
CEARÁ	261.393	20.433	92,2	78	466	43,8	560,9
DISTRITO FEDERAL	137.170	57.523	58,1	419	438	131,3	313,2
ESPÍRITO SANTO	58.871	7.611	87,1	129	215	35,4	273,8
GOIÁS	77.708	6.464	91,7	83	167	38,7	465,3
MARANHÃO	128.265	13.162	89,7	103	245	53,7	523,5
MATO GROSSO	35.577	5.631	84,2	158	119	47,3	299,0
MINAS GERAIS	885.840	124.634	85,9	141	2.247	55,5	394,2
PARÁ	156.280	25.404	83,7	163	419	60,6	373,0
PARAÍBA	129.791	10.528	91,9	81	226	46,6	574,3
PARANÁ	109.258	14.831	86,4	136	332	44,7	329,1
PERNAMBUCO	323.556	29.922	90,8	92	636	47,0	508,7
PIAUÍ	101.943	8.176	92,0	80	193	47,5	528,2
RIO DE JANEIRO	257.013	26.478	89,7	103	540	49,0	475,9
RIO GRANDE DO NORTE	92.132	8.536	90,8	93	174	49,1	529,5
RIO GRANDE DO SUL	349.507	79.833	77,2	228	1.631	49,0	214,3
SANTA CATARINA	83.044	21.449	74,2	258	534	40,2	155,5
SÃO PAULO	609.116	98.710	83,8	162	1.940	50,9	314,0
SERGIPE	74.376	9.824	86,8	132	313	31,4	237,6
TOTAL	4.642.676	638.378	86,2	137	12.448	51,3	373,0

Fonte: compilação de dados do BRASIL, 1916, p. CCVIII, p. CXXIII.

Pelos dados, observamos que o Distrito Federal, município neutro, liderava com 41% das crianças em idade escolar, dos 7 aos 15 anos, recebendo a instrução primária, enquanto o Estado do Ceará liderava com 92,2% da população em idade escolar fora da escola. Em contrapartida, Santa Catarina e o Rio Grande do Sul eram os Estados que mais matriculavam alunos, cerca de 26% aquele e 23% este, o que nos leva a inferir que, o protagonismo de ambos os Estados no financiamento de escola no país, também colaborava para que mais crianças em idade escolar pudessem ser matriculadas e alfabetizadas. Enquanto Minas Gerais matriculava apenas 14% e São Paulo 16%.

De acordo com Oziel Bordeaux Rego, chefe da 4ª seção da Diretoria-Geral de Estatística de 1916, ao se analisar o percentual geral de 86,2% de alunos em idade escolar fora da escola, constata-se que os Estados de modo geral não estavam despendendo recursos suficientes para atender à demanda de alfabetização de alunos em idade escolar. Segundo o diretor,

Os resultados da estatística, que se encontram na tabela [...], mostram, de maneira inconclusa, que a situação atual do ensino está longe de garantir para o próximo futuro o desaparecimento da alta quota com que figura em nossos censos demográficos a massa dos analfabetos (Brasil, 1916, p. CCXI).

De tal modo que alguns Estados como, por exemplo, Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte precisariam matricular mais de 500 alunos por escola para conseguir atender a população em idade escolar, uma demanda difícil de ser efetivada, pois lotaria as escolas e não teria infraestrutura para acolher tantas crianças. Contudo, tal discrepância também era vista em outros Estados, Minas Gerais, por exemplo, teria de matricular mais de 294 crianças por escola para atender ao número de alunos em idade escolar, entretanto, o Estado estava matriculando pouco mais de 55, São Paulo

também teria de matricular em cada escola 314, enquanto estava matriculando pouco mais de 50 alunos. O que revela que o número de escolas financiadas pelos Estados não seria suficiente para atender ao volume de crianças em idade escolar.

Pode-se observar que, os Estados responsáveis em financiar escolas, procrastinavam nas políticas direcionadas à implementação de mais escolas. Para Certeau (2014), as estratégias políticas serão conforme as necessidades daqueles que estão no poder, sendo assim, se a elite política que governa é predominantemente agrícola, como por exemplo, Minas Gerais e São Paulo, seus interesses possivelmente estarão voltados para políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do setor agrícola e não propriamente do setor educacional. Segundo Bulhões Carvalho,

Nos primeiros três lustros de nossa vida republicana, absortas, como andaram, noutras cousas, as atenções das classes dirigentes, não foi este assumpto objeto da solicitude que merecia. As lutas civis, a restauração do crédito público comprometido, a política dos empreendimentos materiais, desviaram, sucessivamente, da causa do ensino nacional os cuidados dos órgãos mais altos da administração (Brasil, 1916, p. XLVII).

Também o Recenseamento de 1920 nos evidenciou que era necessário maiores esforços dos cofres públicos para a implementação de escolas primárias, visto que, em 1919, algumas municipalidades investiam menos de 1% de suas receitas municipais na instrução pública, como é o caso dos municípios do Estado de Alagoas (0,4%). De modo geral, de acordo com o recenseamento, “[...] todas as municipalidades do Brasil despenderam, em 1919, com a instrução pública, somente cerca de 9,4% do total das suas rendas, porcentagem essa inferior à aplicada pelos Estados para idêntico fim (12,8%). (Brasil, 1929, p. V-VI), conforme pode ser visto na tabela 5.

Tabela 5 - Receita municipal dos Estados e do Distrito Federal aplicada na instrução pública em 1919

ESTADO E DISTRITO FEDERAL	RECEITA	DESPESAS COM A INSTRUÇÃO PÚBLICA	
		IMPORTÂNCIA EM MIL REÍ\$	% DA RECEITA DAS MUNICIPALIDADES
MINAS GERAIS	14.781:944\$	415:726\$	2,8
SÃO PAULO	38.420:466\$	650:666\$	1,7
RIO GRANDE DO SUL	20.246:234\$	771:251\$	3,8
RIO DE JANEIRO (DISTRITO FEDERAL)	51.013:314\$	12.330:677\$	24,2
BAHIA	9.452:885\$	431:221\$	4,6
RIO DE JANEIRO (ESTADO)	7.401:184\$	185:575\$	0,5
PERNAMBUCO	5.771:356\$	331:075\$	5,7
PARÁ	7.856:282\$	353:014\$	4,5
CEARÁ	1.076:681\$	9:155\$	0,9
SANTA CATARINA	1.768:197\$	127:392\$	1,7
PARANÁ	2.260:128\$	18:617\$	0,8
ALAGOAS	879:206\$	3:342\$	0,4
MARANHÃO	1.451:476\$	138:876\$	9,6
PARAÍBA	771:004	49:276\$	6,4
SERGIPE	574:816\$	16:596\$	2,6
PIAUI	596:320\$	21:350\$	3,6
RIO GRANDE DO NORTE	606:399\$	82:560\$	13,6
ESPÍRITO SANTO	1.201:136\$	17:434\$	1,5
GOIÁS	635:567\$	76:112\$	12,0
AMAZONAS	2.333:189\$	6:497\$	0,3
MATO GROSSO	1.462:206\$	49:258\$	3,4
TOTAL	170.559:990\$	16.085:670\$	9,4

Fonte: BRASIL, 1929, p.VI.

Conforme os dados apresentados, o financiamento das municipalidades para escolas primárias públicas continuava irrisório. Segundo Bulhões Carvalho, “da escassez dos recursos, empregados para o custeio do ensino primário, forçosamente deveria resultar a deficiência de escolas nas diversas localidades” (Brasil, 1929, p. VI). De modo que, se analisarmos o montante de receita das municipalidades por Estado, observaremos que o Rio de Janeiro (Distrito Federal) despendia 24,2% das suas receitas para o ensino, seguida do Rio Grande do Norte, em que as municipalidades investiam cerca 13,6%, e Goiás 12%. Entretanto, cabe ressaltar que, nestes dois Estados, as receitas das municipalidades não eram as maiores do país, pois, se atentarmos aos

dados da tabela, veremos que São Paulo era o estado em que os municípios geravam as maiores receitas do País, cerca de 38.420:466\$, mas o percentual destinado à instrução era de apenas 1,7%, com um valor de 650:666\$. O mesmo acontecia em Minas Gerais, Estado que ocupava o terceiro lugar na maior arrecadação de receitas pelos municípios, cerca de 14.781.944\$, mas investia 415.726\$, ou seja, 2,8% destas receitas em educação.

Esta constatação nos mostra que os maiores percentuais de participação dos municípios para com o financiamento de escolas primárias não se deram nas municipalidades dos estados que mais arrecadavam receitas, mas sim das municipalidades de estados que tinham menores arrecadações.

No caso de Minas Gerais, verificou-se que, apesar de seus municípios gerarem mais receitas, as elites se interessavam em gastar mais com obras públicas e melhorias de estradas para se chegar nas fazendas dos grandes coronéis, do que propriamente em escolas, conforme descrito na tabela 6.

Tabela 6 - Despesas dos municípios de Minas Gerais - 1919

TÍTULOS	1919	
	VALOR	%
	DESPESAS	
Instrução pública	415.726\$000	2,93
Higiene, limpeza, assistência e socorros públicos	590.571\$000	4,16
Dívida passiva	1.948.472\$000	13,27
Obras públicas, serviço d'água e esgoto, estradas de rodagem	3.597.401\$000	25,34
Outras despesas	4.805.870\$000	33,85
Soma das despesas discriminadas	12.512.641\$000	88,13
Despesas não discriminada	1.684.481\$000	11,87
Total de despesa	14.197.122\$000	100,00
Total de receita	14.781.944\$000	
Saldo restante	584.822\$000	

Fonte: MINAS GERIAS, 1929, p. 1157.

Para Leal (2012), o coronel, grande fazendeiro, embora não exercendo o cargo administrativo municipal, era o líder local que “gestava” seu representante político. Segundo o autor,

O aspecto que logo salta aos olhos é o da liderança, com a figura do “coronel” ocupando o lugar de maior destaque. Os chefes políticos municipais nem sempre são autênticos “coronéis”. A maior difusão do ensino superior no Brasil espalhou por toda parte médicos e advogados, cuja ilustração relativa, se reunida a qualidades de comanda e dedicação, os habilita à chefia. Mas esses mesmos doutores, ou são parentes, ou afins, ou aliados políticos dos “coronéis” (Leal, 2012, p. 44-45).

A partir de intervenção política, o coronel conseguia influenciar nas ordens de como a administração municipal deveria utilizar os recursos do município. E, pelos dados da tabela 13, muitas vezes os políticos locais preferiam gastar com despesas não discriminadas, 11,87%, pela administração municipal e ter um saldo nas contas públicas municipais do que se comprometer em destinar receitas significativas para financiar a educação, a qual era, por sinal, o menor gasto de todas as despesas realizadas pelas municipalidades.

Com relação ao financiamento de escolas estaduais, Nelson Coelho de Senna (1921) demonstra que em 1920 havia 21.748 escolas distribuídas pelo País. Desta quantidade, 4.712 ou 22% eram mantidas pelas municipalidades, 9.612 ou 44% pelos Estados, 6.977 ou 32% por particulares e 447 ou 2% custeadas pela União, como pode ser observado na tabela 7.

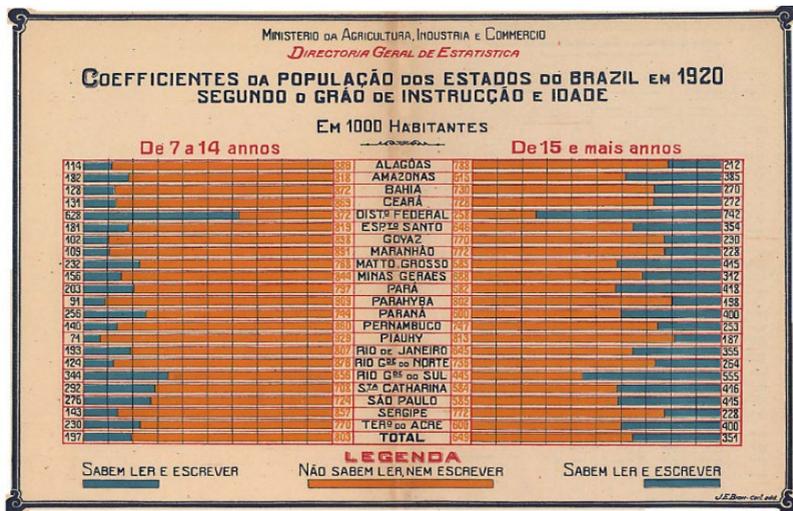
Tabela 7- Financiamento da instrução primária pelos governos Federal, Estadual, Municipal e por iniciativa privada em 1920 segundo o sexo dos alunos

ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	NÚMERO DE ESCOLAS									
	SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				SEGUNDO O SEXO DOS ALUNOS			TOTAL	POPULAÇÃO ESCOLAR	
	MANTIDAS PELA UNIÃO	MANTIDAS PELOS ESTADOS	MANTIDAS PELOS MUNICÍPIOS	PARTICULARES	PARA O SEXO MASCULINO	PARA O SEXO FEMININO	MISTAS	TOTAL	TOTAL	POR ESCOLA
Alagoas	---	350	15	163	122	95	311	528	192.074	364
Amazonas	---	101	50	81	36	22	174	232	56.426	243
Bahia	---	622	518	555	585	403	647	1.695	557.995	329
Ceará	---	362	54	281	177	153	367	697	225.247	323
Distrito Federal	---	---	393	287	109	61	510	680	172.467	251
Espírito Santo	---	262	44	59	75	36	254	365	76.641	210
Goiás	---	67	76	102	118	70	57	245	84.259	344
Maranhão	---	191	89	135	135	38	242	415	144.400	348
Mato Grosso	---	155	---	77	49	37	146	232	44.457	192
Minas Gerais	---	1.618	689	1.387	1.031	511	2.152	3.694	1.318.365	357
Pará	---	210	293	117	189	61	370	620	239.684	387
Paraíba	---	201	92	146	121	68	250	439	204.524	466
Paraná	116	285	33	289	162	66	495	723	134.544	186
Pernambuco	---	230	621	439	369	378	513	1.290	344.048	267
Piauí	---	101	36	89	49	43	134	225	110.875	491
Rio de Janeiro	---	500	277	299	198	85	793	1.076	250.093	232
Rio Grande do Norte	---	51	104	182	110	98	129	337	85.758	254
Rio Grande do Sul	161	1.769	705	609	707	203	2.334	3.214	470.123	145
Santa Catarina	170	330	110	274	100	64	720	884	183.164	207
São Paulo	---	1.946	499	1.312	1.153	656	1.948	3.757	732.081	195
Sergipe	---	261	14	94	95	72	202	369	77.168	209
Total	447	9.612	4.712	6.977	5.690	3.280	12.778	21.748	5.704.393	262

Fonte: MINAS GERAIS, 1926, v. 4, p. 473 (Grifos nossos).

Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina são os únicos Estados em que o Governo Federal aplicava recursos na instrução primária, isso devido à eclosão da Primeira Guerra Mundial, quando Wenceslau Braz mandou fechar e substituir as escolas que eram subvencionadas pelo governo alemão. Já as escolas financiadas pelos Estados, podemos observar que o Estado de São Paulo passou a ser o Estado com o maior número de escolas, cerca de 3.757, seguida de Minas Gerais, com 3.694, e o Rio Grande do Sul, com 3.214. Entretanto, não atendiam a demanda escolar, por exemplo, de acordo com a população, o Estado de São Paulo teria de matricular 195 alunos por escola, enquanto Minas Gerais 357 alunos e o Estado do Piauí, 491 alunos. Todavia, o Estado do Rio Grande do Sul que protagonizava desde 1907 como um dos Estados que mais financiava escolas em relação ao número de habitantes, continuava em 1920 sendo o Estado que menos tinha demanda para atender alunos em idade escolar, cerca 145 alunos.

É possível inferir que o financiamento da instrução primária promovido pelo governo do Rio Grande do Sul contribuiu para que o Estado, em 1920, depois do Distrito Federal, detivesse o maior número de população em idade escolar sabendo ler e escrever, a cada 1.000 habitantes, conforme se verifica na figura 1.



Fonte: BRASIL, 1929, p. XII.

Conclusão

Conforme a análise feita dos dados estatísticos, pudemos observar que havia diferenças no índice de analfabetismo e desigualdade na implementação de políticas públicas destinadas ao financiamento da instrução primária. Conforme Vanilda Paiva (2015), nos Estados do Nordeste os gastos com educação eram menos significativos que em outras regiões brasileiras. De tal modo que o Rio Grande do Norte precisaria despende três vezes o valor do orçamento estadual para atender à demanda do ensino público. Segundo a autora,

[...] no Rio Grande do Norte, onde a influência de José Augusto determinou certa mobilização contra o analfabetismo através da colaboração do Estado com os municípios, chegou-se à conclusão de que nem um orçamento estadual três vezes maior – totalmente dedicado à educação – poderia solucionar o problema (Paiva, 2015, p. 101).

Além do Rio Grande do Norte, Pernambuco não atendia nem a 10% das crianças em idade escolar, fora o Estado da Paraíba que segundo

Paiva (2015, p. 101) contava em 1921 “[...] com 180.000 crianças em idade escolar, só conseguindo ministrar ensino a 20.000; e para isso precisava gastar mais de 10% de sua receita ordinária”. Diante desta precariedade do ensino na região nordeste, a autora chegou a afirmar que “[...] para escolarizar toda a população em idade própria nos Estados mais pobres seria necessário empregar todos os recursos públicos estaduais na instrução elementar” (Paiva, 2015, p. 101).

Embora o problema da falta de investimento público em escolas primárias seja bem acentuado no Nordeste, isso não quer dizer que as regiões brasileiras mais ricas estavam investindo o suficiente para com a educação. Segundo Paiva (2015), Minas Gerais, por exemplo, em 1920 “[...] não conseguia oferecer escolas elementares a 25% de sua população escolar; São Paulo mal conseguia abrigar 1/3 de seus habitantes em idade escolar” (Paiva, 2015, p.101). Ainda conforme a autora,

O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular (Paiva, 2015, p. 89).

De todo modo, levando em consideração a defasagem entre a população escolar, o número de escolas e de alunos matriculados, segundo os dados dos recenseamentos de 1908, 1916 e 1920, observa-se que os governantes municipais e estaduais não investiram suficientemente na educação, em que pese o discurso reiterado sobre sua importância para o desenvolvimento do País e formação do eleitorado. Podemos cogitar pelo menos dois fatores: os municípios não investiam, seja por falta de recursos, ou por falta de interesses dos representantes políticos locais. Segundo Bulhões Carvalho (1916), “ver-se-á ainda como é ínfimo, em quase toda a parte, o concurso das

municipalidades para a obra didática, aliás tão visceralmente conexa com os mais profundos interesses delas” (Brasil, 1916, p. XLVII). As elites políticas dos Estados, com suas economias, ora elevadas ou reduzidas, também não fizeram muitos esforços para investir nas escolas, bem como a União que se eximira de participação. Conforme Bulhões Carvalho (1916), “[...] está comprovada por algarismos irrefutáveis a precária situação da maioria dos habitantes do Brasil quanto ao grau de instrução, tornando-se evidente a necessidade da interferência dos poderes públicos nacionais no provimento do ensino elementar” (Brasil, 1916, p. III).

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 7ª edição, 2012.
- MELCHIOR, J. C. A. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.
- MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros** (Brasil, século XIX-XX). Uberlândia: Editora da Universidade Federal, 2016.
- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. Edições Loyola, 7ª ed, São Paulo – SP, 2015.
- PINTO, J.M.R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2010.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011.

Fontes documentais

1) Estatística e recenseamento:

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da instrução. Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1908.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da instrução. Primeira parte: Estatística escolar. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916, v.1.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1929 (População: População do Brasil, por estados e municípios, segundo o grau de instrução por idade, sexo e nacionalidade, v.4).

2) Obras:

MINAS GERAIS. Secretaria da Agricultura. Anuário Estatístico. Ano I – 1921. Volume. IV. Situação social, administrativa e política. Tomo II. 1921. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1926.

MINAS GERAIS. Secretaria da Agricultura. Anuário Estatístico. Secretaria da Agricultura. Ano II. 1922-1925. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

3

DE NORMALISTA A DIRETORA ESCOLAR: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE IDALINA HORTA GALVÃO (1867-1933) ¹

Jumara Seraphim Pedruzzi

S. João D'el Rey – No salão nobre da Associação Commercial, as classes representativas da sociedade sanjoanense, abraçando a iniciativa do Centro Pedagógico Mario Casasanta, homenagearam a veneranda professora Idalina Horta Galvão, por motivo de seu afastamento do magisterio, em virtude de aposentadoria.²

Depois de 47 anos de seu início no magistério, Idalina Horta Galvão encerrava a sua longa carreira educacional recebendo uma homenagem das classes representativas da sociedade de São João del-Rei³, cidade em que viveu grande parte de sua vida, como ilustrado no comunicado acima, publicado pelo jornal carioca Correio da Manhã, em 29 de agosto de 1933. A professora em questão fez parte dos primeiros grupos de mulheres formadas para a docência primária pela Escola Normal de Ouro Preto (ENOP)⁴, Minas Gerais, Brasil, ainda nas décadas finais do século XIX. Toda a sua trajetória profissional se situou no contexto da feminização do magistério no Brasil, processo que compreende a crescente entrada feminina na docência entre as décadas finais do oitocentos e as primeiras do novecentos⁵. Seu percurso

¹ Texto baseado na Tese de Doutorado defendida em 2021, intitulada “Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930)”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica Yumi Jinzenji. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1933.

³ São João del-Rei é um município situado na região central do estado de Minas Gerais, Brasil.

⁴ A Escola Normal de Ouro Preto (ENOP) foi criada em 1835 e estabelecida em 1840, na cidade que foi a capital de Minas Gerais até o ano de 1897, Ouro Preto.

⁵ Para saber mais sobre o processo de feminização do magistério no Brasil, ver: Almeida (1996, 1998); Chamon (2005); Demartini e Antunes (2002); Freire (2011); Lopes (2017); Louro (2004); Muniz (2003); Rosemberg e Amado (1992); Tambara (1998); Uekane (2010); Vianna (2001); Vidal e Carvalho (2001).

educacional ocorreu, portanto, em um período de transições e transformações significativas.

Idalina Horta Galvão foi uma das 68 pessoas estudadas na Tese de Doutorado, de minha autoria, intitulada “Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930)”, que buscou compreender como se deu a construção da docência para as moças que se formaram pela ENOP entre 1877 e 1889. Para tanto, investigou-se as trajetórias dos 68 indivíduos que passaram pela instituição como discentes neste período (tanto os homens quanto as mulheres⁶), desde suas origens, relações familiares, passagens pelo curso normal, vidas pessoais e carreiras após a formação.

Optou-se por abordar a trajetória de Idalina Horta Galvão por acreditar que ela contempla, de maneira mais significativa, vários aspectos de um momento que foi primordial para a consolidação da feminização do magistério em Minas Gerais e no Brasil. O objetivo deste capítulo, portanto, é compreender o percurso educacional da normalista, relacionando-o com outros elementos, como: a diversidade do quadro discente da ENOP, as influências familiares na escolha do magistério como profissão, a conciliação da docência com a maternidade e o matrimônio e as hierarquias de gênero na gestão educacional. No que diz respeito ao recorte temporal analisado, optou-se por considerar desde o nascimento da professora, que ocorreu por volta de 1867, até a sua aposentadoria, em 1933.

O trabalho orienta-se pela perspectiva da História das Mulheres e dos estudos sobre trajetórias de vida. De acordo com Perrot (1988), nas últimas décadas do século XX foi possível presenciar uma movimentação por parte dos historiadores e das historiadoras, a fim de

⁶ Entre 1877 e 1889, formaram-se 54 mulheres e 14 homens na ENOP.

mostrar a presença real das mulheres na história. Conforme Perrot (1995), a incorporação das mulheres aos estudos históricos enuncia uma profunda transformação no campo, uma vez que elas passam a ser entendidas como agentes históricos, ou seja, sujeitos que possuem historicidade. Igualmente, Scott (1992) enfatiza que a emergência da história das mulheres traz mudanças significativas nas bases tradicionais da área, na medida em que desafia a narrativa histórica até então predominante, tida como neutra e universal, mas que, na realidade, excluía ou abordava de maneira parcial e estigmatizada os indivíduos do sexo feminino.

No que diz respeito às trajetórias, Born (2001) as define como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de um indivíduo, sendo determinadas, normalmente, pela localização, duração e frequência dos acontecimentos. Para Bourdieu (1996), uma trajetória é formada por uma série de posições ocupadas sucessivamente por um indivíduo, que, por sua vez, está em constante transformação. Segundo o autor, não é possível compreender uma trajetória sem se entender ou problematizar o contexto social em que ela está inserida, bem como os diferentes e diversos agentes que a compõem.

Metodologicamente falando, no trabalho fez-se uso da perspectiva da análise onomástica, trabalhada por Ginzburg e Poni (1991). Assim, o nome foi utilizado como “fio condutor” na busca pela reconstrução da teia de relações que envolvem a trajetória da professora. A reconstrução do seu percurso se deu, ainda, pelo cruzamento de uma série de fontes diversificadas, como: documentos produzidos pela Escola Normal de Ouro Preto (atas, livros de matrículas e notas, relatórios), livros de matrículas de professores, certidões de casamento e óbito, Falas dos Presidentes da Província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial, almanaques e jornais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Origens: do Espírito Santo a Minas Gerais

Embora não tenha sido possível localizar a data exata, foi por volta do ano de 1867⁷ que veio ao mundo, no interior da então província do Espírito Santo, a professora Idalina Horta Galvão.⁸ Tendo como pais Mariano José Galvão e Bárbara Illydia Horta Galvão, e irmãos Mariano Horta Galvão e Maria Adélia Horta Galvão, a docente nasceu no Aldeamento Imperial Affonsino, pertencente, naquele momento, à localidade de Cachoeiro do Itapemirim⁹.

O Aldeamento Imperial Affonsino foi criado no ano de 1845, às margens do rio Castelo, junto à estrada São Pedro de Alcântara, para a alocação dos índios Puris, e recebeu esse nome em homenagem ao filho primogênito de Dom Pedro II, chamado Dom Afonso¹⁰. De acordo com Oliveira e Costa (2019) três razões principais estariam relacionadas ao estabelecimento, pelo governo provincial do Espírito Santo, do referido Aldeamento, sendo elas: a viabilização da comunicação comercial entre a região e Minas Gerais; a liberação de terras indígenas da fronteira do sul do Espírito Santo; e a utilização da mão de obra dos nativos, sobretudo, para a construção de estradas.

Na investigação não foi possível comprovar se Idalina tinha, ou não, origem indígena. Rocha (2008), em estudo acerca da viagem de Dom Pedro II à província do Espírito Santo no ano de 1860, faz menção à visita de índios Puris do Aldeamento Imperial Affonsino ao Imperador na capital Vitória, e informa também que, naquele momento, poucos

⁷ Estima-se essa data porque Idalina ingressou na ENOP no ano de 1883, quando contava com 16 anos de idade.

⁸ Arquivo Arquidiocesano de São João del-Rei – Igreja Católica. Nossa Senhora do Pilar, São João del-Rei, Minas Gerais – Livro de Registro de Casamentos – Casamentos 1887 – 1903.

⁹ O Aldeamento se localizava onde atualmente está situado o município de Conceição de Castelo, na região serrana do estado do Espírito Santo.

¹⁰ Dom Afonso nasceu em 1845 e faleceu prematuramente em 1847.

eram os indígenas que residiam no local, na medida em que muitos tinham se afastado pelas difíceis condições de vida e foram viver em outras regiões. Neste sentido, não se pode afirmar que, por ter nascido no Aldeamento, a professora tenha procedência Puri, mas também não se descarta essa possibilidade. Há a probabilidade, ainda, dela ter sido filha de um dos administradores do local, o que também explicaria o seu nascimento ali.

De toda forma, o caso de Idalina elucida que a ENOP recebia alunos de diferentes lugares e não só da cidade de Ouro Preto. De fato, dos 68 egressos da instituição entre 1877 e 1889, 26 eram naturais de outras localidades mineiras ou de outras províncias, demonstrando que o curso de formação de professores da então capital atendia também indivíduos de outras regiões. Do mesmo modo, embora não haja comprovação, a possibilidade de Idalina ser de origem indígena indica que a ENOP poderia receber estudantes de diferentes origens étnicas. A esse respeito, entre os 68 normalistas investigados só foi possível constatar, por meio da documentação, a identificação da cor de quatro deles: duas jovens brancas, uma “morena” e a outra parda. Observa-se, assim, que mesmo em uma amostra tão pequena, há diversidade étnica, o que permite levantar a hipótese de que o corpo discente da ENOP poderia ser ainda mais plural do que se foi possível confirmar.

Por fim, não se constatou exatamente em que momento Idalina se mudou da província do Espírito Santo para a de Minas Gerais. O que se tem de concreto, de acordo com as fontes localizadas, é que ela ingressou como aluna na Escola Normal de Ouro Preto no ano de 1883, ou seja, nesse período, já se encontrava morando na então capital mineira.

Orfandade e Escola Normal

A Escola Normal de Ouro Preto foi criada por meio do artigo 7º da Lei provincial nº 13, no dia 28 de março de 1835, sendo a primeira instituição dessa natureza estabelecida em solo mineiro e uma das primeiras do Brasil. No início, a sua trajetória foi marcada por fechamentos e reaberturas, tendo somente o seu restabelecimento definitivo (no contexto do século XIX) no ano de 1872, a partir da Lei nº 1.769 de 1871. Como apontam Gouvêa e Rosa (2000), a partir desse momento a instituição passou por muitas modificações, entre as principais, a inserção cada vez maior das mulheres no seu corpo discente, uma vez que, em suas primeiras fases, ela recebeu quase que exclusivamente estudantes do sexo masculino.

Assim, desde os primeiros anos de sua reabertura, a Escola passou a receber moças como estudantes, e esse número só foi crescendo com o tempo. No final da década de 1880, já eram poucos os rapazes matriculados no curso normal. Foi em meio a esse contexto de mudanças que Idalina ingressou na ENOP.

Como posto anteriormente, a normalista foi matriculada no ano de 1883, quando contava com 16 anos de idade. Na ocasião, o seu pai já havia falecido. Seu registro de matrícula traz uma peculiaridade interessante: ele foi o único, dos 68 analisados, em que consta a menção de um tutor.¹¹ Não que Idalina fosse a única órfã¹² frequentadora da ENOP no período, já que cerca de 19% dos egressos não tinham o pai vivo ou o perderam em meio a passagem pelo curso normal. Entretanto, ela foi a única em

¹¹ Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 133, 1883 – 1890.

¹² De acordo com o Livro 1 das Ordenações Filipinas (1870), eram considerados órfãos os indivíduos menores de idade que tivessem o pai falecido. Dessa forma, mesmo se, por ventura, ainda possuíssem as mães com vida, perante a lei, esses sujeitos se enquadrariam na orfandade.

que a tutoria não foi destinada à mãe, embora esta fosse viva na ocasião da matrícula¹³.

O tutor escolhido para Idalina foi um primo materno chamado Emilio Soares de Gouvea Horta que, assim como outros parentes desta, vivia em solo mineiro. É possível pensar, então, na hipótese de que Bárbara Horta tenha se mudado para Minas Gerais após ter ficado viúva, para estar mais próxima de seus familiares, especialmente do primo e tutor da filha. Todavia, não se desconsidera a possibilidade de que o deslocamento da família tenha ocorrido antes, quando Mariano José Galvão ainda era vivo.

Aparentemente, Idalina Horta Galvão frequentou a ENOP de maneira regular e sem grandes percalços, tendo concluído o curso normal no tempo estimado pela legislação vigente na época (que era de três anos), o que não era muito comum, tendo em vista que, geralmente, os e as normalistas demoravam bem mais do que esse tempo para se formarem.

Ao final do ano letivo de 1885, Idalina foi aprovada com distinção nas matérias de português, aritmética e música.¹⁴ Recebeu seu certificado de conclusão em outubro de 1886. Na ocasião, foi ela quem discursou, em nome de suas colegas de classe, para o público presente na cerimônia de encerramento do curso, demonstrando que exercia algum tipo de liderança na turma ou, ao menos, que suas colegas e os seus docentes confiaram a ela esse papel de destaque.¹⁵

Voltando à questão da orfandade, é bastante provável que a escolha de Emilio Horta para ser o tutor de Idalina não tenha sido aleatória. Uma

¹³ Certidão de óbito de Bárbara Ilydia Horta Galvão (1913) – Cartório de Registro Civil de São João del-Rei – Minas Gerais. Disponível em: <https://www.geni.com/people/Bárbara-ilydia-de-Gouvea-Horta/60000009055332328>, acesso em 03 de fevereiro de 2024.

¹⁴ Liberal Mineiro, Ouro Preto, 28 de julho de 1885.

¹⁵ Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Atas, Notação IP – 138, 1883 – 1903.

pesquisa mais apurada demonstra que, apesar de ter tido uma série de profissões e ocupado vários cargos ao longo de sua vida, Emílio foi um grande educador, sempre ligado, de alguma forma, à instrução pública de Minas Gerais. É plausível, pois, que Idalina tenha ingressado na ENOP sob sua influência.

Emilio Soares de Gouvea Horta: primo, tutor e professor

Emilio Soares de Gouvea Horta nasceu na localidade de Cocais, Minas Gerais, no ano de 1839. Estudou nos seminários de Mariana e do Caraça, tornando-se professor de várias disciplinas. Lecionou em colégios do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, tendo possuído algumas instituições de ensino. Atuou como deputado provincial pelo Partido Liberal e trabalhou em vários campos da administração pública mineira, aposentando-se como Secretário Geral da Instrução Pública. Foi também advogado, promotor público, jornalista, músico e maestro. Foi apoiador, ainda, da proclamação da República e da extinção do regime escravista no Brasil.¹⁶ Em uma homenagem publicada, por ocasião de sua morte, pelo jornal mineiro *O Pharol*, em 1º e 2 de abril de 1907, ele foi aclamado pelo título de “Lendário apóstolo da Instrução Pública Mineira”. Atuando em muitas áreas ao longo de sua vida, foi “[...] homem de letras, professor notável, grande latinista, músico de mérito, poeta, orador, etc”¹⁷.

Quando Idalina Horta Galvão ingressou na ENOP, Emilio Horta trabalhava como Secretário Geral da Instrução Pública de Minas Gerais.¹⁸ É possível supor, assim, que a jovem foi matriculada na ENOP por

¹⁶ *O Pharol*, Juiz de Fora, 1 e 2 de abril de 1907.

¹⁷ *O Pharol*, Juiz de Fora, 1 e 2 de abril de 1907.

¹⁸ MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa Provincial**. Falla que o exm. sr. dr. Theophilo Ottoni dirigio á Assembléia Provincial de Minas Geraes, ao instalar-se a 1.a sessão da 24.a legislatura em o 1.o de agosto de 1882. Ouro Preto, Typ. de Carlos Andrade, 1882.

influência de seu tutor e primo, que era, como já mencionado, homem de letras, e que se encontrava completamente imerso no ambiente educacional mineiro do período. O curso normal, nesse sentido, pode ter sido visto por ele e pela mãe de Idalina como uma boa opção para garantir a formação intelectual da moça e, quem sabe, para lhe fornecer uma profissão considerada digna para a época, uma vez que ela se encontrava na condição de órfã naquele momento. Para além do caso de Idalina, outros 10 dos 68 egressos da ENOP entre 1877 e 1889 tiveram pais ou mães que trabalharam como docentes ao longo de suas vidas.

Em estudo sobre mulheres professores que atuaram no século XIX na cidade de Sabará-MG, Nascimento (2011) chegou à conclusão de que as docentes por ela investigadas receberam influências provenientes de suas ambiências familiares em suas trajetórias e na escolha do magistério como profissão. Para trabalhar esse assunto ela resgatou o conceito de “herança imaterial”, apresentado por Giovanni Levi (2000), que seria um tipo de legado social, de capital não palpável, deixado de uma geração para a outra dentro do universo familiar. Tendo em vista essa perspectiva, é possível levantar a hipótese de que vários egressos da ENOP também acabaram por receber uma herança imaterial de seus parentes, de caráter social e intelectual, ou seja, o magistério, entre eles Idalina que, assim como o seu tutor, teve a docência como profissão.

É preciso lembrar, ainda, que Ouro Preto era a então capital da província de Minas Gerais, concentrando grande parte do aparato administrativo mineiro. Nesse sentido, diferentemente de outras localidades do país, em que os cursos normais recebiam majoritariamente filhos e filhas de fazendeiros e da elite econômica, no caso da ENOP, a maior parte dos estudantes era proveniente de famílias de setores médios da sociedade, notadamente de funcionários públicos estatais que já possuíam algum contato com o mundo letrado.

Magistério, matrimônio e maternidade

Antes mesmo de receber o certificado de conclusão do curso normal, Idalina Horta Galvão começou a sua trajetória no magistério, sendo nomeada para a cadeira do sexo feminino da cidade de Ubá¹⁹ em 30 de agosto de 1886²⁰, lecionando em seguida em Visconde de Rio Branco^{21,22}, e como adjunta da aula prática do sexo feminino da Escola Normal da cidade de São João del-Rei no início de 1891²³, cidade em que trabalharia até a sua aposentadoria.

Como visto, em um período de aproximadamente cinco anos, a docente se deslocou por três localidades diferentes para trabalhar, atravessando várias regiões da província para realizar o seu ofício. Em um período em que os meios de transporte não eram tão eficazes como os da atualidade, é possível inferir que esses deslocamentos não eram simples de ser efetuados, sobretudo para uma mulher. Percebe-se também que a estabilidade na profissão não era imediata, tendo em vista que Idalina teve que efetuar algumas mudanças até se fixar definitivamente na cidade de São João del-Rei.

É curioso notar, ainda, que após ter estudado em uma escola normal, a professora passou a lecionar em uma instituição dessa natureza, evidenciando que a sua formação também permitia a atuação neste espaço de trabalho, ainda que nas aulas práticas do curso, já que no contexto em questão, eram raras as mulheres que lecionavam nas disciplinas teóricas das escolas normais. Seu pioneirismo, assim, também se apresenta nesse

¹⁹ A cidade de Ubá faz parte da região da Zona da Mata de Minas Gerais.

²⁰ Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 30, 1854 – 1894.

²¹ Visconde de Rio Branco está localizado na Zona da Mata de Minas Gerais.

²² A União, Ouro Preto, 15 de fevereiro de 1887. / A Província de Minas, Ouro Preto, 17 de fevereiro de 1887. / A União, Ouro Preto, 21 de março de 1888.

²³ O Estado de Minas Geraes, Ouro Preto, 7 de fevereiro de 1891.

aspecto, já que ela fez parte dos primeiros grupos de estudantes do sexo feminino da ENOP a lecionar em cursos normais.

A docente em questão, porém, não permaneceu na Escola Normal de São João del-Rei por muitos anos, tendo assumido a cadeira do sexo feminino da mesma cidade em 1895²⁴. Foram encontrados registros de que ela ainda ocupava este cargo entre 1908 e 1910. Em 1911 ela ingressou como docente do Grupo Escolar de São João del-Rei, lecionando nele até, pelo menos, o ano de 1924. Já em 1925 e 1926 trabalhou no Grupo Escolar chamado “João dos Santos”, também na cidade.²⁵ Foi só então que, no ano de 1927, após tantos anos no magistério público, foi designada para a diretoria de um grupo escolar, como será mostrado com mais detalhes no próximo tópico.²⁶

Foto contendo o diretor, professores (incluindo Idalina Horta Galvão) e alunos do Grupo Escolar de São João del-Rei



Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público Mineiro – APM.

²⁴ Minas Geraes, Ouro Preto, 2 de fevereiro de 1895.

²⁵ Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

²⁶ O Paiz, Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1927.

Como visto, Idalina Horta Galvão dedicou-se, quase por toda a vida, ao magistério. Seu caso, todavia, não se apresenta como isolado, levando em consideração os egressos da ENOP formados entre 1877 e 1889. A pesquisa desenvolvida elucidou que cerca de 88% deles trabalharam na docência em algum momento de suas vidas e que, destes, 95% se dedicaram especificamente ao magistério público de Minas Gerais. Esses dados vão de encontro a algumas falas governamentais mineiras da época, como a do próprio inspetor geral da instrução pública, João Nepomuceno Kubitschek, que, em relatório anexado à fala do presidente Antonio Gonçalves Chaves, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais no dia 1º de agosto de 1884, afirmou que muitos estudantes iam se instruir nos cursos normais mineiros sem ter em vista a profissão do magistério.²⁷

Também é recorrente na literatura sobre a feminização do magistério no Brasil a ideia de que a Escola Normal proporcionava uma formação intelectual para os indivíduos, sobretudo para as moças, mas que poucos egressos ou egressas atuavam, de fato, no magistério primário após formados. Entretanto, pelo menos no caso da ENOP, essa perspectiva não se aplica, já que a imensa maioria dos e das normalistas da instituição atuou na docência pública de Minas Gerais, seja como adjuntos, interinos ou efetivos, e por períodos grandes ou pequenos de tempo.

O que chama a atenção no caso de Idalina, entretanto, é a longevidade de sua carreira. Mesmo não sendo possível afirmar que ela trabalhou em todos os anos no magistério, ininterruptamente, é fato

²⁷ MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa Provincial**. Fala que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigiu à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1.a sessão da 25.a legislatura em 1.o de agosto de 1884. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1884.

que ela ingressou na profissão em 1886 e se aposentou em 1933, ou seja, foram quase 50 anos dedicados à instrução pública de Minas Gerais. O que também torna seu caso digno de nota é que, durante o seu percurso profissional, ela se casou²⁸ e teve, pelo menos, oito filhos²⁹, ou seja, por muitos anos, Idalina conciliou a sua atividade no magistério com o casamento e a criação de uma numerosa prole.

Na pesquisa que deu origem ao presente texto foi possível constatar que 25 dos 68 estudantes analisados, sendo 20 mulheres e 5 homens, se casaram após a passagem pelo curso normal de Ouro Preto, mas não se descarta a possibilidade deste número ser ainda maior.

No que diz respeito especificamente às mulheres professoras, Vidal e Carvalho (2001) discorrem sobre os muitos debates que ocorreram na primeira metade do século XX no Brasil, acerca da compatibilidade, ou não, do magistério feminino com o matrimônio. Conforme as autoras, tendo como base o caso do Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930, embora o celibato pedagógico feminino não fosse obrigatório, muitas professoras acabavam por se casar mais tarde, ou ficavam viúvas cedo ou, ainda, se mantinham solteiras por toda a vida. De maneira semelhante, Tambara (1998) afirma que foi sendo reforçado no país, ao longo do tempo, o estigma da professora primária como sendo um ser “assexuado”, aquela “solteirona” dedicada exclusivamente aos seus alunos e ao seu ofício.

No caso da ENOP, das 20 trajetórias femininas localizadas, constatou-se que somente uma das jovens que se casou não trabalhou no magistério, ou seja, a imensa maioria das normalistas contraiu matrimônio e atuou na profissão. Contudo, três delas não seguiram na

²⁸ Em 19 de agosto de 1891 Idalina Horta Galvão casou-se com Francisco de Paula Rodrigues Sobrinho, em São João del-Rei, cidade em que ambos moravam.

²⁹ <https://www.geni.com/people/Idalina-Horta-Rodrigues/6000000009055130487>.

carreira após se tornarem esposas. Nesses casos, o magistério pode ter se mostrado como uma atividade transitória até o matrimônio. Por outro lado, seis exerceram a docência até os cinco primeiros anos de casadas, duas entre 5 e 10 anos de matrimônio e uma não se soube por quanto tempo atuou. Por fim, foram 7 as mulheres que continuaram lecionando após 10 anos de casadas, entre elas a própria Idalina. A saída gradual das mulheres da docência após os primeiros anos de matrimônio pode estar relacionada não com o casamento em si, mas com a chegada dos filhos e a necessidade de cuidar deles.

Não foi possível constatar aqui se Idalina cuidava de seus filhos sozinha ou se possuía alguma rede de apoio, contando com a ajuda de sua mãe, por exemplo. O fato é que mesmo com a chegada das crianças ela conseguiu se manter na carreira, o que, em todo caso, não deve ter sido uma tarefa fácil, tendo em vista que eram muitos os filhos e que os discursos da época pregavam que o papel principal da mulher era o de se dedicar ao matrimônio e à maternidade. Desse modo, não é difícil imaginar que Idalina tenha enfrentado desafios e julgamentos para continuar na profissão. Ter seguido nela após a maternidade, também pode ter ocorrido devido as necessidades financeiras da família, ou seja, a opção pelo magistério pode ter sido determinante para a criação dos filhos e para a manutenção da casa.

De toda forma, o caso de Idalina vai de encontro ao que, geralmente, é apresentado pela bibliografia sobre a temática no Brasil. Em um período em que a maternidade e a vida doméstica ainda eram consideradas as maiores prioridades de uma mulher, e que a profissão docente, muitas vezes, era vista como incompatível com o casamento e a criação dos filhos, Idalina seguiu e ascendeu na carreira, sem abrir mão do casamento e de uma família numerosa.

Diretoria Escolar

Como exposto anteriormente, no ano de 1927, após uma longa carreira no magistério, Idalina Horta Galvão finalmente conquistou o posto de diretora de um grupo escolar. O grupo em questão se chamava “D. Maria Thereza” e estava localizado na cidade de São João del-Rei.³⁰ Ao que tudo indica, Idalina permaneceu no cargo na instituição até, pelo menos, o ano de 1931.³¹ Além dela, somente outras três egressas do sexo feminino da ENOP, formadas entre 1877 e 1889, conseguiram chegar à diretoria de um grupo escolar, o que demonstra que este era um posto disputado e difícil de se alcançar.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), foi em meados da última década do século XIX, primeiramente em São Paulo e depois em outros estados do Brasil, que começaram a funcionar os primeiros Grupos Escolares. No contexto mineiro, Viegas (2012) relembra que o “Regulamento da Instrução do Ensino Primario e Normal do Estado” de 1906 determinava que os diretores ou as diretoras dos Grupos Escolares do estado deveriam ser professores efetivos e, preferencialmente, normalistas. A autora salienta ainda que, para ocupar o cargo, se levava em consideração a boa reputação e a competência dos indivíduos. Isso auxilia na compreensão de que Idalina era bem vista, social e intelectualmente, no meio educacional mineiro de sua época.

Faz-se relevante lembrar que desigualdades de gênero perpassavam a questão da gestão escolar nesse período. Demartini e Antunes (2002), ao analisarem um grupo de professores no contexto paulista da Primeira República, constataram que os docentes do sexo

³⁰ O Paiz, Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1927.

³¹ Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

masculino ascendiam na carreira rapidamente, ao contrário das professoras, que dificilmente deixavam as salas de aulas nas escolas primárias para assumir cargos mais elevados e, quando conseguiam, era somente após muitos anos de carreira.

A análise dos egressos da ENOP parece ir ao encontro do que foi identificado pelas autoras no caso de São Paulo, uma vez que se constatou que os alunos homens formados pela ENOP entre 1877 e 1889 ascendiam na carreira mais rapidamente do que alunas. Tendo em vista este cenário, a nomeação para a direção de um grupo escolar, ainda que pouco antes da aposentadoria, demonstra que Idalina conseguiu, provavelmente não sem luta e trabalho árduo, transpor algumas das barreiras de gênero de sua época.

Entretanto, é importante chamar a atenção para o fato de que a normalista já havia trabalhado como diretora escolar em outros momentos de sua vida, porém, como substituta. Pode-se chegar a essa conclusão a partir de algumas publicações de jornais do período, como no periódico mineiro *O Pharol*, em 17 de março de 1910³², e no carioca *O Paíz*, em 3 de março de 1913³³. A partir disso, é possível levantar a hipótese de que Idalina, mesmo antes de assumir o cargo de direção definitivamente, já era considerada uma profissional competente para assumi-lo interinamente na ausência do titular.

É importante observar, nesse sentido, como a carreira de Idalina é atravessada por uma série de processos no que diz respeito à questão de gênero no ambiente educacional brasileiro. Ela, ao mesmo tempo em que fez parte da primeira leva de estudantes do sexo feminino a se formar por cursos normais em Minas Gerais, também compõe os

³² *O Pharol*, Juiz de Fora, 27 de março de 1910.

³³ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 3 de março de 1913.

primeiros grupos femininos de normalistas a atuar como docentes em escolas normais e a assumir postos de direção em grupos escolares, o que evidencia o seu pioneirismo em vários momentos de sua trajetória. É possível inferir, portanto, que o seu percurso foi transpassado por desafios e superações, na medida em que, naquela época, a maior parte das mulheres estava, de maneira geral, apenas começando a ter acesso à educação e ao trabalho formal fora do ambiente doméstico, o que era motivo de resistência e críticas dos setores mais conservadores da sociedade brasileira.

Considerações Finais

Ao analisar a trajetória educacional de Idalina Horta Galvão percebe-se que a normalista ingressou no magistério e traçou toda a sua carreira profissional em meio ao momento de transição de uma profissão essencialmente ocupada por homens para uma majoritariamente composta por mulheres no Brasil, enfrentando, nesse sentido, todo um contexto de modificações, lutas, resistências e desafios. Ela fez parte, ainda, dos primeiros grupos de alunas do sexo feminino egressas da ENOP e, portanto, vivenciou direta e indiretamente todas as mudanças decorrentes do ingresso feminino àquela instituição, o que torna o seu caso exemplar e síntese das trajetórias traçadas no contexto na Tese na qual esse artigo se baseia.

Pelo seu caso, observa-se também que, embora o processo de feminização do magistério no Brasil tenha sido composto por muitos elementos e em um recorte temporal que, em um primeiro momento, pode parecer longo, na verdade ele foi atravessado pela mesma geração de mulheres. Dessa forma, pode-se supor que a normalista teve que enfrentar quase todas as modificações inerentes a esse movimento de

transformação da profissão: desde compor os primeiros grupos de indivíduos do sexo feminino a frequentar as escolas normais, tendo que, para isso, transpor o ambiente doméstico, até ser pioneira como docente nessas instituições.

Idalina teve que enfrentar, ainda, todo um contexto de discussões e desconfiças em torno das capacidades femininas para o ensino, conciliar a carreira, o casamento e a maternidade, se deslocar de uma localidade à outra para lecionar, até, finalmente, conquistar o posto de diretora escolar, em um momento em que, embora os homens estivessem deixando as salas de aula, continuavam ocupando postos de controle no ambiente educacional.

Para além de todo o exposto, percebe-se a importância do legado educacional de Idalina Horta Galvão, principalmente para a cidade de São João del-Rei, onde ela viveu e trabalhou a maior parte de sua vida, por haver, ainda hoje, uma escola pública estadual na cidade batizada com o nome da normalista³⁴, o que demonstra que ela teve um papel relevante no cenário educacional são-joanense e mineiro nas décadas finais do século XIX e primeiras do XX.

Por fim, a análise da trajetória de Idalina leva à conclusão de que, apesar do processo de feminização do magistério no Brasil ter acontecido mais ou menos ao mesmo tempo e em diferentes partes do país, ele contou com especificidades e peculiaridades locais, o que dificulta a apresentação de explicações generalizantes para o fenômeno. Assim, embora o tema já tenha sido amplamente discutido pela historiografia da educação brasileira ao longo dos anos, o seu caso evidencia que ainda há elementos a serem discutidos, na medida em que

³⁴ A escola em questão chama-se "Escola Estadual Idalina Horta Galvão" e encontra-se localizada na Rua Nossa Senhora da Saúde, S/Nº, zona urbana da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil. Atualmente, é pertencente à Regional de São João del-Rei.

a pesquisa sobre a sua trajetória demonstra empiricamente e confirma alguns dos pressupostos do campo, enquanto redimensiona outros.

Fontes Consultadas

- Almanaque:

Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

- Arquivo Arquidiocesano de São João del-Rei

Arquivo Arquidiocesano de São João Del Rei – Igreja Católica. Nossa Senhora do Pilar, São João del-Rei, Minas Gerais – Livro de Registro de Casamentos – Casamentos 1887 – 1903.

- Arquivo Público Mineiro

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Atas, Notação IP – 138, 1883 – 1903.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 30, 1854 – 1894.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 133, 1883 – 1890.

- Jornais:

A Província de Minas, Ouro Preto, 17 de fevereiro de 1887.

A União, Ouro Preto, 15 de fevereiro de 1887

A União, Ouro Preto, 21 de março de 1888.

Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1933.

Liberal Mineiro, Ouro Preto, 28 de julho de 1885.

Minas Geraes, Ouro Preto, 2 de fevereiro de 1895.

O Estado de Minas Geraes, Ouro Preto, 7 de fevereiro de 1891.

O Paiz, Rio de Janeiro, 3 de março de 1913.

O Paiz, Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1927.

O Pharol, Juiz de Fora, 1 e 2 de abril de 1907.

O Pharol, Juiz de Fora, 27 de março de 1910.

- Ordenações Filipinas

ORDENAÇÕES FILIPINAS. **Edição de Cândido Mendes de Almeida**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1870.

- Relatórios dos Presidentes e Vice-Presidentes da Província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial

MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa Provincial**. Falla que o exm. sr. dr. Theophilo Ottoni dirigio á Assembléa Provincial de Minas Geraes, ao installar-se a 1.a sessão da 24.a legislatura em o 1.o de agosto de 1882. Ouro Preto, Typ. de Carlos Andrade, 1882.

MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa Provincial**. Falla que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1.a sessão da 25.a legislatura em 1.o de agosto de 1884. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1884.

Sites Consultados

<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<https://www.familysearch.org/pt/>

<https://www.geni.com/family-tree/html/start>

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

Referências bibliográficas

BORN, Claudia. **Gênero, trajetória de vida e biografia**: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 5, p. 240-265, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína (org.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996. p. 183-192.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria C. S. de Souza.; SILVA, Vera L. G. da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 69-93.

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

GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1991. p. 169-178.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906). In: PEIXOTO, Anamaria Casasanta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Lições de Minas – 70 anos de Secretaria da Educação**. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000. p. 19-31.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)**. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de; COSTA, Henrique Antônio Valadares. Os Puri no sul do Espírito Santo: ocupação, territorialização e trabalho compulsório. **Habitus**, Goiânia, v. 17, n.2, p. 462-475, jul./dez. 2019.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. **Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930)**. 2021. 259 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

ROCHA, Levy. **Viagem de Pedro II ao Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura/Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-96.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e Magistério primário: Tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORE, maria Lucia Spedo (org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 205-224.

VIEGA, Juliana Gorette Aparecida Braga. **O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)**. 2012. 306 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

4

ANTICLERICALISMO E EDUCAÇÃO DOS CORPOS SOB A ÓTICA ANARQUISTA DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA ¹

Pedro Henrique Prado da Silva

Introdução

O objetivo deste texto é discutir algumas concepções sobre ciência e educação dos corpos no prisma das ideias libertárias, sobretudo, daquelas advindas da experiência da Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) e de seu fundador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). A obra do pedagogo catalão e as experiências educacionais da Escola Moderna de Barcelona tem sido tema debatido pelos investigadores da história da educação já a algum tempo (Solà I Gussinyer, 1978; Lázaro, 2009; Muro, 2009; Prado da Silva, 2015) ². Na sua maioria, as pesquisas sobre a Escola Moderna têm se concentrado em averiguar as concepções ideológicas sobre educação que orbitaram pela escola naquele período e os atores que formaram o quadro de colaboradores daquela experiência, deixando a interpretações ainda superficiais fenômenos que constituem a “história das disciplinas escolares”. Dessa forma, o enfoque deste trabalho é compreender as concepções sobre a “educação dos corpos” da infância que circulou no último quarto do séc. XIX e

¹ Este texto foi baseado na tese “Escarlização e Anarquismo: Modernização Educacional e Educação dos Corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)”, defendida em 2021, sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

² Optou-se em não abordar sobre a história da Escola Moderna de Barcelona, com o intuito de destinar maior espaço da pesquisa para examinar o seu objeto central, a saber: as concepções de Ferrer y Guardia sobre ciência e a educação dos corpos da infância. Portanto, para saber mais sobre a experiência da Escola Moderna de Barcelona, ver: PRADO DA SILVA (2021).

início do XX, de maneira a verificar as reflexões elaboradas por Ferrer y Guardia (2009; 2010; 2013)³ sobre essa categoria.

No período que convencionou-se denominar de Modernidade, foi momento relevante para mudanças na ótica da observação do sujeito sobre a natureza e das contingências que permitiram a construção da noção de civilização. A busca por se tornar “moderno” foi uma das obsessões do período e, não por acaso, esse percurso foi determinante para a elaboração de paradigmas que deveriam ser alcançados. O par antigo/moderno, selvagem/civilizado, obsoleto/útil, como tantos outros se acentuam na retórica de intelectuais e reformadores sociais para ilustrar os padrões de comportamento, valores, ideias, práticas etc. que sustentam as expectativas daquele tempo. Para tanto, o pensamento racional e científico foram as ancoras para ratificar o imaginário ilustrado. De acordo com Le Goff (1988), “a tomada de consciência da modernidade exprime-se, muitas vezes, pela afirmação da razão – ou da racionalidade – contra a autoridade ou a tradição” (p. 390).

Evidente que este contexto tem implicações em diversas esferas da sociedade, incluindo o campo da educação. O processo de escolarização tributado pelos reformadores sociais do séc. XIX como o modo mais adequado de esculpir a população aos moldes da burguesia urbana, naquele momento, toma como elemento gradiente o ato de civilizar (Veiga, 2002). Dessa maneira, a escola se encontra como instituição de forte influência para as intenções civilizadoras da elite intelectual e burguesa daquele período. Daí, com as várias expectativas lançadas à escola, como local primeiro para a conformação de valores, ideias e

³ As três obras citadas foram elaboradas por Francisco Ferrer y Guardia entre os anos de 1906 e 1909. Período marcado pelas duas detenções (1906-1907 e, posteriormente, 1909) em *Montjuic*. Um momento de reflexão intensa, em que ficou imerso em seus pensamentos sobre educação, valores morais, justiça, pobreza, entre outros temas. São desses escritos que extraímos as principais reflexões sobre ciência, educação e educação dos corpos para Ferrer y Guardia.

condutas condizentes aos paradigmas burgueses, o corpo ganhou protagonismo, de sorte que através dele o processo civilizador⁴ se manifestou. Disciplinar, controlar, vigiar os corpos, sobretudo da infância, foi, genericamente, a busca dos atores sociais que atuaram na escola. Tabora de Oliveira e Fernandez Vaz (2004) afirmam que

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o epíteto de modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo e suas pulsões. Entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava (p. 15).

Para o horizonte de expectativa estabelecido, foi elaborado um conjunto de técnicas, saberes e artefatos prescritos para a regulação dos corpos da infância, tendo a escola como entidade de primeira ordem para imprimir esse projeto. Portanto, foram criados manuais, vestimentas, programas escolares etc. como uma forma de colocar em circulação prescrições e práticas para a educação dos corpos das crianças na escola (Soares, 2006). Foi desses primórdios que deriva o que conhecemos atualmente como a disciplina de educação física na escola e é a partir desse ponto que levantamos nosso problema: visto o propósito civilizador da burguesia liberal para conformação dos corpos da infância na escola, sendo essa ideia proeminente na passagem do séc. XIX para o séc. XX, como pensaram os intelectuais libertários sobre a educação dos corpos naquele momento?

Um pedagogo cosmopolita

A utilização do termo “cosmopolita” para fazer referência ao pedagogo Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) pode ser considerada

⁴ Para melhor compreender a categoria conceitual “processo civilizador”, ver: ELIAS (1994).

um exagero, porém denota duas dimensões que estão intimamente relacionadas às suas experiências de vida e que são essenciais para a constituição de suas características no modo de pensar a educação. A primeira está ligada ao comportamento bastante recorrente no século XIX, entre os círculos intelectuais, que diz respeito ao ato de viajar, de percorrer diferentes localidades e conhecer outras culturas. Isso foi fundamental para a formação intelectual de Ferrer y Guardia, pois o pedagogo catalão viveu em Madrid, Barcelona e Paris, fato que lhe proporcionou o contato com outras formas de pensamento e de interpretação de mundo. A segunda está na esteira dessas incorporações de novos conhecimentos e de diferentes formas de pensamento, fazendo Ferrer y Guardia se deslocar por diferentes círculos intelectuais e militantes, tais como o republicanismo, o anarquismo, a maçonaria e os livres-pensadores.

Ferrer y Guardia tem suas origens em uma família de pequenos proprietários de terra que se beneficiaram das políticas de desamortização econômica no decorrer do século XIX, possuindo alguns bens em propriedades rurais e concentrando a economia familiar na produção de vinhos. Nasceu em Alella (vilarejo próximo de Barcelona), em 10 de janeiro de 1859, e logo cedo foi rodeado pelo conservadorismo católico de sua família, mas, sobretudo, de sua trajetória escolar. Na segunda metade do século XIX, estabelecendo “aliança entre os moderados, as classes médias e altas beneficiárias da nova ordem liberal e a Igreja Católica” (Viñao, 2004, p. 17), acontecimento conhecido como *El Concordato* de 1851, o Estado aprovava o poder da Igreja Católica para controlar a rede de ensino espanhol, definindo seu programa, tornando obrigatório o ensino religioso e sendo responsável pela inspeção das instituições escolares. Naquele momento, a conjuntura educacional na

Espanha encontrava-se em pleno conservadorismo, centralizado nas mãos da Igreja e apoiado pelo Estado autodeclarado católico.

Contudo, ao mesmo tempo que Ferrer y Guardia vivenciou esse contexto conservador, também percebeu a ascensão da luta contra a Igreja Católica e a necessidade de reformas políticas no país. Naquele período, a sociedade catalã deparava-se com a ascensão do anticlericalismo, que era facilmente percebido nos meios populares (pelo menos em uma parcela da classe operária organizada) e nos grupos opositores aos monarquistas (Beneyto, 1961, p. 346). Nesse sentido, não foi difícil para o pedagogo catalão entrar em contato com os valores anticlericais, ainda na infância. Suas principais referências progressistas, naquele momento, foram seu tio – próximo ao republicanismo radical – e seu irmão mais velho, José Ferrer, um anticlericalista convicto (Cappelletti, 2012, p. 13-14).

Embora a experiência escolar tenha causado um impacto significativo na vida de Ferrer y Guardia, podemos afirmar com certa segurança que as nuances políticas, vetores que promoveram o aquecimento do clima revolucionário na Espanha, foram acontecimentos substanciais para a sua aproximação dos postulados progressistas. Ferrer y Guardia vivenciou, em plena adolescência, o *Sexênio Democrático* na Espanha (1868–1874⁵), definindo personalidades do republicanismo como seus heróis juvenis, entre eles Pi y Margall, considerado um dos principais personagens da Primeira República (1873), nomeado primeiro presidente, defensor do federalismo

⁵ Foram os seis anos que decorreram desde a batalha de Alcolea (1868) – liderada pela *Unión Liberal* – até a proclamação de Afonso XII (1874). Nesse período, prevaleceram os elementos liberais e progressistas. Como primeira ação pós-revolução, implantou-se o sufrágio universal e instituiu-se a liberdade de imprensa e ensino. No ano de 1873, foi proclamada a I República Federal, que se manteve por poucos meses. No ano seguinte, ocorreu a chamada *Restauração Bourbonica*, e o governo monarquista retornou ao poder (Terrero, 1988, p. 504-513).

proudhoniano e propagandista de muitos dos pressupostos políticos que acompanharam Ferrer y Guardia até a sua morte (Ferrer y Guardia, 2013, p. 16). Ainda na juventude, Ferrer y Guardia se estabeleceu em Barcelona e percorreu circuitos progressistas que lhe possibilitaram desvendar outras interpretações e críticas político-sociais da Espanha. Caminhando pelas ruas de Barcelona e frequentando os espaços de formação intelectual dos trabalhadores dessa época, como bares, ateneus operários e cassinos – locais de socialização reconhecidos pela frequência de intelectuais e militantes socialistas –, incorporou, em seu conjunto de leituras, o periódico *Diário Liberal*, importante semanário republicano, e o *Soledad Obrera*, que o apresentou à ideologia anarquista e ao bakuninismo que se inseria na Espanha (Lida, 1972).

Como revisor de bilhetes na *Compañía de Ferrocarril*, que realizava o trajeto Barcelona–Cerbère (Muro, 2009, p. 35–36), se associou às insurgências republicanas em Santa Coloma de Farnés (1886), lideradas pelo general Villacampa e o líder republicano Ruiz Zorrilla. Nas próprias palavras de Ferrer y Guardia, Manuel Ruiz Zorrilla “podia considerar-se como o centro de ação revolucionária naquele momento” (Ferrer y Guardia, 2013, p. 27).

Além disso, a maçonaria foi lugar fundamental na trajetória intelectual de Ferrer y Guardia, local que o aproximou das ideias revolucionárias do republicanismo à época. Destaca-se que no fim do século XIX havia um estreitamento visível entre alguns membros do republicanismo com a maçonaria. Ruiz Zorrilla foi *Gran Mestre* do *Gran Oriente del España* entre os anos de 1870 a 1874 (Avilés, 2003, p. 252), e o general Villacampa também ostentava grau de mestre em uma ordem maçônica (Lázaro, 2009, p. 286). Como sugere Lázaro (2009), o republicanismo espanhol e as ordens maçônicas, principalmente as catalãs, tinham certa aproximação e partilhavam de alguma afinidade em

certos temários políticos, tais como o anticlericalismo. Essa proximidade ainda é mais bem percebida quando destacamos o fato de que

[...] no último quarto do século XIX, mais de 200 maçons escolheram como nome simbólico ‘Ruiz Zorrilla’, e pelo menos 120, ‘Villacampa’, que detectam a penetração que o republicanismo golpista teve nas bases sociais da maçonaria espanhola (Lázaro, 2009, p. 287).

Anos depois, após a insurgência de Santa Coloma de Farnés, o pedagogo catalão vai residir definitivamente em Paris. Naquele momento, mais precisamente em 1890, decidiu ingressar à loja *Les Vrais Experts* de Paris, um dos principais ramos do Gran Oriente Francês, cujo estabelecimento conservava mais de 150 membros entre os anos de 1890 e 1910 (Lázaro, 2009, p. 289). Dedicando-se intensamente à vida maçônica, Ferrer y Guardia ganhou respeito dos companheiros de ordem. Ele alcançou os mais altos graus da maçonaria, obtendo, no ano de 1898, “o diploma de grau 31 ou Gran Inspector, Inquisidor, Comendador” (Lázaro, 2009, p. 290). Através da contribuição de alguns companheiros maçons e dada a necessidade de complementação de sua renda, Ferrer y Guardia ofereceu aulas particulares de espanhol no próprio estabelecimento do Gran Oriente Francês; tratava-se de aulas de língua espanhola de carácter preparatório para os Cursos Comerciais do Gran Oriente da França e cursos noturnos para adultos.

Tempos depois, por indicação do maçom León Bourgeois⁶ (1851–1925), Ferrer y Guardia iniciou suas atividades como professor do “Círculo Popular de Ensino Laico” e, posteriormente, na “Associação Filotécnica”, dirigida por Emile Rotival, também membro da loja *Les Vrais Experts* (Lázaro, 2009, p. 295–296). Foi dando aulas na Associação

⁶ Bourgeois foi um importante ator no cenário republicano francês, chegando a ocupar o lugar de primeiro-ministro do país em 1895.

Filotécnica que Ferrer y Guardia conheceu as pessoas que foram fundamentais para a criação de seu principal projeto educacional. Dentre elas, destacam-se Ernestine Munie – quem forneceu os recursos financeiros para a fundação da Escola Moderna –, Clemence Jacquinet – que fora professora de História e a primeira diretora na Escola Moderna – e Leopoldina Bonnard – sua segunda esposa, professora e segunda diretora da Escola Moderna. Aparentemente, foi por meio dessas experiências educacionais, oportunizadas pelo seu ingresso na maçonaria, que Ferrer y Guardia, paulatinamente, se descobriu como professor. Essa experiência deixou o pedagogo catalão mais atento aos acontecimentos e postulados dos pensadores e reformadores da educação que se encontravam em ascensão na Europa.

O contexto em que Ferrer y Guardia se encontrava, nesse processo de reconhecimento como docente, foi marcado pelos debates pedagógicos entre os reformadores sociais, estimulados pelo cenário político da Terceira República Francesa (1870–1940) e pelas reformas de Jules Ferry no sistema educacional francês (1880–1885). As reformas educacionais ocorridas na França, nesse período, surgiram como exigências vindas, principalmente, dos republicanos desejosos pela secularização do Estado e descentralização educacional das mãos da Igreja Católica. A conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do laicismo educacional, instituída por Jules Ferry, no período em que esteve como Ministro de Instrução Pública, foi comemorada por muitos republicanos, liberais e positivistas. Não nos causa estranheza que tais temáticas também circulassem nos grupos maçons. Nas lojas do Gran Oriente Francês, é possível verificar diversas palestras e conferências que tinham como tema central questões relacionadas à educação, como: “educação integral”, “obrigatoriedade e

gratuidade educacional” e o “estabelecimento de educação nacional”⁷. (Lázaro, 2009, p. 298).

Considerando que Ferrer y Guardia estava profundamente envolvido com essa atmosfera republicana, bem como iniciara sua participação nas conferências promovidas pelo Gran Oriente Francês, seria questão de tempo tomar contato com militantes socialistas. É possível constatar a presença de militantes anarquistas, livre-pensadores e cientistas nessas atividades da maçonaria, como Paul Robin, Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo, Odon de Buen e Carlos Malato (Lázaro, 2009); posteriormente, esses personagens contribuíram com a Escola Moderna. Sendo assim, acertadamente, afirma Lázaro (2009):

Ao mesmo tempo em que o Grande Oriente facilitou a nova atuação profissional de Francisco Ferrer e deu-lhe um treinamento pedagógico informal e gratuito, ele também permitiu que ele estabelecesse em seu entorno uma considerável rede de relações pessoais que resultaria, extraordinariamente, serem úteis para ele (p. 299).

Desse modo, percebemos que o ingresso de Ferrer y Guardia na maçonaria permitiu o convívio com diferentes intelectuais e livre-pensadores das mais diversas ideologias, preocupados com os debates educacionais naquele período. Ele concatenou uma rede de contatos, nas quais as pessoas são oriundas das mais diversas correntes ideológicas (republicanismo, anarquismo, anarcossindicalismo e positivismo), o que lhe proporcionou engendrar um perfil intelectual que denota certo ecletismo ideológico de intenções revolucionárias.

⁷ A maçonaria esteve envolvida em diversas atividades relacionadas à educação pela Europa. Devemos recordar que o principal evento pedagógico ocorrido no século XIX foi iniciativa de um grupo de maçons. O Congresso Pedagógico ocorrido em Bruxelas (1880), marco fundante dos movimentos de renovação pedagógica europeus, foi encabeçado pela Liga Belga para Ensino fundada pela maçonaria no ano de 1864. Essa Liga esteve à frente dos debates sobre laicismo e liberdade de ensino na Bélgica (Jiménez-Landi, Tomo II, 1996, p. 502-503).

Existe uma inclinação ao anarquismo, contudo, Ferrer y Guardia não se autoidentifica como anarquista⁸.

Por fim, foi nesta fase de sua vida que Ferrer y Guardia se envolveu com experiências mais significativas: sua aproximação dos círculos reformistas, sua inclinação ao anticlericalismo, sua crença na ciência como redentora e reformadora da sociedade e seu reconhecimento na instituição escolar como centro propagador de um projeto de sociedade. Ancorado nos debates sobre educação e escolarização, no contexto Europeu, Ferrer y Guardia, mesmo que de forma incipiente, elaborou seu projeto educacional: a Escola Moderna de Barcelona⁹.

Positivismo e cientificismo na concepção educacional ferrerista

Ferrer y Guardia, assim como outros reformadores de sua época, também denunciou a desigualdade social estabelecida pelo distanciamento ao acesso do proletariado à ciência. Afirmava que, enquanto uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação científica, a maioria se mantinha no obscurantismo da ignorância.

A verdade é de todos e socialmente se deve a todos. Pô-la um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar na ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protestar seu estado miserável e deplorável sob um regime político democrático, é uma intolerável indignidade, e, de minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem os impulsos de justiça, essa

⁸ Ferrer y Guardia foi, por diversas vezes, referenciado pela polícia parisiense como anarquista, devido à sua circulação nos meios maçons, sempre acompanhado de militantes e operários associados ao anarquismo (Archive de la Préfecture de Police de Pans, 1894).

⁹ De maneira a situar sobre os rumos da vida de Francisco Ferrer y Guardia, é importante sublinhar que após a fundação da Escola Moderna de Barcelona, em 1901, e os anos de dedicação à essa experiência escolar, Ferrer y Guardia foi preso e condenado ao fuzilamento pelo governo monarquista-liberal da Espanha no ano de 1909, acusado de conspiração e ser o mentor intelectual dos acontecimentos que tomaram a cidade de Barcelona, naquele ano, e ficaram conhecidos como a "Semana Trágica". Para saber mais sobre esse contexto e a condenação à morte de Ferrer y Guardia, ver: VELAZQUÉZ VICENTE (2012).

verdade que é manipulada, determinantes das energias suficientes e necessárias para o grande trabalho da regeneração da sociedade (Ferrer y Guardia, 2013, p. 38).

Na afirmação de Ferrer y Guardia, o tom de inspiração positivista é logo percebido, o que não quer dizer o alinhamento ideológico. O acento à ciência como a força motriz da sociedade, a cura de todos os males e esclarecedora de todos os enigmas foi um traço comum da *intelligentsia* ilustrada, naquele momento¹⁰. Ao mesmo tempo, e aqui reside sua singularidade, uma influência materialista que anuncia a ciência como patrimônio cultural da humanidade e direito de todos. O paralelismo entre ciência e condições materiais acaba por encontrar um ponto de interseção, no sentido de serem propostas complementares, pois, quando o acesso à ciência é livre e irrevogável, através dela o sujeito pode conquistar sua emancipação intelectual, estar esclarecido sobre a sua presença na sociedade e, assim, pode agir para também conquistar sua emancipação econômica. Por outro lado, as condições materiais fornecem um regime de vida melhor, menos preocupações quanto à sobrevivência do sujeito, permitindo que ele esteja comprometido mais tempo e de forma mais incisiva com a formação e produção científica. A ciência é o estopim para a autodeterminação do sujeito, e Ferrer y Guardia transparece suas intenções revolucionárias

¹⁰ Esse mesmo argumento é utilizado por Thompson em seu emblemático debate com Perry Anderson e Tom Nairn, em "*As Peculiaridades...*". Enquanto Anderson e Nairn assumiam que a falta de ação revolucionária da *intelligentsia* socialista inglesa, do período pós-Revolução Francesa, ocorria devido à sua inspiração no positivismo burguês contrarrevolucionário, o qual também se apropriava desse discurso científico e cuja concepção ficou conhecida como *empirismo*, Thompson os contradiz afirmando: "(...) não consigo ver, de modo algum, o empirismo como uma *ideologia*. Anderson e Nairn confundiram um *idioma* intelectual, que por várias razões históricas tornou-se um hábito nacional, com uma *ideologia*" (Thompson, 2012, p. 129). A argumentação de Thompson, no caso, nas apropriações ideológicas de Ferrer y Guardia, parece se acomodar bem, uma vez que esse *idioma* científico, de apogeu da ciência como instrumento de formação social e produção do conhecimento, circulava por essa ambiência e foi, por vezes, apropriado por grupos socialistas – o que não quer dizer que os socialistas fossem positivistas, mas que ambos partilhavam desse mesmo idioma.

ao crer na ciência como alavanca do progresso e da emancipação social das classes trabalhadoras, algo que é compartilhado com outros anarquistas (Prado da Silva, 2021).

Uma vez que, para Ferrer y Guardia, uma das prioridades da sua concepção educacional foi o ensino científico para as crianças, fazia-se necessário instrumentalizá-las, isto é, orientá-las sobre os ritos e procedimentos da ciência, com a finalidade de capacitá-las para dominar e se apropriar do conhecimento científico. Nas premissas da ciência, a empiria era a única forma de garantir ao sujeito o conhecimento da realidade à sua volta; somente pelo contato direto com a natureza, testando-a, comparando-a, medindo-a e apurando-a é que o sujeito poderia conhecê-la e dominá-la. Não diferente de outros reformadores educacionais, Ferrer y Guardia clamava por uma educação que valorizasse o contato da criança com o contexto e com as coisas que a rodeiam; assim, a aquisição de conhecimento deveria ocorrer pela experimentação. Persuadidos de que a criança nasce sem ideias preconcebidas, e que adquire no decorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas à sua volta, modificando-as pelas comparações que faz e de acordo com suas leituras, observações e relações que procura no ambiente que a rodeia, é evidente que, se a criança for educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas e se prevenir que, para evitar erros, [...] pela experiência e pela demonstração racional, a criança se tornaria uma observadora e estaria preparada para todo tipo de estudos (Ferrer y Guardia, 2013, p. 36).

No esteio da educação racionalista e científica de Ferrer y Guardia, havia uma preocupação em não permitir que a criança fosse dominada pelo “conhecimento de fé”; afinal, na sua concepção, a educação racionalista “não há de parecer-se ao ensino religioso, porque a ciência mostrou que a criação é uma lenda e que os deuses são mitos” (Ferrer y Guardia, 2013, p. 97). O método intuitivo estimulado pelo pedagogo catalão tinha uma característica de ruptura. Desejava afastar-se de um projeto formativo confessional, centrado na educação de línguas mortas e devoção às divindades. Trata-se, pois, da adoção de uma forma de

pensar deslocada de uma tradição educacional precedente, um claro rompimento com o pensamento cristão. Simultaneamente, Ferrer y Guardia salientava que era preciso educar a criança com “noções positivas e verdadeiras”, dando a entender que a intervenção do professor na formação da criança era fundamental. Para o pedagogo, os conhecimentos não estavam inatos na criança, eram adquiridos através da interferência de outras pessoas; portanto, afirmava que era função do professor instruir as crianças por meio da ciência, sobretudo “os conhecimentos exatos e positivos das ciências naturais” (Ferrer y Guardia, 2013, p. 45).

Em outra afirmação, diz: “segues a natureza e seguirás o melhor caminho” (Ferrer y Guardia, 2013, p. 75). Desse modo, devem ser respeitados os instintos naturais da criança e tudo o que é possível de experimentação da criança em contato com a natureza. “Sem medo de nos enganar, podemos colocar a criança no meio que ela solicita, o ambiente natural, onde ela estará em contato com tudo o que ama e onde as impressões vitais substituirão as incômodas lições de palavras” (Ferrer y Guardia, 2013, p. 84). Nessa concepção, a criança precisaria aprender, por meio das coisas à sua volta, com aquilo que é real. Esse seria um preparo prévio implicado pela exploração do ambiente e amparado pelas ciências naturais que possibilitaria o conhecimento sobre a natureza. Esse processo educativo forneceria o conhecimento necessário para o sujeito intervir na natureza e poder criar a partir de seus elementos tangíveis.

Contudo, o ensino das ciências naturais não é somente o conhecimento do sujeito sobre a natureza, mas, sobretudo, um conhecimento para a sua autopreservação. O sujeito necessita dos conhecimentos das ciências naturais para possibilitar a manutenção da sua própria saúde física e mental, isto é, trata-se de um conhecimento

para a preservação da *sua* natureza. Essa é uma perspectiva defendida por muitos positivistas que inspiraram Ferrer y Guardia, tais como Herbert Spencer.

E então a sciencia da vida – a Biologia, não concorre também, fundamentalmente, para os processos que têm por fim, indirectamente, a nossa conservação? (sic) (Spencer, 1888, p. 31)

Assim como uma saude vigorosa e as sans idéias que acompanham são mais largos elementos de felicidades do que quaesquer outras cousas, o ensino que trata da sua sustentação deve no momento ser preferido a qualquer outro. Asseveramos, portanto, que um curso de physiologia, tão necessario para comprehensão d'estas verdades geraes e da sua applicação na vida diaria, constitue uma parte essencialíssima da educação racional (sic) (Spencer, 1888, p. 24).

Esse cientificismo europeu do séc. XIX foi o que forneceu o tom para os argumentos contra as ações da Igreja católica à época e, também, foi a âncora basilar do pensamento anticlerical, a qual muitos reformadores sociais e intelectuais progressistas se apoiaram. Destarte, a influência positivista não foi indiferente no pensamento educacional de Ferrer y Guardia, e isso fica claro pelas experiências que o pedagogo travou na sua trajetória formativa, bem como em alguns de seus escritos. Contudo, existem particularidades na concepção educacional de Ferrer y Guardia que devemos acentuar, como veremos nos tópicos seguintes sobre a educação dos corpos.

“Higienizar” os males cristãos

Como vimos anteriormente, o pensamento educacional de Ferrer y Guardia foi germinado no solo fértil do cientificismo do séc. XIX, sobretudo, no acento às ciências naturais. Esse conjunto de saberes científicos fornecem o vitral uníssono sobre a concepção de educação dos corpos da infância para o pedagogo espanhol. A necessidade de

aperfeiçoar o conhecimento sobre as ciências naturais está associada, por exemplo, ao estabelecimento de hábitos de higiene e asseio, desde a infância. É nesse tocante que Ferrer y Guardia afirmava a necessidade de cuidados de limpeza com o corpo e com os ambientes disponíveis às crianças; a escolha de vestuários, as preocupações com o excesso de trabalho e a necessidade de descanso para que se evitasse o esgotamento, além de: “Uma dieta saudável e bem ordenada”, cuja prática faria com que a criança fosse “o maior inimigo dos médicos e farmacêuticos” (Ferrer y Guardia, 2009, p. 18). Para o pedagogo catalão, a alimentação deveria ser realizada sem exageros, devendo-se “comer apenas para satisfazer seu apetite” (Ferrer y Guardia, 2009, p. 18,) e evitando-se todo tipo de bebida alcoólica (vinhos, licores e cervejas), pois: “Toda bebida excitante é perigosa” (Ferrer y Guardia, 2009, p. 18).

Educar o corpo esteve no horizonte de Ferrer y Guardia, visto que na sua concepção educacional, difundir e condicionar o conhecimento de hábitos higiênicos era um modo de se dissociar da Igreja Católica. Na visão do pedagogo, os cuidados com o corpo, com a sua higiene e asseio representavam um rompimento com a tradição clerical, que conservava a ótica sobre o corpo pecaminoso, isto é, o elemento para a via do sacrilégio. As sensações e experiências corporais deveriam se manter entorpecidas; não se assentavam preocupações com o corpo, pois isso era reconhecido como a materialização do pecado, a liga que prendia o sujeito ao mundo dos desejos, caprichos e instintos fúteis, ou ainda, o corpo ganhou contornos de lugar, ambiente temporário do espírito que necessitaria ser esquecido para priorizar o enriquecimento da alma, que tomaria seu verdadeiro lugar após descarnar.

Esses indicativos podem ser verificados em alguns textos publicados em periódicos católicos na Espanha. Em um desses textos, um religioso de nome Nulema (1884) demonstrava sua insatisfação com

as inúmeras iniciativas que o Estado espanhol vinha tomando para o aperfeiçoamento da higiene do corpo e da saúde física da população, enquanto, na sua opinião, a verdadeira higiene que deveria ser submetida ao povo era a “higiene moral”, a “higiene das almas”.

O Estado moderno é profundamente materialista; vela mais ou menos pela higiene física do povo, impedindo os focos de infecção que podem viciar o ar e alterar a saúde pública; a má disposição dos estábulos, o mau cheiro das fábricas, os cemitérios nas cidades, os alimentos não saudáveis, tudo, enfim, que pode prejudicar diretamente o corpo dos cidadãos; mas pelo contrário com a higiene moral, a higiene das almas permanece completamente descuidada; deixa que os jovens sejam corrompidos em péssimas escolas, que envenenem seus costumes nos teatros e bailes escandalosos, que a virtude seja debochada, e o vício e o erro tomem posse sobre os homens.

(...) A corrupção dos costumes vem aumentando; onde nos levará esse progresso, que mais parece um câncer que devora suas vítimas? (Nulema, 1884, p. 62).

O desconforto aparente na retórica do autor cristão leva-o a relativizar as ditas conquistas do progresso da sociedade moderna (e científica). Logicamente, essa assepsia moral, diretamente associada ao campo dos costumes, não passa pelas premissas laicas do cientificismo, mas, sim, por uma limpeza moral e uma reformulação das vontades através do catolicismo, pois o: “Evangelho é o maior tratado de higiene” (La Ilustracion Catolica, 1884, p. 390). Isso fica bem traduzido em outro texto publicado no mesmo periódico, que se referia à obra do Dr. Sanchez de Castro, médico da *Sociedad Española de Higiene*, denominado “Higiene Doméstica” (1883); os editores do periódico salientam a importância desse manual de higiene, pois “sua especial estima deve atribuir-se às ideias cristãs que dominam seu trabalho, as quais intensificam, por assim dizer, as leis da higiene” (La Ilustracion Catolica, 1884, p. 390). Para complementar o argumento do quão fundamental é a união da higiene e do cristianismo, os editores

publicaram uma longa passagem do manual, que exprime de forma bastante objetiva sua função quanto à higienização moral:

A Religião Católica, única e verdadeira, ensinando-nos a sofrer com paciência as lástimas e contrariedades da vida; a moderar nosso apetite e a esperar em um mundo melhor o eterno descanso e a bondade eterna; a Religião Católica, que nos veda todo pecado e todo excesso; que com seu sacramento nos traz sossego à consciência, e com sua promessa resignação e alento ao ânimo aflito pela adversidade, é o auxiliar mais poderoso da higiene, para o indivíduo e para a família (La Ilustracion Catolica, 1884, p. 390).

Percebemos que, para os círculos católicos na Espanha, as preocupações com a higiene devem estar ancoradas na dimensão moral do indivíduo; o corpo apresenta-se periférico, pois os objetivos primeiros são impedir os pecados, que são absorvidos e praticados através dele. Para isso, as moderações do corpo, os sacrifícios dos excessos e a regulação dos costumes, orientados pela “Religião Católica”, seriam os modos como um bom cristão demonstraria sua aplicação para com as obrigações morais. Nada é mais importante que a assepsia moral, até porque: “Nada mais prejudicial que os pecados, que a Religião reprova; nada mais higiênico que as virtudes, que ela (Religião) exalta, e a moral cristã determina” (La Ilustracion Catolica, 1884, p. 390).

Não obstante, parece-nos fundamental dar relevo a esse aspecto nos debates sobre educação do corpo na concepção ferrerista, pois, seguramente, Ferrer y Guardia apresenta um olhar anticlerical quando aludia aos cuidados higiênicos.

A respeito da higiene, a sujeira católica domina a Espanha, San Alejo e San Benito Labra, não são os únicos, nem os mais característicos porcos que aparecem na lista dos supostos habitantes do reino dos céus, mas uns dos mais populares entre os imundos e inumeráveis mestres da imundície (Ferrer y Guardia, 2013, p. 58).

Ferrer y Guardia apresenta suas argumentações a partir da cultura cristã; ele poderia ter recorrido a fatos relacionados ao mundo do trabalho – insalubridade dos locais de trabalho e as longas horas de labor dos operários, – ou às condições de higiene das moradias das famílias pobres em Barcelona; ou, ainda, ao aumento de contágio de doenças respiratórias, como a tuberculose, muito comum entre os escolares na Espanha do início do século XX, decorrentes das precárias condições materiais das escolas (Viñao, 2004). No entanto, Ferrer y Guardia cria suas alegorias com o propósito de desqualificar (e, nesse momento, até insultar) representações do cristianismo espanhol. A desqualificação dos santos católicos, chamando-os de “sujos”, “imundos” e “porcos”, demonstra a tentativa de marcar uma distinção social e política na esfera comportamental, a saber: praticar hábitos higiênicos de limpeza corporal é um ato saudável, pois permite conservar a saúde física, mas também são práticas e prescrições opostas àquelas tributadas aos santos e à Igreja Católica. Institui-se uma clara cisão entre o que é certo e errado, tomando-se como parâmetro os comportamentos e as referências católicas: é repugnante ser sujo, assim como os santos da Igreja; em contraposição, estimula-se a simpatia pelos hábitos saudáveis que conferem a limpeza corporal.

Em síntese, Ferrer y Guardia estimulava os hábitos de asseio e cuidados com o corpo, considerados pelos cientistas e higienistas como fundamentais, bem como se apropriava desses procedimentos como forma de estabelecer um marco contrário aos ritos católicos, algo parecido com o que a aristocracia burguesa praticava na época. Como bem salienta Carlota Boto (2011), a burguesia inventariou um conjunto de procedimentos e retóricas buscando projetar hábitos e costumes nas crianças que caracterizassem a superioridade do seu grupo. Assim, os hábitos de higiene, urbanidade, decoro e polidez foram considerados

práticas tributadas a uma classe que estabelecia uma relação de opostos com aqueles que não os praticavam, um cerimonial que colocava em xeque a relação *nós e eles*, isto é, *civilizados e bárbaros* (p. 56). Parece-nos bastante viável essa mesma característica na argumentação de Ferrer y Guardia, que localizava os descritivos opostos em sua argumentação: nós e eles, materialistas e metafísicos, ateus e cristãos, anticlericais e clericais. Diante disso, a posição de Ferrer y Guardia é bastante clara como opositor à Igreja na Espanha; porém, essa sua posição não tem como insígnia o laicismo burguês, do positivismo republicano que postula uma neutralidade diante dos acontecimentos sociais e interpretação do mundo – sua marca se debruça sobre um anticlericalismo contundente, um elemento que expõe algo de particular nas suas concepções educacionais.

Considerações finais

Por fim, verificamos que a proposta educacional de Ferrer y Guardia, pelo menos no campo teórico, apresenta princípios básicos para a formação do corpo das crianças. A concepção de corpo anticlerical parece ser a parcela de originalidade, o desvio desse fundo comum em que o pedagogo catalão incita a pensar. Ferrer y Guardia levava a formação do corpo como um modo de superação do ensino clerical, tendo não apenas o conhecimento teórico (ciências naturais) como base para essa superação, mas também a transformação dos costumes das crianças, para as quais os hábitos higiênicos e saudáveis deveriam se tornar normatizados através da educação racionalista.

O controle de doenças, a boa alimentação, os cuidados com o vestuário, a prática de exercícios físicos, os hábitos de limpeza e higiene levam a um caminho comum: todos estão guiados pela necessidade de o

sujeito controlar e transformar a natureza ao seu redor para preservar a sua própria natureza. Essas foram preocupações recorrentes entre os reformadores sociais da segunda metade do século XIX e início do século XX na Europa, portanto, foram estas ideias que circularam por aquele contexto que influenciam a concepção sobre educação dos corpos para Ferrer y Guardia.

Referências

- ARCHIVE DE LA PRÉFECTURE DE POLICE DE PANS (1894). Ba 1075, denúncias anônimas de 28 de março de 1894, 9 de julho de 1894 e 16 de julho de 1894. **Fundació Ferrer i Guardia**. Disponível em: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/causes-contra-ferrer-guardia/628-archive-de-la-prefecture-de-police-de-paris>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- AVILÉS, J. (2003). Republicanismo, librepensamiento y revoluciónla ideología de Francisco Ferrer y Guardia. **Ayer** (*Asociación de Historia Contemporánea*). Madrid, n. 49, p. 249-270.
- BENEYTO, J. (1961). **Historia Social de España y de Hispanoamérica**. Madrid: Aguilar.
- BOTO, C. (2011). A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas**. São Paulo: Editora Fapesp.
- CAPPELLETTI, A. J. (2012). **Francisco Ferrer y La Pedagogía Libertária**. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/La Malatesta Editora.
- ELIAS, N. (1994). **O processo civilizador**. tradução Ruy Jungman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2009). **Principios de Moral Científica**. Prólogo de Vicenç Molina. Barcelona: Fundació Ferrer i Guardia.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2010). Feuilles detachées, pas toujours lisibles, trouvées, dernièrement, dans le tiroir d'un meuble ancien du "Mas Germinal". Educação e

- notas de Pere Sola Gussinyer. **Educació i Història**: Revista d'Història de l'Educació, n. 16, p. 173-185.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2013). **La Escuela Moderna**. Madrid/Tenerife/Buenos Aires: La Malates Editora/Tierra de Fuego/Utopia Libertária.
- JIMENEZ-LANDI, A. (1996). **La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente**. Tomo I e II. Madrid: Editorial Complutense.
- LA ILUSTRACIÓN CATOLICA (1884). **Bibliografía**. Madrid, Época 3, Año VIII, tomo VI, n. 6, p. 390.
- LÁZARO, P (2009). La masonería librepensadora en la vida, la obra y el proceso de mitificación de Francisco Ferrer Guardia, em Actes de les Jornadas sobre la Semana Tràgica (1909). Barcelona, 5, 6 i 7 de Maig de 2009, Analectas Sacra Tarraconense. **Revista de Ciències Històric eclesiàstiques**. Barcelona: Balmesiana, p. 281-380.
- LE GOFF, J. (1988). Antigo/moderno. In: **Enciclopèdia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988.
- LIDA, C. E. (1972). **Anarquismo y Revolución en la España de XIX**. Siglo XXI de España. Madrid: Editores.
- MURO, N. (2009). **La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906)**. Burgos: Editorial Gran Via.
- NULEMA (1884). **Revista la Ilustración Católica**. Madrid, Época 3, Año IX, tomo VII, n. 33, p. 62.
- PRADO DA SILVA, P. H. (2015). Os germens são semeados: as experiências da Escola Moderna ao redor do mundo. **Revista HISTED-BR Online**. Campinas, n. 64, p. 201-220.
- PRADO DA SILVA, P. H. (2021). **Escolarização e Anarquismo: modernização educacional e educação dos corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37406>. Acesso em: 07 jun. 2023.

- SOARES, C. L. (2006). Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA (org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOLÀ I GUSSINYER, P. (1978). **Ferrer i Guardia i L'Escola Moderna**. Barcelona: Curial.
- SPENCER, H. (1888). **Educação Intellectual, moral e physica**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Companhia.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FERNANDEZ VAZ, A. (2004) Apresentação: Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19.
- TERRERO, J. (1988). **Historia de España**. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- THOMPSON, E. P. (2012). As Peculiaridades dos Ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio (org.). **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora Unicamp.
- VEIGA, C. G. (2002) A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, n. 21, p. 90-170.
- VELÁZQUEZ VICENTE, P. (2012). **Estudio histórico-jurídico de la causa contra Francisco Ferrer Guardia, instruida y fallada por la jurisdicción de guerra (1909)**. 616 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- VIÑAO, A. (2004). **Escuela Para Todos: Educación y Modernidad en la España del Siglo XX**. Madrid: Marcial Pons Historia.

5

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MULHERES: ESCRITA EPISTOLAR DE HERSÍLIA SPÍNOLA TEIXEIRA (1901 – 1950) ¹

Zélia Malheiro Marques

Neliane Xavier Santos

Introdução

Este texto objetivou analisar práticas educativas de mulheres do Alto Sertão da Bahia², tendo em vista a escrita epistolar de Hersília Spínola Teixeira (1891-1968), que nos permitiu traçar sua trajetória de vida, discutindo especificidades, como a escolha religiosa. Filha do casal Deocleciano Pires Teixeira (1844-1930) e Anna Spínola Teixeira (1864-1944), que chegaram a Caetitê-Bahia a partir do ano de 1885.

Hersília e os demais irmãos, filhos de Anna e Deocleciano, nasceram em Caetitê. Essa família se associou àquelas que, na região, tiveram participação econômica, social e política, realizando, também investimentos educacionais. Em busca de escolas para os filhos, bem como de outras formas educativas, identificamos práticas de educação, além das escolares e se integrando à temporalidade da pesquisa. Na Caetitê daquele período, alto era o índice de analfabetismo³, incluindo,

¹Texto baseado na tese defendida em 2021, intitulada "Correspondências de mulheres do alto sertão da Bahia (1844 - 1950): práticas de leitura e de escrita", sob a orientação da Prof^a Dra. Mônica Yumi Jinzenji - UFMG. Foi financiada pela CAPES e, em desdobramento, insere-se à Iniciação Científica, da UNEB, contando com bolsas. No período de 2022 a 2023, o artigo "Escrita Epistolar de Mulheres do Alto Sertão da Bahia: práticas educativas religiosas (1901 – 1950)", produzido por Santos e Marques (2023) foi apresentado na XXIII Jornada de Iniciação Científica da UNEB/2023.

² Ver estudos em uso de fontes regionais Pires (2003), Estrela (2003), Ribeiro (2012), Santos (2014), dentre outros que utilizam o conceito histórico "Alto Sertão da Bahia" e abordam o modo como se deu a ocupação desta região, através das migrações e do encontro de diversas culturas.

³ Censo de 1872 (Diretoria Geral de Estatística), sobre o grau de instrução da população do Brasil. O número de homens em possibilidade de leitura e de escrita era de 1.013.078 e de mulheres era de

entre a grande população, as mulheres, que em situações opostas à de Hersília e de suas irmãs e irmãos, não acessavam a leitura e a escrita. Neste sentido, o ato de ensinar e de aprender foi se estendendo a outros lugares sociais e as cartas de Hersília comunicaram este cotidiano educativo, de cujo pertencimento a sua família se tornou um núcleo de representação da cultura escrita.

Soma-se a este movimento a atuação educacional de um dos seus irmãos, Anísio Teixeira, que, de acordo com outros documentos, projetou-se, a partir de diversos trabalhos em edificação do ensino público, conforme Nunes (2000), algumas, inclusive, em participação direta, ao trabalho escolar, em prol da população que não acessava a cultura escrita, contribuindo pela tão complexa democratização educacional no país.

Neste aspecto, consideramos a educação, não necessariamente, escolar, mas toda formação indicativa de participação social. No caso de Hersília, destacamos a educação de si mesma, a que realizou de modo privado e público, inclusive, a formação religiosa católica. Deste lugar, interessou-nos discutir a sua escolha vocacional, recebida com estranheza pelos familiares.

Pertencentes aos interesses de um sistema patriarcal, que, segundo Besse (1990), é indicador de herança social em imposição de sua rigidez hierárquica, de organização por vínculo de parentesco e das relações de troca de favores políticos, difícil seria para uma mulher, vivendo em lugar sertanejo, levar em frente um plano de vida que não se adequasse às convenções sociais. Soma-se a isso, a concepção educativa, por parte da igreja, que, conforme Ivan A. Manoel (1996),

550.973, totalizando 1.564.051. No mesmo censo, temos o número de homens analfabetos (3.305.621) e de mulheres (3.550.000), correspondendo ao total geral de 6.855.621.

detinha o controle da educação feminina. Certamente, o ser religiosa, como queria Hersília, em configuração de busca da liberdade não se efetivou, conforme seu projeto de vida.

Importante se tornou apresentar o tema, em entrelaçamento aos estudos da História Cultural e da História da Educação para dizer sobre a escrita da terceira filha, de Anna e de Deocleciano, que ao lado de suas irmãs e demais integrantes familiares, indicaram participação educacional/cultural. Nesta perspectiva, sua singularidade de mulher em demonstração de resistência, ao seu plano de aprendiz e de educadora, demonstrou força de mulheres em rompimento às convecções familiares/religiosas.

Em período de invisibilidade da atuação de mulheres em edificação de significativas práticas educativas, Hersília e suas irmãs são identificadas em participação na sociedade. Hersília enviou (371) e recebeu (77) correspondências, conforme seu acervo epistolar que se encontra no Arquivo Público Municipal de Caetité – APMC⁴. Desta ampla produção epistolar, utilizamos um total de (26) correspondências e outros documentos, como caderneta pessoal e decreto oficial para a discussão da temática neste texto.

As cartas apresentadas neste trabalho nos permitiram traçar uma narrativa da vida desta mulher, Hersília no período do início do Século XX até 1950. Por esta escrita, a familiaridade com o ato de ler, oferecendo ao leitor de suas missivas, importantes informações cotidianas, das quais, nos detivemos naquelas que nos ajudaram a entendê-la como aprendiz e como educadora muito além de ambientes familiares e escolares, como destacam Jinzenji e Marques (2022).

⁴ Criado, na década de 1990, posteriormente, integrou-se à Rede de Arquivos do Estado. Funciona no prédio da antiga Casa da Câmara e Cadeia e é tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia.

Hersília indicou participação em leitura, escrita, desenho, música, pintura, ritos religiosos, associações⁵, dentre outras práticas educativas e, por este movimento, demonstrou sua experiência a dizer sobre mulheres muito além de uma atuação feminina em invisibilidade.

Pela História Cultural, segundo Burke (1992), está esta proposta pela inserção de sujeitos, objetos, fontes e problemas em abertura de possibilidade, a fim de que o comum e o anônimo se integrem às discussões acadêmicas, que, através de texto desta natureza, configuram o entendimento de uma herança educacional/cultural a indicar continuidade de novas práticas educativas.

Em problematização, pois, a produção historiográfica e a historiografia da educação, entendendo-a, muito além dos ambientes escolares, discutindo o processo das culturas do escrito⁶, da democratização educacional em contribuição para torná-la sem privilégios, como quis Anísio Teixeira (2007).

Hersília Spínola Teixeira (1891-1968): educação, cultura, religião ...

Apelidada de Tinha, nasceu em fevereiro de 1891⁷. Terceira filha do casal (Anna e Deocleciano), viveu, ao lado dos familiares, na cidade de Caetité, lugar que é indicativo de diversas culturas, em experiências adversas à sua família, que teve condições de garantir estudos, aos seus filhos, no início do Século XX, conforme indicou a própria Hersília, que,

⁵ Ver Marques (2021), que indicou o Livro de Ata de Fundação da Associação de Senhoras de Caridade de Caetité (ASC), 1919, a dizer sobre criação, por mulheres, desta instituição de caridade, constando nela o nome de Hersília e outras mulheres de sua família.

⁶ Expressão que Galvão (2007; 2010), utiliza para indicar o modo como o escrito foi se constituindo em lugares, que, em diversidade de culturas, demonstram o modo como as pessoas foram fazendo uso da cultura escrita em paralelo à cultura oral.

⁷ O livro A-3,7. 34 v. termo 5, é outro documento que se encontra no Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC) e registra o seu nascimento (em Caetité, no dia 07/02/1891).

no dia 04 de fevereiro de 1908⁸, escreveu à sua irmã, Celsina, e, além de notícias do cotidiano familiar de Caetité, pôde aconselhá-la em relação ao seu relacionamento com o esposo.

Sobre o cotidiano do lugar, em possibilidade, vimos o ir e vir de mulheres, inclusive Hersília, autora da carta, que, em contato com sua mãe, evidenciou uma viagem a cavalo por lugares rurais de Caetité (Hospício, 4 de agosto de 1909):

Mamãe

Hotem aqui chegamos pelas 6 horas da tarde, fizemos aptima viagem a tarde foi muito fresca não apanhamos sol e nem cançamos.

Arranchamos aqui em casa de D. Augusta, que tem nos tratado muito bem.

Vieram hotem nos visitar a familia toda do Major Manoel Lôbo.

Pretendemos ir dormir hoje no Caldeirão, o dia de hoje está como o de hotem, aqui amanheceu neblinando.

Já ia me esquecendo de contar que passamos pela Escadinha onde apeiamos para descansar, levamos um quarto de hora conversando com Dona.

Celso seguirá hoje mesmo para Rio de Contas?

Como vae Carmensita?

É portador d'esta Dôdô que não sei se seguirá hoje, porque o major Manoel Lobo nos disse que só consentia elle sahir d'aqui amanhã.

Envio vivas saudades e lembranças a todos os nossos especialmente minha Angelina que muito saudosa abençoção com mel caricias e beijinhos.

Vm^a. com Papae queria abençoar a

Flha am^a. pelo coração

Tilinha.

Hospicio 4 de Agosto de 1909

P.S

Sissinha envia muitas lembranças e saudades, diz que não escreve porque eu já escrevi e assim dispensa, ficando para primeira oportunidade.

Fausta manda lembranças para todos⁹.

⁸ APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeira. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Caetité, 04/02/1908.

⁹ Hersília Spínola Teixeira. Carta: 04.08,1909. APMC, Acervo: Família Spínola Teixeira. Série: Anna Spinola Teixeira, Subsérie: Correspondências Enviadas (1900 – 1909).

O lugar, Hospício, foi identificado por nós. Trata-se de uma fazenda próxima a Caetité. Para chegar até ele, Hersília descreveu momentos de parada, o envolvimento com as pessoas, alguns moradores rurais do entorno e indicou os detalhes sobre o tempo, naquele dia, questões que nos ajudam a perceber a singularidade do lugar, de outras pessoas e da própria Hersília.

Provavelmente, foram os estudos de Hersília, em Caetité, especificamente, pelo contato com o colégio de freiras, as importantes motivações para a sua escolha de vida religiosa, um indicativo de aborrecimento por parte de alguns familiares. Pela carta escrita de Caetité, no dia 16 de março de 1920, Hersília indicou ter buscado solução, quando recorreu, ao seu tio Rogociano¹⁰. Hersília, naquele período, encontrava-se, em possibilidade de ensino, porque realizava práticas educativas em apoio aos familiares de Caetité, dando suporte na alfabetização de sobrinhos: “os filhos de Mário gosam saúde. O Enoch sempre meu amiguinho. Está aprendendo o a, b, c”.

Pelo trecho da carta escrita a Rogociano, seu tio e padrinho, Hersília demonstrou que ele se tornou um intermediário, junto aos seus pais, conseguindo a aceitação de vida religiosa. Já no convento, demonstrou liberdade de escrita, evidenciou preocupações com os familiares e com questões sociais, mantendo-se atenta aos acontecimentos locais e nacionais, por exemplo, não só anunciou a epidemia da época, mas a descreveu, falando do abandono das crianças e de idosos em situação de pobreza e pediu ao tio-padrinho ajuda financeira:

Viva Jesus e Maria!

Mosteiro Provincial de N. S. de Caridade do Bom Pastor

¹⁰ APMC. AFST.RPT.1.74.10

Rio, 29 de junho de 1924¹¹.

Meu Padrinho

Faço votos a Deus para que Vm.^{ce} continue a gosar boa saúde e felicidades. Ante-ontem fui surpreendida com a visita de Jayme e Nelson. Muito estimei as boas notícias que me deram dos nossos de Caetité. Graças a Deus, papae está mais descansado, desde que abandonou a política, entregando a direcção d'esta a Anísio.

Recebi carta de Papae, a qual, como sempre, muito me consola o coração. Alzira e Celsina também me escreveram.

Tenho estado apprehensiva com o estado sanitário da Bahia, pois como sabe está grassando typho e dysintéria.

Felizmente os collegias já estão em Gurutuba, porém, os irmãos que não podem retirar da Bahia, peço a Deus que os livre das epidemias.

Conforme Vm.^{ce} viu a última vez que estive aqui, os trabalhos de construção do nosso asylo, com o fim de aumentar a casa para darmos abrigo às creanças expostas ao mal. Como sabe a nossa obra tem não só por fim regenerar a mulher caída como também preservar da queda a innocencia. O nosso trabalho visa a Religião e a moralisação da nossa Pátria.

Appello, pois para o vosso coração caridoso e patriótico e peço a Vm.^{ce} um obelo para as obras [...].¹²

Não identificamos a resposta do tio, mas o noviciado surgiu, como um caminho que queria trilhar. A carta do dia 29/06/1924¹³ evidenciou que este seu projeto de vida estava em construção. Já no Rio de Janeiro, especificamente no Mosteiro Provincial de N. S. de Caridade do Bom Pastor, em contato com os familiares, demonstrou segurança com a nova moradia de formação e, da sua carta, destacou preocupações com o pai em Caetité: “[...] Graças a Deus, Papae está mais descansado, desde que abandonou a política, entregando a direcção d'esta, a Anísio [...]”.

De um tempo em que o pai, Deocleciano, indicou entregar ao filho, Anísio Teixeira, o comando político, conforme disse Hersília, as

¹¹ Hersília Spínola Teixeira. Carta : 29.06,1924. APMC, Acervo: Família Spínola Teixeira. Série: Anna Spinola Teixeira, Subsérie: Correspondências Enviadas (1900 – 1909)

¹² APMC. AFST. RPT.1.74.23.

¹³ APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia, Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira.

expectativas parecem reacender pelo interesse, aos investimentos sociais, além dos familiares. Hersília indicou na carta¹⁴, datada de 11 de outubro de 1924, o compromisso com o catolicismo, querendo que esta fosse também escola de outros familiares:

Senti saber que Otto, Edgard e Enoch, sahiram do collegio S. Luiz onde elles muito aproveitariam no estudo e educação religiosa. Vejo o que me diz da nossa Zelinda, é uma santa e criteriosa menina. Há tempos recebi uma bôa cartinha d'ella, a qual, ainda não me foi possível responder-a.

A carta escrita de São Paulo, no dia 29 de abril de 1926¹⁵, a indicou em continuidade do diálogo, desta vez com a irmã, Celsina e, dentre os vários assuntos abordados, demonstrou novas preocupações com acontecimentos sociais, seja em âmbito mais geral, seja em âmbito de um cotidiano local, e não escondeu a euforia pela reintegração do ensino, uma causa de muitos caetiteenses em expectativa pelo retorno da Escola Normal¹⁶: “[...] Anísio está ahi, afim de inaugurar a E. Normal. Congratulo-me com todos por mais este proveitoso progresso na nossa terra, que N. S abençoe a toda população, dando a todos espirito de fé, paz e união”.

Do convento, no ano de 1926, Hersília, em sua carta, indicou que o país passava por reestruturação política e destacou a participação de Anísio Teixeira, o irmão, no setor administrativo educacional da Bahia, a contribuição com a educação interiorana a garantir a reintegração da Escola Normal. Celsina, irmã de Hersília, que acompanhava de Caetité o acontecimento, descreveu o grande movimento social deste fato.

¹⁴ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: correspondências usuais. Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Rio de Janeiro, 11/10/1924.

¹⁵ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. São Paulo, 29/04/1926.

¹⁶ Escola Normal de Caetité, datada, de 1898 (Lei nº 117 de 24/08/1895).

Hersília evidenciou confiança aos propósitos da vida religiosa e, no dia 26 de abril de 1927¹⁷, já escreveu de nova residência religiosa, do Mosteiro de N. S. de Caridade do Bom Pastor, na cidade de São Paulo. Deste lugar, manteve constantes diálogos familiares, principalmente, com a irmã, Celsina, com quem discutia vários assuntos cotidianos e, também, muitos acontecimentos políticos e sociais, como os que estão entrelaçados com a trajetória de familiares: “Estive sabendo que o Governador da Bahia, D^r. Francisco Calmon, pretende mandar Anísio a Europa, a fim de fazer alguns estudos sobre o ensino da Instrução Pública [...]”.

Outra carta¹⁸ do mesmo local, datada de vinte e quatro de setembro de 1928, informou sobre outros fatos políticos, ressaltando o que chamou de revolução, na política baiana, e sobre intrigas oposicionistas entre os governos, Calmon e Mangabeira, sem deixar de registrar sobre a ação dos chamados “jagunços” que passaram por Joazeiro e por outros lugares baianos.

As cartas escritas do Rio de Janeiro e de São Paulo indicam uma Hersília, em expressividade e atenta a situações de si, aos familiares, e em acompanhamento social do seu país, conforme indicou, em outros registros escritos. Conseguiu vivenciar experiências religiosas no convento, no período de 1924 a 1928. Chamou-nos atenção que, durante este tempo, assinou suas cartas com o nome religioso, Sor Maria de N. S. da Purificação. Conforme caderneta que integra a sua documentação, no cotidiano do convento, no Rio de Janeiro, atuou, como irmã roupeira, confeccionando para a irmandade. Além de informação do modo de

¹⁷ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências Usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 26/04/1927.

¹⁸ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Leontina Spínola Teixeira. São Paulo, 24/09/1928.

produção, deixou evidências dos tipos de tecido, bordados, moldes, medidas e descrição em tabelas.

Sobre a continuidade de vida religiosa de Hersília, a sua carta, datada de 14 de dezembro de 1928¹⁹, a demonstrou fora do convento, vivendo com parte da família, na capital baiana, e esclareceu a decisão do Mosteiro de não permitir os seus votos perpétuos:

A tal carta que a Madre Provincial disse-me ter escripto a Mamae, hontem chegou em nossas mãos. Dizendo que resolveu com o Conselho não me receber aos Votos Perpetuos, devido os ataques nervosos que tive em S. Paulo e que soube que já havia tido um ataque em Caetitê, antes de entrar para o Bom Pastor. Nosso Senhor permittiu que houvesse grande exagero nas notícias [...].²⁰

Hersília, através de sua escrita, considerou exagero as notícias sobre sua crise nervosa. Pela decisão da família e da Igreja, no entanto, retornou ao cotidiano familiar.

Em cumprimento ao ofício de escrever cartas, continuou com esta tarefa e, junto à irmã, Celsina, demonstrou familiaridade com o ofício. O intenso intercâmbio de comunicação, entre as duas irmãs, expressa a libertação de amarras. A perseguição, naquele contexto, como aborda Nunes (2000), estava por parte, também, dos que não queriam o processo de democratização do ensino e, provavelmente, as estratégias de sobrevivência vêm como formas de resistência de si.

Hersília foi identificada, através do Decreto do Governador do Estado, datado de 19 de março de 1930, no cargo de professora interina. Assumiu, assim, a Cadeira de Prendas e Economia Doméstica, no dia 25 de março de 1930, sendo o diretor da Escola Normal de Caetitê, naquela

¹⁹ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 14/12/1928

²⁰ APMC. AFST. RPT.1.74.32.

época, o professor Alfredo José da Silva. Sobre o ensino de Caetité, através da carta datada de 05 de fevereiro de 1935²¹, observamos o interesse das irmãs com as práticas educacionais na instituição escolar de atuação. Hersília diz que a irmã, Alzira, havia ido com a filha, Elvirinha, para a fazenda Taperinha e que a outra filha, Celina, professora, havia ficado em casa em razão de tarefas escolares e destacou: “Desde o dia 1º que está em banca de exame, tem 100 alunos que não tiveram media e ficaram obrigadas a fazer este exame da cadeira que ella ensina. Foram poucos os alumnos que passaram por media”.

Pela carta datada de 23 de abril de 1937²², Hersília descreveu, de Caetité, as atividades de aniversário de inauguração da Escola Normal, falando de comemorações através de missa, passeata, jogos e reuniões culturais em situação festiva. Em destaque diz que Celina, sua sobrinha, já professora da escola, pediu a Zilda, certamente uma das alunas, para discursar e declamar poesias, indicando um dos textos feitos pela aluna, cujo conteúdo era o inconfiante Tiradentes.

Já na década de quarenta, outra carta, a qual foi escrita no dia 04 de maio de 1941²³, Hersília de Caetité, escreveu à irmã, Celsina, e, nesta troca de ideias, um cotidiano diferente para a autora da carta, a qual surpreendeu quem acompanhava os seus interesses cotidianos. Desta vez, foi identificada em assuntos administrativos de fazendas, dando suporte às vendas de bois e de outras necessidades rurais: “[...] esteve aqui hontem o Jucelino veio trazer o dinheiro dos 10 bois que vendeu

²¹ APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Caetité, 05/02/1935.

²² APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Caetité, 23/04/1937.

²³ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 04/05/1941

nos Campos. Diz elle que recebeu 1:500\$000, porém 700\$000 para o trabalho de cerca na garapa, entregou a Mamãe 800\$000. Mamãe pergunta se V. quer que remeta para ahi? [...]"

Novamente, com a família, e em envolvimento com tarefas bem diferentes. Pela carta, datada de 14 de março de 1944²⁴, no entanto, outro lugar a indicou ser sua residência. Da capital baiana, mantinha a confiança com a irmã, Celsina. Dentre os vários assuntos, demonstrou que, daquele lugar, acompanhava, não só o cotidiano de Caetité, inclusive para fazer crítica ao modo como se procedia com a política da época: "Pelas notícias Caetité vai cahindo cada vez mais com esta política de vingança [...]". No dia 15 de março de 1944²⁵, Hersília informou que o sobrinho, Deoclecianinho, havia conseguido aprovação satisfatória nos exames vestibulares e evidenciou a preocupação em relação aos demais familiares.

Pela carta, datada de dez de maio de 1945²⁶, também, escrita de Salvador, dentre os vários assuntos, Hersília disse a Celsina: "[...] Graças a Deus terminou a guerra, houve 3 dias de feriado e regozijo para o povo [...]". Por outras cartas do mesmo ano, já em demonstração com a familiaridade do lugar, comunicava o cotidiano que acompanhava de perto. Em carta do dia vinte de novembro²⁷, informou a Celsina, sobre fazendas do São Francisco, dizendo que o irmão, Oscar, queria vendê-la.

²⁴ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia, Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 14/03/1944.

²⁵ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: correspondências usuais. Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 15/03/1944.

²⁶ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais. Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 10/05/1945

²⁷ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 20/11/1945

A carta de 23 de dezembro²⁸ apresentou à irmã que o negócio da venda de terras do São Francisco se concretizou.

Neste contexto, praticamente, a família residia em Salvador e, no ano seguinte, em 1946, no dia dezoito de janeiro²⁹, disse a sua irmã, Celsina: “Será portador desta o Prof. Alfredo que veio tomar posse da Prefeitura e regressa no sábado, 19 [...]”. Em outra carta (dia 01/11/1946³⁰), Hersília escreveu sobre vários assuntos e destacou a expectativa em relação ao governo da Bahia, Mangabeira, indicando o quanto sempre esteve atenta, ao desenvolvimento social, interessando-se pelo avanço de políticas pela melhoria da vida das pessoas no âmbito do território baiano.

Da capital baiana (02/05/1947³¹), em continuidade ao diálogo com a irmã, Celsina, Hersília deixou evidente que, estava a serviço dos sobrinhos, dando suporte aos estudos deles. Sua escrita indicou aborrecimentos para com o irmão, Celso, que demonstrou não concordar com as orientações dadas por ela, ao sobrinho, Deoclecianinho, estudante em Salvador. Lamentou a falta de apoio do irmão e foi enfática: “[...] filho de peixe, peixinho é, no dia em que não achar uma tia para lembrar os deveres da religião católica, eles abandonam todas as práticas religiosas por ser mais fácil seguir a onda sem o freio da religião [...]”.

²⁸ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 23/12/1945

²⁹ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 18/01/1946

³⁰ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 01/11/1946.

³¹ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 02/05/1947.

Outra carta do mesmo ano (dia 26/10/1947³²) demonstrou que os seus propósitos eram diferentes de muitos outros familiares e registrou: “[...] fiquei aborrecida, pois não gosto das reuniões chics e fez críticas [...]”. Na mesma carta, comentou sobre o modo de se vestir da cunhada: “Parecia uma parisiense, toda cheia de si, na ultima moda [...]”. Também, no dia 29/10/1947³³, abordou diversos assuntos, e perguntou se o irmão, Oscar, estava trabalhando com a política e disse: “A ditadura de Ovídio está forte, quer, porque quer ser prefeito. Gostou do feitio de Getulio [...]”. Em outra comunicação, carta datada de 07 de novembro de 1947³⁴, registrou novas críticas sobre o modo de fazer política em Caetité e no Brasil:

São tantos os candidatos a prefeito, que Dr. Ovídio que continua na ditadura deveria deixar a prefeitura para os outros elementos que podia vir maior vantagem para o nosso Caetité. O Gétulio Vargas foi fazer campanha pelo sul, foi até apedrejado o seu carro, todos querem ficar livres de tal ditadura, que não deu bom resultado, somente a vantagem para Getúlio, que queria dominar o mundo inteiro [...].³⁵

Hersília encontrava-se na capital baiana e em contato com os familiares de Caetité, especificamente, com a irmã, Celsina, por quem mantinha os constantes diálogos. No dia 02 de junho de 1950³⁶, destacou a confusão da política baiana: “[...] já foram pela assembleia, apresentados 4 candidatos para governador da Bahia: o Lauro Freitas é

³² APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 26/10/1947.

³³ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 29/10/1947.

³⁴ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia. Subsérie: Correspondências usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 07/11/1947.

³⁵ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia, Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 07/11/1947.

³⁶ APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia, Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 02/06/1950.

o primeiro, seguem Nestor Duarte, Juracy Magalhães e Landulfo Alves [...]”. Pela carta datada de 25 de outubro de 1950³⁷, informou que a peregrinação não iria mais a Roma por não aparecer número suficiente de peregrinos. Conta sobre compras de fitas e sobre o modo como os altares estavam preparados, fala que recebeu carta de Zelinda, descrevendo os relatos de viagens e a chegada de familiares:

[...] Falei a Oscar sobre meu pagamento a Nelson, disse-me que eu não tenho com que pagar a Nelson, que estou gastando o capital, desde 1944 que tenho gasto muito. Disse-me tanta coisa que nem V. pode imaginar. Disse-lhe que falta tanto recurso para viver tenho o meu lugar na ordem 3ª, respondeu porque não vou logo para a ordem 3ª que falo em ir e não vou, o que fez ver claro que ele quer providenciar o meu enterro, para ficar livre de tomar conta do que se possui [...].

Dona de um jeito específico de se expressar, Hersília evidenciou que alguns familiares nunca aceitaram o seu projeto de vida, uma educação não necessariamente escolar, mas em apoio à democratização do saber, a partir de atuação social/religiosa.

Suas cartas³⁸, no período de 1908 a 1950, indicaram ser fontes preciosas que não se esgotam pelas discussões deste texto. Ao contrário, são indicadoras de um revistar pelo aprofundamento do conteúdo e para a problematização de novas especificidades que podem ser cruzadas com outros documentos.

Por esta leitura/interpretação de sua escrita epistolar tão densa, a certeza de novas discussões, que, em comum acordo com Cunha e Mignot (2002), indicam uma escrita detalhada e o esforço de comunicação e de expressão pelo papel, identificando a autora, Hersília,

³⁷ APMC. AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia Subsérie: Correspondências Usuais, Dossiê: Hersília Spínola Teixeira. Bahia, 25/10/1950.

³⁸ APMC.AFST. Série: Celsina Teixeira Ladeia, Subsérie: Correspondências Usuais, dossiê: Hersília Spínola Teixeira.

a expressar outras mulheres e os seus muitos propósitos de vida. Hersília faleceu em 06 de julho de 1968.

Considerações Finais

O objetivo deste texto foi analisar práticas educativas de mulheres do Alto Sertão da Bahia, tendo em vista a escrita epistolar de Hersília Spínola Teixeira (1891-1968), que nos permitiu traçar sua trajetória de vida, discutindo especificidades, como a escolha religiosa.

As cartas de Hersília expressaram o projeto de vida, a escolha pessoal e sua atuação educacional, em diversos lugares e indicaram uma participação pelos planos educativos, muito além da projeção familiar, incorporando novos públicos em necessidade de aprendizagem na sociedade.

Hersília evidenciou o conhecimento da política local, de Caetité, da estadual e da nacional. Acompanhou alguns dos seus familiares em cargos políticos, a exemplo do seu pai, Deocleciano, do seu tio, Rogociano, em atuação no Rio de Janeiro, além de vários outros familiares em vinculação política. É evidente que ela e as irmãs também possuíam opinião, conheciam as disputas e discutiam sobre isso ativamente. Também demonstraram o conhecimento sobre os negócios e a participação nas negociações e gestão financeira da família. Se, pelo cotidiano familiar, não se consideravam a opinião delas pelo fato de serem mulheres, a escrita epistolar tornou-se evidência expressiva do quanto a malha patriarcal tornou-se impeditora da atuação feminina.

Neste movimento educacional, Anísio Teixeira, seu irmão, como participante ativo em prol da implantação do ensino público no país, é identificado em promoção de práticas em prol da educação pública, permitindo a Caetité, a reintegração da Escola Normal, tendo

participações de Hersília e de outras pessoas, inclusive, mulheres de sua família.

Conhecer parte da trajetória de uma mulher, Hersília, que, em propósito singular de uma vida, nada linear, permitiu-nos, ainda, identificar a resistência feminina em não desistência da vida, mesmo quando foi impedida de continuar o caminho que buscou, um projeto sem fins lucrativos.

Todavia, nem por isso, poderemos dizer que Hersília fracassou. Sua escrita indicou conquistas para si e, principalmente, para outras pessoas. Chegou à terceira idade, em retorno à casa paterna/materna, mas comunicando a conquista de liberdade e de independência à mulher, principalmente, às mulheres, conforme Scott (1992, p. 89)³⁹, uma continuidade ao reconhecimento das “diferenças dentro da diferença”

Cumprir este texto o dever de propiciar visibilidade às práticas educativas de mulheres, não apenas no cotidiano de sua família, mas também em busca dos próprios planos de vida e em participação na sociedade.

Referências

- BESSE, Susan Kent. **Modernizando a desigualdade**: reconstrução a ideologia de gênero no Brasil, 1914 - 1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- BRASIL, **Recenseamento do Brasil em 1872**. Bahia. Parochia de Sant'Anna do Caetitê. T. de O. LEUZINGER & Filhos. Ouvidor 31: Rio de Janeiro.
- BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992, p. 7-37.

³⁹ Em problematização das questões de gênero, Scott (1992), evidencia as diferenças que a raça, a classe, a etnia e a sexualidade produziram, na história, a partir das experiências vividas por mulheres.

CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (ors.). **Destinos das letras. História, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 13-55.

ESTRELA, Ely. S. **Os sampauleiros: cotidiano e representações**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP: FAPESP: Educ, 2003.

GALVÃO, Ana. M. O. *et al.* (org.). **História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana. M. de O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 218-248.

JINZENJI, Mônica Yumi; MARQUES, Zélia Malheiro. Entre cartas: práticas educativas no cotidiano de mulheres do Alto Sertão baiano (1885-1950). **Revista História da Educação (online)**, v.26, e112228, p. 1-30, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/112228>

MARQUES, Zélia Malheiro. **Correspondências de mulheres do alto sertão da Bahia (1844 - 1950): práticas de leitura e de escrita**. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MANOEL, Ivan. A., **Igreja e educação feminina (1859-1910)**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

PIRES, Maria de Fátima N. **O crime na cor: escravos e forros no alto Sertão da Bahia – 1830 - 1888**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no Alto sertão da Bahia: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901-1927)**. São Paulo: Alameda, 2012.

SANTOS, Paulo Henrique Duque. **Léguas Tirana: sociedade e economia no alto sertão da Bahia Caetitê, 1890-1930**. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, P (org.); **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 9. ed. Comentada por Marisa Cassi; organização Coleção Clarice Nunes; apresentação Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

6

ASSOCIATIVISMO DOCENTE EM MINAS GERAIS: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À CONSOLIDAÇÃO ¹

Eliana de Oliveira

As primeiras associações de professores em Minas Gerais começaram a ser idealizadas no início do século XX, mediante ações organizadas, principalmente, por políticos e demais sujeitos que detinham prestígio no campo educacional. Entre os principais líderes do movimento associativo, estavam inspetores do ensino, membros do Conselho Superior, diretores de escolas normais, vereadores, deputados, senadores e, até mesmo, um ex-presidente de Estado.

Ou seja, os protagonistas do movimento eram, em sua maioria, pessoas que tinham experiência na administração política e escolar. Tais sujeitos conheciam a realidade das escolas que, de forma geral, funcionavam de forma bastante precária, com diversos problemas dificultando o desenvolvimento da instrução pública, como: falta de móveis e demais materiais didáticos, prédios impróprios para o ensino, dificuldades para manter as escolas abertas devido à pouca frequência dos alunos, baixos salários pagos aos docentes, entre outros.

Não por acaso o movimento de associativismo ter surgido, justamente, nos anos iniciais da República, na época em que se discutia na assembleia legislativa a instituição de uma das mais importantes reformas do ensino no estado: a reforma João Pinheiro. Tal reforma trouxe mudanças significativas na organização do trabalho e da carreira

¹ Este capítulo apresenta algumas reflexões desenvolvidas em tese de doutorado sob minha autoria intitulada "Ingerência política e trabalho docente: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918)". A pesquisa foi defendida em 2021 no programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e orientada pela Professora Doutora Cynthia Greive Veiga.

docente, sendo que uma das principais propostas foi a instituição oficial dos grupos escolares, o que demandava mudanças significativas não apenas na estrutura física das escolas públicas primárias, mas também na organização da carreira e do trabalho dos professores².

Por outro lado, importa chamar atenção para o fato de que, o movimento de organização dos professores, não foi uma ação isolada dos demais movimentos associativos. Isso já que, nos anos iniciais do século XX, a criação de agremiações profissionais já havia se tornado uma tendência de âmbito nacional, havendo inclusive, a organização do 1º Congresso Operário Brasileiro, no ano de 1906, com a participação de associações operárias de diferentes estados brasileiros. (Dutra, 1988; Batalha, 2000).

De forma semelhante ao que vinha ocorrendo no movimento operário, os estudos históricos sobre o associativismo docente no Brasil mostram que as primeiras associações de professores no país datam do século XIX. Assim, nos anos iniciais da República, em alguns estados brasileiros já era possível constatar a criação de associações de professores (Lemos, 2011; Besen; Silva, 2020; Catani, 1989; Santos; Silva, 2008); Vicentini; Lugli, 2009).

Contudo, de forma geral, o envolvimento de políticos nas associações de professores nem sempre é assunto problematizado pelos historiadores da educação no Brasil. Embasados nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1991, 1995), os pesquisadores que investigam a temática focalizam o associativismo docente como importante chave de leitura para o

² Vale ressaltar que o processo de organização legal do trabalho docente no Brasil não foi uma novidade republicana, visto que data ainda do período colonial "(...) com o fim do domínio da Companhia de Jesus no campo educacional e a criação das aulas régias, financiadas e controladas pelo Estado" (Fonseca, 2019, p. 25). Em Minas Gerais, diversas reformas foram elaboradas e implementadas no período imperial e começo da república. Contudo, no cotidiano do trabalho, as precariedades para o exercício da profissão prevaleciam.

entendimento do processo de profissionalização dos professores. Geralmente, as relações que as agremiações e seus líderes estabelecem com a política oficial são debatidas no desígnio de dar visibilidade às lutas, às reivindicações, às negociações e à resistência dos próprios professores em seu movimento de constituição como grupo profissional.

Diante do exposto, meu principal objetivo neste capítulo é problematizar a ingerência das lideranças políticas no movimento de associativismo docente em Minas Gerais. Especificamente, pretendo analisar qual o interesse dos sujeitos que detinham posição de destaque no cenário político e educacional da época em assumirem frente das ações desenvolvidas pelas entidades docentes no começo do século XX em Minas Gerais.

Minha hipótese é a de que os líderes do movimento associativo, por terem conhecimento sobre a administração escolar, objetivavam colocar-se na posição de representantes do magistério, o que, de forma concomitante, contribuiria para aumentar o seu prestígio político e, assim, continuarem ocupando posições de destaque no cenário político da época³.

Para o desenvolvimento das questões aqui apresentadas, mostro como se deram as tentativas iniciais para criação de uma associação de professores no estado até a instituição oficial, das primeiras agremiações das quais se tem notícia. São elas: a União do Magistério Mineiro, datada de 1906 e o Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais⁴, com ocorrências de três encontros, nos

³ Vale ressaltar que a ênfase dada neste texto para o protagonismo das lideranças políticas não pressupõe para o entendimento de que os professores se mantiveram alheios ao movimento que se instaurava. Na referida tese, desenvolvo a análise sobre como as ações desenvolvidas pelos próprios docentes contribuíram para que eles não se colocassem como meros expectadores frente ao processo de criação das entidades, mas, ao contrário disso, ganhassem visibilidade e, gradativamente, passaram a perceberem-se como grupo profissional, o que tornou inevitável o processo de união. (Oliveira, 2021).

⁴ Por esta época, o Congresso não tinha o sentido como conhecido atualmente, ou seja, para referir-se a um evento no qual pesquisadores inscrevem-se para divulgar artigos científicos e discutem sobre seus

anos de 1909, 1910 e 1911. Apresento quem eram os sujeitos que assumiram a frente nas agremiações criadas e, em especial, quais espaços sociais ocupavam no contexto pesquisado.

As primeiras associações docentes: o protagonismo dos líderes políticos

No dia 6 de novembro de 1902, o jornal “Monitor Mineiro” noticiava que cinco cidadãos da cidade de Juiz de Fora haviam se reunido para discutir a proposta de criação de uma associação de professores na cidade. Tal agremiação seria denominada “Grêmio Beneficente do Professorado Mineiro”, sendo destinada aos professores primários, tanto públicos quanto particulares. Ainda segundo o jornal, o encontro aconteceu na casa de José Paixão, professor da escola normal de Juiz de Fora, e estiveram presentes: João Paixão, Francisco Paixão, Raymundo Tavares, Saint Clair Machado e Azevedo Júnior.

Por essa época, esses sujeitos, em sua maioria, exerciam funções de destaque nas esferas educacional e cultural em Juiz de Fora. Raymundo Tavares e Francisco Paixão, por exemplo, lecionaram na escola normal de Juiz de Fora, além disso, fundaram um ginásio na cidade de São José Nepomuceno. João Paixão, também professor da escola normal de Juiz de Fora, foi um dos integrantes do grupo de maior prestígio cultural. Quando da fundação da Academia Mineira de Letras (AML), foi eleito para ocupar uma cadeira na área da educação. Além disso, desempenhou vários cargos de confiança na administração educacional no estado. Já Saint Clair Machado era o único professor público primário do grupo que, na época, lecionava na cidade de Juiz de Fora.

trabalhos. Naquele período, tratava-se de uma reunião, um encontro, entre os representantes de uma determinada área, para discutirem assuntos em comum.

Azevedo Júnior, por sua vez, não desempenhava a função de professor. Trabalhava como redator em vários jornais de grande circulação na época, escrevendo, principalmente, matérias nas quais a defesa pela melhoria da escola pública era temática. Azevedo Júnior foi o principal responsável pela divulgação do “Grêmio Beneficente do Professorado Mineiro”. Escreveu diversas matérias sobre a tentativa de organização da entidade e, nelas, convidava o professorado a associar-se.

A título de exemplo, temos que, em uma dessas matérias, publicada no dia 28 de outubro de 1902, Azevedo Júnior ponderava que, somente depois de unida e melhor preparada intelectualmente, a classe do professorado mineiro conseguiria impor-se perante os órgãos responsáveis pela administração pública. Buscando convencer o professorado sobre a vantagem da união, o jornalista fazia referência à “Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo”. Dizia que, no estado de São Paulo, os professores já haviam se constituído em poderosa associação, e, por isso, gozavam de maior autonomia para participarem da organização do ensino naquele estado. Afirmava Azevedo Júnior que, ao contrário do que ocorria em Minas, em São Paulo,

Não se encontra a inspeção de ensino de *ca- ca- ri- cá*, exercida gratuitamente por nulos e ignorantes, que só servem de envergonhar as administrações e de perseguir a professores desafetos... quando se não rendem a eficácia da bajulação de alguns pobres diabos, por desgraça da classe também titulados membros do magistério primário.

Constitui-se o professorado público primário mineiro em bem organizada associação, e não mais será apoquentado pela interferência estulta da inspeção incompetente, com as suas descabidas exigências (O Pharol, 28 de outubro de 1902, n. 407, p. 1, Grifos do jornal).

Contudo, parece que a proposta de criação da entidade não recebeu a atenção que os seus idealizadores queriam e sua fundação acabou não se concretizando como planejado. João Paixão, em matéria publicada no

jornal “O Pharol”, de 25 de outubro de 1907, esclarecia que a criação do “Grêmio Beneficente do Professorado Mineiro” não havia ocorrido, visto que “não obtivemos meia dúzia de aderentes, curiosos fossem” (O Pharol, 25 de outubro de 1907, n. 253, p. 1).

No ano de 1905, ressurgiu a proposta de fundação de outra agremiação docente em Minas Gerais, que teria como titulação “Federação dos Professores da Zona da Mata”. A proposta de criação de tal associação foi idealizada por Lindolfo Gomes, que, na época, trabalhava como redator do jornal “O Pharol”, contudo já havia exercido o cargo de promotor de justiça e de inspetor municipal em Cataguases. A ideia era a de que os professores primários da região elessem os seus representantes para reunirem-se em Congresso, a ser realizado na cidade de Juiz de Fora, antes do mês de junho de 1906, época de início dos trabalhos parlamentares na Assembleia Legislativa Mineira.

Vale lembrar que, precisamente, por essa mesma época, se tramitava na Assembleia Legislativa Mineira o projeto de lei que propunha a instituição da Reforma João Pinheiro. Para ganhar o respaldo dos professores, a melhor estratégia era fazer com que os docentes percebessem que, somente por meio da união, seus interesses seriam considerados pelos legisladores.

Em matéria publicada no dia 23 de novembro de 1905, por exemplo, Lindolfo Gomes chamava a atenção dos professores para participarem do processo de elaboração da reforma. Para isso, era fundamental que a entidade fosse organizada antes do início dos trabalhos no Congresso Legislativo. Dizia que os parlamentares reunir-se-iam em junho e antes disso era [...] absolutamente necessário que os professores públicos da zona da Mata tenham realizado o comício, de forma a prepararem a sua representação exigindo a reforma completa e definitiva da organização escolar em Minas” (O Pharol, 23 de novembro de 1905, n. 279, p. 1).

Contudo, a “Federação dos Professores da Zona da Mata” também não foi criada como planejado. No jornal “O Pharol”, de 4 de março de 1906, Lindolfo Gomes noticiou que, em Belo Horizonte, cogitava-se a instituição de uma associação de professores, e a ideia tinha encontrado apoio dos docentes. O jornalista dizia que, por esse motivo, já não havia mais “[...] razão de ser para a convocação do congresso que o autor destas linhas tinha em vista realizar” (O Pharol, 4 de março de 1906, n. 55, p. 1).

Assim, como preanunciado por Lindolfo Gomes, o jornal “Minas Geraes”, datado de 27 de março de 1906, publicou uma nota na qual um grupo formado por dez professores noticiava a fundação, em Belo Horizonte, de uma associação denominada “União do Magistério Mineiro”. Tal agremiação era destinada aos professores “[...] públicos ou particulares, primários, profissionais, secundários ou superiores, efetivos, aposentados ou em disponibilidade” (Minas Geraes, 21 de abril de 1906, p. 7).

Ao contrário do que ocorreu com as outras agremiações, a “União do Magistério Mineiro” foi instituída oficialmente, e, durante todo o ano de 1906, foi bastante atuante. Entre os meses de março e abril de 1906, por exemplo, foram publicadas no jornal Minas Geraes várias notícias anunciando a fundação da associação e convidando o professorado a se filiar. Segundo as fontes consultadas, no dia 19 de abril de 1906, a associação já contava com 549 sócios.

Em reunião realizada em 1º de abril de 1906, os associados aprovaram o Estatuto da agremiação, que definia em seu Artigo 2º que as duas principais finalidades da entidade eram: o assistencialismo ao associado e a defesa pelo desenvolvimento do ensino no estado. Já a instalação solene da entidade ocorreu no dia 21 de abril de 1906⁵,

⁵ Ao que tudo indica, o dia 21 de abril, data em que se comemora a Inconfidência Mineira, que tem como principal mártir Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, não foi escolhido de forma aleatória

comparecendo à reunião 365 sócios, que ouviram de Antônio Olinto dos Santos discorrer sobre a importância da união dos professores. Dentre outros fatores, Antônio Olinto alegava que,

A classe do professorado não se tem mostrado alheia aos seus interesses e confia hoje em sua força para atingir aos seus destinos. [...] Unidos poderemos nos fazer ouvir: representando a legião que somos e fortalecidos na solidariedade que se vai despertando, os nossos reclamos poderão chegar a todas as esferas da vida nacional (MINAS GERAES, 23/24 de abril de 1906, p. 4).

Vale chamar atenção para o fato de que, assim como a maioria dos sujeitos que já haviam almejado a criação de uma associação de professores em Juiz de Fora e região, os fundadores da “União do Magistério Mineiro” também exerciam, ou já haviam ocupado, cargos de destaque na elite política e educacional em Minas Gerais. No quadro 1, apresento algumas atividades desempenhadas por estas lideranças dentro e fora da agremiação.

Quadro 1: Fundadores da União do Magistério Mineiro

Sujeito	Cargos exercidos fora da agremiação	Cargo exercido na agremiação
Antônio Olinto dos Santos Pires	Presidente de Estado (1889) Deputado Federal (1890-1893) Ministro da Viação (1894-1896) Professor da Escola de Minas (1906)	Presidente
Francisco Antunes de Siqueira	Professor do colégio São José, cidade do Rio Novo (1885) Professor da escola normal de Sabará - Geografia (1891) Diretor da Escola Normal de Sabará (1892) Professor na Escola Normal de Sabará (1906) Membro do Conselho Superior (1906)	Vice-presidente

para a instalação solene da associação. Provavelmente, os fundadores da agremiação queriam dar importância à entidade, atrelando o dia de início de suas atividades com uma data festiva e reconhecida por todos. Exemplo disso é que Francisco de Paula, orador oficial da sessão de instalação, discorria que o 21 de abril “foi para a pátria brasileira o ponto luminoso que tem concorrido para o progresso literário e político” (Minas Geraes, 23/24 de abril de 1906, p. 4). Sobre a celebração do 21 de abril como marco dos eventos políticos em Minas Gerais, ver Fonseca (2005).

Benjamim Flores	Professor do Externato do Ginásio Mineiro – cadeira de Latim (1898) Membro do Conselho Superior (1906)	Primeiro Secretário
Antônio Affonso de Moraes	Amanuense - Secretaria de Polícia (1897) 2º Oficial da Secretaria de Polícia (1897) Diretor do colégio Dom Viçoso (1906)	Segundo Secretário
Domiciano Rodrigues Vieira	Suplente no Internato Mineiro (1895) Lente do Ginásio Mineiro (1896) Inspetor escolar extraordinário (1899) Professor do Externato no Ginásio Mineiro (1906) Membro do Conselho Superior (1906)	Tesoureiro
Aurélio Pires	Farmacêutico (1901) Reitor do Ginásio Mineiro (1902) Professor de Português do Ginásio Mineiro (1903)	—
Francisco Amedée Peret	Professor do Externato no Ginásio Mineiro (1891) Membro do Conselho Superior (1904-1906)	—
Nontel Brant	Secretário do Ginásio Mineiro (1903) Professor do Externato do Ginásio Mineiro (1906) Membro do Conselho Superior (1906)	—
Luiz Pessanha	Diretor da Escola Normal de Ouro Preto (1903) Membro do Conselho Superior de Instrução Pública (1904-1906) Professor da escola normal de Ouro Preto (1906)	—
José Maria de Bicalho	Professor Primário em Santa Luzia (1906)	—

Fonte: JORNAL O PHAROL, edições: 7 de maio de 1885, nº. 103; 27 de janeiro de 1891, nº. 23; 5 de fevereiro de 1891, nº. 31; 20 de setembro de 1892, nº. 249; 26 de abril de 1895, nº. 86; 23 de março de 1902, nº. 223; 19 de abril de 1902, nº. 245; 23 de junho de 1903, nº. 633; 2 de fevereiro de 1904, nº. 795; 16 de abril de 1904, nº. 1049; 5 de novembro de 1904, nº. 2126; 11 de janeiro de 1906, nº. 9. JORNAL MINAS GERAES, edições: 8 de agosto de 1897, nº. 210; 8 de outubro de 1898, nº. 7; 27 de março de 1906. Acesso em: 2 fev. 2021; (Elaborado pela autora).

Como podemos observar no quadro 1, os fundadores da “União do Magistério Mineiro” ocuparam diferentes cargos políticos. Antônio Olinto dos Santos Pires, por exemplo, foi nomeado, provisoriamente, como Presidente de Estado em 1889, além de ter colocação em outros postos de destaque na política mineira. No entanto, além de Antônio Olinto, outros membros desse grupo também ocuparam cargos no

governo, como, por exemplo, Domiciano Rodrigues Vieira, que exerceu, em 1899, a função de inspetor escolar extraordinário.

O quadro também mostra que seis integrantes desse grupo eram membros do Conselho Superior de Instrução Pública: Francisco Antunes de Siqueira; Luiz Pessanha; Francisco Amedée Peret; Domiciano Rodrigues Vieira; Nontel Brant; Benjamim Flores. Vale destacar que, segundo o Artigo nº. 95, do Decreto 1.348, de 8 de janeiro de 1900, os membros do Conselho Superior eram de livre nomeação do governo, sendo responsáveis por avaliar e julgar os processos disciplinares movidos contra os professores. Ademais, cabia aos conselheiros a emissão de pareceres sobre vários assuntos atinentes à educação, além da “elaboração de bases para reforma ou melhoramento do ensino público em geral, ou em qualquer ramo do ensino, em particular” (Minas Gerais, 1900, Artigo nº. 103).

Vale ressaltar que as fontes não fornecem indícios sobre a continuidade das atividades da União do Magistério Mineiro após o ano de 1906. Apesar disso, pelo que parece, o movimento de mobilização dos professores, iniciado em anos anteriores e concretizado por este grupo docente, acabou incentivando outros sujeitos a articular uma nova associação de professores no estado. Isso porque, nos anos de 1909, 1910 e 1911, outro movimento associativo foi organizado em Belo Horizonte, com a denominação de “Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais”⁶. Como o próprio nome informa, ao contrário da “União do Magistério Mineiro”, à qual todos os professores poderiam associar-se, tal agremiação era destinada exclusivamente aos professores públicos primários.

⁶ Para esse estudo em específico me deterei na apresentação da organização do 1º Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais, realizado no ano de 1909. Contudo, ressalto que, na pesquisa de doutorado foi realizado uma análise mais aprofundada dos três encontros.

A proposta era a de que as assembleias fossem realizadas anualmente, no mês de dezembro, e com participação de um professor de cada circunscrição literária⁷. As eleições para escolha dos congressistas realizar-se-iam entre o primeiro semestre de janeiro e fim de julho, podendo concorrer tanto o professor quanto a professora, desde que fossem efetivos e estivessem em exercício. Os escolhidos tinham direito ao transporte e à hospedagem na Capital durante o período de realização dos trabalhos, que, de acordo com as Resoluções, seria pelo período de dez dias.

Assim, no Congresso de 1909, estiveram presentes 36 congressistas, entre professores, inspetores do ensino e diretores de grupos escolares. Reunidos em Belo Horizonte, instalaram, oficialmente, no dia 9 de dezembro de 1909, “o 1º Congresso dos Professores do Estado, em que se lançaram as bases de uma larga associação da classe” (Minas Geraes, 28 de outubro de 1910, p. 6).

Na sessão de instalação do Congresso, realizada no dia 16 de dezembro de 1909, Honório Guimarães assumiu a presidência da reunião, sendo que o discurso de abertura, contendo as finalidades da instituição, foi escrito por ele e pelo professor José Alzamora, do município de Bambuí. Além disso, Honório Guimarães também foi o responsável pela compilação das resoluções das três assembleias do “Congresso dos Professores Públicos Primário de Minas Gerais”, bem como pela reforma do Regimento Interno, ambos publicados no ano de 1912. Ou seja, nesta entidade em específico, é possível percebermos uma maior participação de professores públicos primários.

⁷ De acordo com o Decreto 1.960, de 16 de dezembro 1906, por ato do Secretário do Interior, neste contexto, o estado foi dividido em 40 circunscrições literárias.

Apesar disso, nesta agremiação os políticos também tentaram protagonizar o movimento de organização docente. A ideia de fundação do Congresso, por exemplo, partiu de um inspetor do ensino, Ferreira de Carvalho⁸. Outro inspetor, Carlos Leopoldo Dayrell Júnior, na sessão de instalação do congresso, foi eleito presidente efetivo da entidade, havendo a indicação para este cargo de mais dois inspetores: Ferreira de Carvalho e Antônio Gomes Horta. Nesta mesma sessão, o Diretor da Secretaria do Interior, Antônio Benedito Valadares Ribeiro, foi eleito presidente honorário do Congresso. No quadro 2, apresento a composição da diretoria da entidade no ano de 1909.

Quadro 2: Diretoria do Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais (1909)

I Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais 1909		
Cargo exercido na agremiação	Sujeito	Cargo exercido fora da agremiação
Presidente honorário	Antônio Benedito Valadares Ribeiro	Diretor da Secretária do Interior
Presidente efetivo	Carlos Leopoldo Dayrell Júnior	Inspetor Escolar
Primeira Secretária	Gilberta Ferrad	Professora primária na Capital
Segundo Secretário	Honório Guimarães	Professor primário em Uberabinha (1907) Diretor do Grupo Escolar de Araguari (1912) Diretor do Grupo Escolar de Uberabinha (1913) Inspetor Regional (1920)

Fonte: CARVALHO; CARVALHO (2000), Minas Geraes, 16 de dezembro de 1909.
(Elaborado pela autora).

A participação de políticos e pessoas influentes no campo educacional ainda pode ser observada na sessão de encerramento do 1º Congresso, realizada no dia 15 de dezembro de 1909, na Secretaria do

⁸ Segundo a matéria publicada no jornal al "Minas Geraes", no dia 16 de dezembro de 1909, Helena Penna, diretora do grupo escolar da Capital, enviou ao inspetor uma "um cartão de felicitações pela ideia de criação do congresso, pedindo desculpas por não ter podido comparecer" (MINAS GERAES, 16 de dezembro de 1909).

Interior. Segundo o jornal “Minas Geraes”, compareceram à sessão “[...] grande número de professores, autoridades e muitas pessoas de nossa alta sociedade” (Minas Geraes, 16 de dezembro de 1909, p. 2). A cerimônia foi presidida por Estevão Pinto, Secretário do Interior, que, na ocasião, recebeu do professorado mineiro uma manifestação de cortesia⁹ “[...] mais carinhosa e eloquente, patenteando de modo altamente significativo o grande apreço em que têm os professores públicos aos serviços patrioticamente prestados à causa da instrução primária pelos dois ilustres mineiros” (Minas Geraes, 16 de dezembro de 1909, p. 2)¹⁰.

Ou seja, como exposto ao longo desse texto, os sujeitos que lideraram o processo de criação das primeiras associações de professores em Minas Gerais não atuavam apenas como professores, mas integravam a elite política e educacional do contexto. Tal fato, no entanto, não impediu que tais sujeitos deixassem de denunciar as dificuldades encontradas pelo professorado no cotidiano do trabalho.

Por exemplo, Lindolfo Gomes, no dia 22 de novembro de 1905, publicou um artigo no jornal O Pharol, alegando que os professores mineiros já não podiam assistir, sem protestos, aos desmandos do governo, que “[...] os deixavam sem livros, sem móveis, sem instalação escolar, enfim, a ganhar vencimentos que, muitas vezes, só lhes são pagos com atraso de três e mais meses” (O Pharol, 22 de novembro de 1905, n. 278, p. 1). Já Antônio Olinto dos Santos, em seu discurso em ocasião da fundação da “União do Magistério Mineiro” também atribuía aos governantes a responsabilidade pela precariedade do ensino no estado.

⁹ A manifestação de apreço realizadas por professores a autoridades políticas não foi uma novidade introduzida pelo Congresso. Nas exposições escolares organizadas no começo do século XX, por exemplo, professores e gestores do ensino já se dispunham para essa conduta cortês.

¹⁰ A homenagem também foi destinada ao Presidente de Estado Wenceslau Braz, que, segundo a matéria publicada, não pôde comparecer à sessão de encerramento.

Dizia Antônio Olinto que as escolas mineiras funcionavam de forma precária, sendo necessário dotá-las “[...]de edifícios e de material apropriado, tornar suave a vida do professor e tirá-lo desse terreno de sacrifícios que patrioticamente vai palmilhando até ser conjurada a crise que entre nós tão fundamentalmente golpeou a instrução” (Minas Geraes, 23/24 de abril de 1906, p. 4).

Contudo, há de se problematizar que, para além de defenderem os interesses dos professores, as entidades associativas também poderiam constituir-se em um novo espaço de atuação política para esses sujeitos. Ou seja, ao que parece, por terem conhecimento sobre a administração escolar, estes docentes querem colocar-se na posição de representantes do magistério, o que, por sua vez, também contribuiria para aumentar o seu prestígio político.

Exemplo disso é o de que movimento associativo de professores, não colocou estes sujeitos em posição de inimigos políticos do governo. Isso uma vez que, nos anos posteriores, eles foram indicados para ocuparem cargos na administração educacional ou continuaram elegendo-se para as vagas no parlamento estadual e federal.

No que diz respeito aos líderes da União do Magistério Mineiro, por exemplo, temos que Antônio Olinto dos Santos foi nomeado como Superintendente de Obras Contra a Seca em 1907 e, em 1909, como Diretor geral dos Telégrafos. Seu irmão, Aurélio Pires, assumiu o cargo de Diretor no Ministério da Viação e Obras Públicas, entre os anos de 1910 e 1913. Após cumprir o mandato de diretor no colégio Dom Viçoso, Antônio Afonso de Moraes, no dia 29 de novembro de 1917, foi nomeado para exercer a função de chefe de polícia do estado.

O professor público de Uberabinha, Honório Guimarães, membro bastante atuante no “Congresso dos Professores Públicos Primários”, também obteve cargos políticos nos anos posteriores. Em 1912 e 1913, ele

foi nomeado diretor do grupo escolar de Araguari e de Uberabinha, respectivamente. Já em 1920, passou a exercer o cargo de inspetor regional.

Considerações finais

As primeiras associações de professores criadas em Minas Gerais tinham como principais líderes sujeitos que desempenhavam, ou já haviam desempenhado, cargos políticos. Tais sujeitos viram no movimento de reforma instaurado, um momento propício para congregarem a categoria e se destacarem como representantes do professorado, conseguindo, inclusive, manter ou ampliar seu campo de atuação na administração política do estado.

Em vários de seus discursos, os líderes das entidades, reivindicavam melhores condições de trabalho e salários para os docentes. Essa é uma questão importante a ser problematizada, uma vez que, em outros contextos, nem sempre os inspetores colocavam-se ao lado das necessidades dos professores. Ao mesmo tempo, deparamo-nos, aqui, com uma situação contraditória, visto que, ao mesmo tempo em que participavam da organização política administrativa do estado, tais sujeitos discursavam contra essa estrutura. O melhor conhecimento desse paradoxo demanda uma análise mais sistemática da estrutura política de governo, investigação esta que ultrapassa a proposta deste texto.

Mas, de qualquer forma, é válido supor que o interesse desses sujeitos ao fundarem uma associação de professores, talvez não fosse o de confrontar o poder do Estado, e sim mostrar aos chefes da política estadual que tinham competências para assumirem a condução das políticas educacionais em Minas Gerais. Ou seja, o conhecimento obtido

na convivência rotineira com os problemas do ensino, especialmente, pelos inspetores escolares e pelos membros do Conselho Superior, talvez tenha favorecido o interesse deles em promover reformas sob sua liderança.

De qualquer modo, o mais provável é que não era a intenção dos líderes do movimento promover um levante do professorado contra o governo, e sim se tornarem os legítimos representantes do professorado. Para tal, seria imperativo que a agremiação fosse dirigida por um grupo coeso, composta por sujeitos que detinham prestígio social frente aos demais professores.

Neste sentido, é válido ressaltar ainda que, pelo que parece, os protagonistas do movimento associativo em Minas Gerais, era um grupo que se conhecia, o que presume a existência de relações de amizade. Isso já que, alguns trabalhavam na mesma instituição, e outros exerciam tarefas que demandavam encontros coletivos, como no caso dos membros do Conselho Superior. Entre os membros fundadores da União do Magistério Mineiro, por exemplo, existiam, inclusive, laços de parentesco, pois Antônio Olinto e Aurélio Pires eram irmãos.

Neste sentido, os estudos de Norbert Elias nos ajudam a compreender sobre a importância da coesão para a união e influência sobre os membros de um grupo. Segundo o autor, quanto mais integrado o grupo, maior é a capacidade que ele tem de exercer um alto grau de controle entre seus membros. Segundo Elias “a opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência sobre seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e controle” (Elias, 2000, p. 39).

Referências

Jornais de época

Minas Geraes (MG)

Ao professorado mineiro. **Minas Geraes**. Belo Horizonte; Imprensa Oficial do Estado, 27 de março de 1906, ano 15, p. 4.

Atos oficiais. Posse. **Minas Geraes**, 8 de outubro de 1898, ano 7, n. 232, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Congresso dos professores: sessão preparatória. **Minas Geraes**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 16 de dezembro de 1909, ano 18, p. 4.

Congresso dos professores. **Minas Geraes**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 28 de outubro de 1910, ano 19, p. 2.

Secretaria de polícia. **Minas Geraes**. Ouro Preto, 8 de agosto de 1897, ano 6, n. 210, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Sessão Alheia. Estatutos da União do Magistério Mineiro. **Minas Geraes**. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado, 21 de abril de 1906, ano 15, p. 7-8.

União do Magistério Mineiro. *Minas Geraes*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado, 23/24 de abril de 1906, ano 15, p. 4.

O Pharol

Atos oficiais. **O Pharol**. Juiz de Fora, 20 de setembro de 1892, ano 26, n. 249, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Atos oficiais. **O Pharol**. Juiz de Fora, 5 de fevereiro de 1891, ano 25, n. 31, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Atos oficiais. **O Pharol**. Juiz de Fora, 20 de setembro de 1892, ano 26, n. 249, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Atos oficiais. **O Pharol**. Juiz de Fora, 26 de abril de 1895, ano 29, n. 86, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Atos oficiais. **O Pharol**. Juiz de Fora, 11 de janeiro de 1906, ano 40, n. 9, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Cenas e fatos. **O Pharol**. Juiz de Fora, 23 de novembro de 1905, ano 40, n. 279, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 23 out. 2020.

Colégio São José, cidade Rio Novo. **O Pharol**. Juiz de Fora, 7 de maio de 1885, ano 19, n. 103, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Congresso dos professores. **O Pharol**. Juiz de Fora, 13 de fevereiro de 1906, ano 40, n. 39, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Conselho Superior. **O Pharol**. Juiz de Fora, 2 de fevereiro de 1904, ano 38, n. 795, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Cumprimentos. **O Pharol**. Juiz de Fora, 23 de março de 1902, ano 36, n. 223, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Ginásio Mineiro. **O Pharol**. Juiz de Fora, 27 de janeiro de 1891, ano 25, n. 23, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Incoerências. **O Pharol**. Juiz de Fora, 22 de novembro de 1905, ano XL, n. 278, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Leão XIII. **O Pharol**. Juiz de Fora, 23 de junho de 1903, ano 37, n. 633, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Liga literária: carta aberta. **O Pharol**. Juiz de Fora, 25 de outubro de 1907, ano 42, n. 283, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Magistério. Monitor Mineiro. Vila Guaranésia, 6 de novembro de 1902, ano 3, n. 97, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Municípios. **O Pharol**. Juiz de Fora, 16 de abril de 1904, ano 38, n. 1049. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Política mineira. **O Pharol**. Juiz de Fora, 19 de abril de 1902, ano 36, n. 245, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Um dia por outro. **O Pharol**. Juiz de Fora, 28 de outubro de 1902, ano 37, n. 407, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 21 ago. 2020.

União dos professores. **O Pharol**. Juiz de Fora, 4 de março de 1906, ano 40, n. 55, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 8 out. 2020.

Legislações

MINAS GERAIS. Decreto nº. 1,348, de 8 de janeiro de 1900. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1899. Cidade de Minas: *Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*, 1900. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 22 mar. 2020.

Bibliografia

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BESEN, Danielly Samara; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Associação do professorado catharinense: histórias, meios de ação e composição. **Revista História da Educação**, Santa Maria, v. 24, p. 1-34, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/98273>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de O. B. O pensamento educacional do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1922). In: **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, Minas Gerais, set. 2000, p. 1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0206t.PDF>. Acesso em: 28 out. 2020.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista do ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

DUTRA, Eliana de Freitas. **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.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

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 Nívia de Lima e CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República: EDUFU v. 1, 2019. p. 19-22. (Colônia, v. 1).

LEMOS, Daniel C. A. **Professores em movimento**: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial. 2011. 545 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Eliana de. **Ingerência política e trabalho docente**: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918). 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SANTOS, Yan Soares Santos; SILVA, Adriana Maria Paulo de. Associativismos, Trabalho e Docência Em Recife, 1872-1890. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE HISTÓRIA

DA EDUCAÇÃO, Montevidéu, Uruguai. **Anais Eletrônicos...** Montevidéu: SUHE, 2018. Disponível em: http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/EJE5/eje5_384.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

7

O CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1900: VESTÍGIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ¹

Iara Marina dos Anjos Bonifácio

Andrea Moreno

Michaël Attali

Introdução

A investigação dos *Congressos Internacionais de Educação Física* foi iniciada dentro de um programa de pesquisas que tem buscado compreender a circulação de saberes e conhecimentos sobre a ginástica². Nessas investigações, diferentes congressos científicos foram revelando-se como espaços importantes na produção e circulação de ideias sobre ginástica e/ou educação física em diferentes países.

Entre eles, os *Congressos Internacionais de Educação Física* apareceram com recorrência nas fontes e na bibliografia mobilizadas nas pesquisas desenvolvidas e, na maior parte das vezes, foram descritos como palco de intensos debates entre as diferentes sistematizações de educação física que afirmavam a proeminência e o triunfo de um método sobre outro, resultando na sua “vitória”³. Como a

¹ Texto baseado na tese defendida em 2024 intitulada “Congressos Internacionais de Educação Física: produção, debate e circulação de ideias (1900-1913)”, realizada em cotutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais e Université Rennes 2, sob orientação de Andrea Moreno e Michaël Attali. A pesquisa contou com financiamento do CNPq (bolsa de doutorado) e CAPES PrInt (bolsa para estadia no exterior).

² O programa de pesquisa mencionado vem sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Ginástica (GEPHEGI) e do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) que vêm sendo desenvolvidas desde a segunda década do século XXI. Ambos, grupo e centro de pesquisa, fazem parte da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Ao longo dessas pesquisas, reunimos um conjunto expressivo de documentos – manuais, livros, documentos institucionais, entre outros – coletados na Biblioteca do Museu Nacional do Desporto

ponta de um novo, o interesse pelos Congressos levou à proposição da pesquisa de doutorado que deu origem a esse capítulo, tendo em vista as potencialidades investigativas que o objeto vislumbrava e sua dimensão internacional.

Esses Congressos foram palco de intensas disputas entre as diferentes sistematizações de educação física – período que ficou conhecido como a “guerra dos métodos” ou “batalha de sistemas”. Esses embates buscavam argumentar e definir qual era a melhor forma de exercitar e educar o corpo. Chama-se sistema ou método de educação física um conjunto de princípios e prescrições para educação do corpo, que tinham uma forte coerência interna, cunhado entre fins do século XIX e ao longo do século XX em diferentes países europeus (Soares, 1994, 2009; Ulmann, 1997). De acordo com Jacques Ulmann (1997), para que uma prática fosse considerada como sistema ou método, ela deveria ter: I) um objetivo para sua prática; II) princípios para a realização dos exercícios; III) um conjunto específico de exercícios; IV) e precisões na implementação dos exercícios.

Para o presente capítulo, analisaremos a primeira edição dos *Congressos Internacionais de Educação Física*, realizada na cidade de Paris, na França, entre os dias 30 de agosto e 6 de setembro de 1900. Como fontes, utilizamos os documentos oficiais do Congresso (*procès-verbaux sommaires*), além de relatórios de viagens, jornais e revistas com publicações que tematizaram os Congressos, relataram a participação de congressistas, entre outros.

A respeito do Congresso de 1900, a literatura demarca diversos elementos. Afirma-se, por exemplo, que no discurso de abertura, houve

(Porto/Portugal), na Biblioteca Nacional da Suécia (Estocolmo) e no acervo da Escola Sueca de Esportes e Ciências da Saúde (GIH/Estocolmo). O processo de coleta de fontes da presente pesquisa contribuiu com a ampliação desse acervo.

um apelo para que os princípios científicos e o apoio mútuo sobrepusessem à discórdia vivenciada em outros eventos (Park, 2008). Apesar do apelo da abertura, a edição de 1900 representou o confronto oficial entre os defensores da ginástica de Amoros⁴ – uma das sistematizações que compõe a ginástica francesa – e da ginástica sueca⁵ (Soares, 1998). Alguns pesquisadores afirmam que o Congresso foi uma apologia ao método sueco de ginástica (Sarremejane, 2006). Entre seus defensores, estavam o fisiologista G. Demeny⁶ e o médico Philippe Tissié⁷, além do conferencista belga C. Lefébure⁸. De acordo com Carmen Lúcia Soares (1998), o debate público que se instalou em 1900 foi prolongado por toda uma década e assegurou a supremacia do grupo de G. Demeny.

Os tópicos orientadores do evento, segundo Jorge Ramos do Ó e Luis Miguel Carvalho (2009), foram as elaborações sobre as melhores formas de aplicação de um método científico e a criação de um instituto

⁴ Inspirado nos escritos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, e de Friedrich Jahn, Francisco Amoros (1770–1848), espanhol naturalizado francês, sistematizou uma ginástica que durante muito tempo ficou conhecida como ginástica francesa. As ideias de seu método estavam escritas na obra *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830) e previam exercícios individuais e coletivos, realizados em aparelhos – cordas, barras, obstáculos, trapézio, entre outros.

⁵ Inspirados nos escritos de Guts Muths e de Jean Jacques Rousseau, Per Henrik Ling (1776–1839) sistematizou a chamada ginástica sueca ou ginástica de Ling nas primeiras décadas século XIX. Após fundar, em 1813, o *Royal Gymnastic Central Institute* (GCI), Ling deu início ao processo de formação de pessoas para atuarem com a sua ginástica, ao mesmo tempo em que a sistematizava.

⁶ Georges Demeny (1850-1917) foi um fisiologista nascido em Douai, na França. Mudou-se para Paris em 1876, onde começou a se envolver com os estudos da ginástica. Entre 1882 e 1895, G. Demeny e Étienne-Jules Marey, um importante fisiologista francês que era professor no *Collège de France*, trabalharam juntos na Estação Fisiológica do Parque dos Príncipes, uma instituição anexa ao *Collège de France*. Em 1890, foi enviado em missão para a Suécia.

⁷ O Dr. Philippe Tissié (1852-1935) nasceu em La Bastide-sur-l'Hers na França e formou-se médico formando-se em 1887. P. Tissié criou, em dezembro de 1888, a Liga Girondina de Educação Física (LGEP) e foi nomeado membro de diferentes comissões nos Ministério da Instrução Pública e Ministério da Guerra da França. Por sua defesa da ginástica sueca, P. Tissié ficou conhecido como o “Ling francês”.

⁸ Clément Lefébure (1861-1928) foi um oficial do exército da Bélgica que se envolveu ativamente na divulgação da ginástica sueca. Em 1898, ele foi enviado para a Suécia com o objetivo de acompanhar as atividades do Instituto de Estocolmo. C. Lefébure foi diretor da *École Normale de Gymnastique et Escrime* (ENGE) e vice-presidente da seção belga da Instituição Internacional de Educação Física.

superior para a formação de professores de educação física. Na programação, estava prevista uma conferência sobre a ginástica sueca, que seria proferida pelo belga Clément Lefébure. Além de sua conferência, fizeram parte da programação do Congresso de 1900 exposições de ginástica sueca e ginástica francesa, além de visitas a prédios públicos de Paris (Park, 2008).

Nas definições do Congresso, ficou acordado a necessidade de criação de um Boletim Internacional de Educação Física (Park, 2008). Além disso, foi criada uma Comissão Internacional de Educação Física, composta por representantes de 16 países, sendo a maioria oriunda da Europa. Essa comissão foi responsável pela organização de outras três edições do *Congresso Internacional de Educação Física* (Ramos do Ó; Carvalho, 2009). Nas palavras de Ramos do Ó e Carvalho (2009), o Congresso de 1900:

Pode ser compreendido como uma ocorrência da “estruturação de um campo organizacional” internacional da EF (Educação Física), de um mais amplo processo de incremento do fluxo comunicacional entre atores de diferentes países, de uma definição coletiva do próprio campo da educação física (sua área de intervenção, seus agentes, suas estruturas, seus scripts, suas fronteiras e envolvimento), da construção de um sentimento de partilha e pertença de um empreendimento coletivo, e da formalização de uma relação entre um centro (receptor -ordenador - difusor de regras sobre a educação física e a sua implementação) e uma periferia (as unidades nacionais) (Ramos do Ó; Carvalho, 2009, p. 250).

De modo geral, ao falar sobre o *Congresso Internacional de Educação Física* de 1900, a maioria dos trabalhos utilizou como fonte as publicações em impressos periódicos de pessoas que participaram dos eventos ou de outras pessoas que leram essas publicações e escreveram sobre os Congressos; em outras palavras, poucos trabalhos utilizaram os documentos oficiais do evento como fonte de pesquisa histórica.

Assim, a pertinência dessa pesquisa é justificada também pelo fato de que os *Congressos Internacionais de Educação Física*, de forma mais ampla, e a sua primeira edição de forma mais específica, em uma perspectiva histórica, têm sido analisados a partir de fontes secundárias.

Ao mesmo tempo, esses eventos configuram-se como lugares privilegiados para a investigação do movimento de produção e circulação de modos de se fazer educação física em diferentes partes do mundo. Então, ao investigá-los, esperamos contribuir não apenas na ampliação dos conhecimentos, mas também na análise e investigação de fontes históricas ainda pouco exploradas na História da Educação Física e História da Educação.

Inventariar e unificar: a realização do primeiro *Congresso Internacional de Educação Física* (1900)

O primeiro *Congresso Internacional de Educação Física* foi realizado em Paris, na França, entre os dias 30 de agosto e 6 de setembro de 1900, como parte da Exposição Universal realizada na mesma ocasião. O ano de 1900, a cidade de Paris e a Exposição Universal são elementos importantes para compreender a ambiência da realização desse Congresso. De um lado, o ano de 1900 foi marcado por uma profusão de encontros internacionais. Somente nesse ano foram realizados 232 congressos internacionais no mundo, sendo que, nos anos anteriores e posteriores, os números foram expressivamente menores, 66 e 70 respectivamente⁹ (Tapia; Taieb, 1976). Esse número só foi superado dez anos mais tarde, em 1910, quando foram realizados 258 congressos.

⁹ Esses dados referem-se a congressos internacionais das mais diversas áreas do conhecimento; porém, esses autores não os detalharam. A análise feita por eles estava mais concentrada na questão quantitativa e a sua relação com as cidades-sede dos respectivos eventos.

Paris, por sua vez, recebeu, entre os anos de 1835 e 1913, 678 reuniões internacionais, enquanto as outras sedes mais frequentes, Bruxelas e Londres, receberam, respectivamente, 272 e 242 reuniões internacionais (Tapia; Taieb, 1976). Apenas na Exposição Universal de 1900, Paris recebeu aproximadamente 51 milhões de visitantes (Tapia; Taieb, 1976).

O Presidente da República Francesa, Émile Loubet¹⁰, assim como o rei da Bélgica, Léopold II, o rei da Grécia, Georges I, e o rei da Suécia, Oscar II, enviaram sua adesão à primeira edição do *Congresso Internacional de Educação Física* realizado em 1900. Todo esse apoio oficial demonstra a importância da questão da educação física para os países envolvidos nesse evento.

Por decreto, o Ministério do Comércio e da Indústria da França criou uma comissão para a organização do *Congresso Internacional de Educação Física* (“Exposition de Paris en 1900. Congrès International d’éducation physique”, 1899, p. 216). A comissão organizadora era composta por franceses destacados no debate da educação física e que atuavam como militares, políticos, médicos, professores de ginástica, instrutores e pesquisadores.

A comissão organizadora reuniu grupos que discordavam sobre diferentes aspectos relativos à educação física. Em linhas gerais, a diferença fundamental entre eles eram os valores atribuídos às práticas físicas: de um lado, a ginástica, e do outro, os esportes ingleses (Gleyse; Dalben, 2020; Holt, 2011). Para um grupo, os exercícios físicos deveriam ter um caráter democrático, igualitário e possível de ser praticadas por todos (Gleyse; Dalben, 2020; Holt, 2011). Por essa razão, esse grupo defendia que a ginástica deveria ser a principal prática. Entre os seus principais defensores estavam Fernand Lagrange e Etienne-Jules

¹⁰ Émile Loubet (1838-1929) foi presidente da França na Terceira República entre 1899 e 1906.

Marey¹¹. O outro grupo, que tinha Pierre de Coubertin¹², um aristocrata, como seu principal representante, posicionava-se contrariamente a essas ideias e defendia o esporte como prática física (Gleyse; Dalben, 2020; Holt, 2011). Os dissensos não impediram a realização do congresso.

Envolvido com a organização dos Jogos Olímpicos, realizados também na programação da Exposição Universal, Coubertin não parece ter tido um papel importante na organização do *Congresso Internacional de Educação Física*, embora tenha sido um dos quatro vice-presidentes do comitê organizador (Park, 2008). No documento oficial do congresso, por exemplo, não há nenhuma menção à participação ou fala de Coubertin ao longo de todo o congresso. Por outro lado, Georges Demeny, o secretário geral do evento, foi quem esteve à frente da organização do congresso, sendo o responsável, entre outras coisas, pelo discurso de abertura e pela publicação dos *procès-verbaux*¹³ do congresso.

No discurso de abertura, Georges Demeny afirmou que todo o trabalho do congresso deveria convergir para uma “síntese e quanto mais perfeita [fosse] esta convergência, maior [seria] a precisão do nosso método, o poder do nosso sistema de educação. Este é o ponto essencial,

¹¹ Etienne-Jules Marey (1830-1904) foi um proeminente fisiologista francês que realizou inúmeros experimentos científicos voltados à análise do movimento corporal. Utilizando a fotografia como uma técnica para registrar o movimento humano, Marey desenvolveu a cronofotografia, um dispositivo que permitia a captura detalhada de movimentos corporais com o objetivo de analisá-lo.

¹² Pierre de Coubertin (1863-1937) foi um aristocrata francês, conhecido como o pai dos Jogos Olímpicos da era moderna. A partir das experiências que teve com o esporte em suas viagens de estudo à Inglaterra e aos Estados Unidos, Coubertin tornou-se um entusiasta dos esportes na França. Por isso, promoveu diversas iniciativas em prol do esporte e do intercâmbio esportivo internacional.

¹³ Optamos por deixar o termo em francês porque a tradução dele pareceu-nos, em alguma medida, anacrônica. Isso porque, no francês, os termos *procès-verbaux* (e suas variações), *compte-rendu* e *rapport* tem diferenciações que não existem no português, sobretudo os dois primeiros. As diferenças entre eles dizem respeito ao do nível de detalhe necessário e da finalidade do documento. Traduzi-los como anais é anacrônico porque o entendimento do que são os anais de congressos hoje em dia não é compatível com o teor dos documentos analisados. Porém, traduzi-los como relatórios ou atas não daria conta das especificidades que o uso desses termos tem na língua francesa. Por essa razão, decidimos manter os termos originais, referindo-se ao formato do documento do evento em análise.

a razão de ser deste Congresso”¹⁴ (Demény, 1900, p. 161, grifos do autor). Ademais, na visão dos organizadores, a educação física era um tema muito vasto e não poderia ser discutido em apenas uma sessão (Demény et al., 1900). Para isso, foram propostos cinco eixos de discussão: Filosofia, Ciências Biológicas, Técnica, Pedagogia e Propaganda.

Na sessão de Filosofia, estava previsto o debate acerca do “equilíbrio humano em sua tríplice: atividade física, intelectual e moral” e da preocupação com a “unidade de planos para métodos de educação baseados nas leis naturais e conformes à organização humana” (Demény et al., 1900, p. 18)¹⁵. Na sessão das Ciências Biológicas, pretendia-se discutir acerca das relações do sistema nervoso, fenômenos psíquicos e o exercício do corpo; das leis de economia do trabalho; proporções do volume e da densidade do corpo; coordenação dos movimentos; e a relação entre higiene e os exercícios (Demény et al., 1900).

No espaço dedicado à Técnica, propôs-se tratar do uso de materiais e aparelhos na educação física; sobre a utilização de música, canto e dança; sobre a aplicação de regras na obtenção dos melhores resultados sob o ponto de vista da higiene, economia de energia e aprendizagens de profissões manuais (Demény et al., 1900). Na sessão da Pedagogia, a discussão focava no papel do Estado na direção da educação física; a necessidade de uma formação superior em educação física; e o debate acerca de um “sistema” de educação física (Demény et al., 1900). Por fim, a sessão de Propaganda contaria com as questões sobre a divulgação das ideias sobre educação física; os meios de obtenção de recursos para essa propaganda; a publicação de revistas, obras escolares, organizações de

¹⁴ Tradução livre: *Tous nos travaux, tous nos efforts doivent converger dans cette synthèse, et plus cette convergence sera parfaite, plus seront grandes la précision de notre méthode, la puissance de notre système d'éducation. C'est là le point essentiel, la raison d'être de ce Congrès.*

¹⁵ Tradução livre: *Equilibre de l'être humain dans sa triple activité physique, intellectuelle et morale; Unité de plan des méthodes d'éducation basées sur les lois naturelles et conformes à l'organisation humaine.*

concursos; e formas de despertar o interesse das famílias acerca da educação física¹⁶ (Demeny et al., 1900).

Tanto no discurso de abertura, quanto na proposição dos eixos de discussão, observa-se que a organização do congresso de 1900 estava baseada em um duplo interesse: inventariar e unificar. Isto é, para cumprir o objetivo de inventariar, reuniu pessoas envolvidas com a educação física de diferentes partes do mundo e propôs um debate organizado em eixos que buscavam, em alguma medida, dar conta de “todos” os tópicos de discussão “possíveis” sobre educação física. A síntese proposta por Demeny na abertura – que era, nos termos dele, “a razão de ser do congresso” – só seria possível a partir desse inventário dos pontos de vista e experiências dos congressistas de seus respectivos países. A unificação seria, portanto, o estabelecimento de um sistema de educação física “universal”, construído a partir do inventário e da síntese. Assim, tanto os objetivos do congresso quanto a organização dos eixos de discussão conectam-se com os próprios objetivos das Exposições Universais francesas: o debate de ideias e a produção de sínteses.

Para esse projeto, o *Congresso Internacional de Educação Física* recebeu representantes oficiais de onze países¹⁷ (CIEP 1900, 1900). Outras seis nações foram representadas de forma não oficial¹⁸ porque era possível inscrever-se no evento mediante o pagamento de 10 francos (CIEP 1900, 1900). Essa adesão compreendia a participação em toda a programação do evento. Apesar de ter recebido pouco mais de uma dezena de representantes de países diferentes, o congresso de 1900

¹⁶ Há uma diferença na descrição dessas sessões no convite ao congresso publicado na *Revue des jeux scolaires* e nos documentos oficiais do evento. Na revista, cada uma dessas sessões tem entre 5 e 13 pontos de discussão.

¹⁷ Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Grécia, Japão, México, Noruega, Romênia, Suécia e Suíça.

¹⁸ Itália, Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Holanda.

esbarrou em uma questão que também era comum à Exposição Universal: a de que a maioria dos congressistas eram oriundos dos países-sede – nesse caso, a maioria dos congressistas teriam sido franceses porque o congresso aconteceu em Paris. A crítica a esse fenômeno afirmava que isso favorecia uma lógica de um evento nacional que convidava pontualmente estrangeiros, ao invés de construir uma concepção internacional de uma comunidade científica (Rasmussen, 1989).

Charles Chabot¹⁹, enviado pelo Ministro francês da Instrução Pública, afirmou que no congresso de 1900 “os estrangeiros eram mais numerosos que os franceses” e o evento reuniu representantes da maioria dos países da Europa, dos Estados Unidos e do Extremo Oriente (Chabot, 1900). Por outro lado, Thomas Denison Wood, professor de higiene e treinamento físico da *Leland Stanford University* na Califórnia (Estados Unidos), publicou um artigo fazendo algumas críticas ao evento, entre elas, de que os participantes teriam sido, em sua maioria, franceses (Wood, 1900). Criticou, ainda, o fato de a Alemanha não ter tido nenhum representante e a Inglaterra ter enviado apenas a Sra. Martina Bergman-Osterberg²⁰, que não participou do evento além da sua apresentação de ginástica (Wood, 1900).

À primeira vista, parece que Chabot, o representante francês vinculado à organização do evento, buscou construir uma narrativa de que o evento tivesse sido de fato internacional e contado com a presença de muitos países, inclusive fora da Europa. Enquanto Wood, um norte-americano, criticou a ausência de representantes da Alemanha e

¹⁹ Charles Chabot foi descrito nos documentos oficiais do Congresso de 1900 como representante do Ministério de Instrução Pública da França. Localizamos informações que sugerem que ele tenha atuado também como professor de Ciências da Educação da Universidade de Lyon, na França.

²⁰ Martina Bergman-Osterberg (1849-1915) foi uma professora sueca, formada no Instituto de Estocolmo, que se mudou para Londres, Inglaterra. Lá, realizou trabalhos significativos no treinamento de mulheres, baseados nos princípios da ginástica de Ling (BLOOMFIELD, 2005).

afirmou que a Inglaterra tinha uma professora que não participou além da sua exibição (Wood, 1900, p. 269)²¹. Mesmo que, para considerar-se “internacional”, bastaria a reunião de representantes de dois países diferentes, acreditamos que a crítica de Wood residiu no fato de que, em diferentes momentos do *procès-verbaux*, a discussão ficou concentrada nas questões da França.

Os próprios representantes franceses, em diferentes momentos do debate, reconheceram essa tendência e propuseram que o foco da discussão deveria ser ampliado para outros países. Em um determinado momento, por exemplo, os congressistas argumentavam sobre a importância de se criar um “instituto de educação física” para formar os professores. Um congressista francês posicionou-se, criticando uma mudança feita no recrutamento do pessoal docente na França, sobretudo porque tinha ficado a cargo de instituições fora de Paris, e cada uma delas baseava-se em um manual diferente. De acordo com o congressista, era necessário unificar esse processo. Em resposta, outro congressista francês “salientou que estas observações eram apenas de interesse nacional” (CIEP 1900, 1900, p. 35).

Em relação à programação, o *Congresso Internacional de Educação Física* de 1900 contou também, além das sessões de debate, com conferências e visitas a instituições em Paris, assim como exibições de ginástica. A programação completa está descrita no Quadro 1.

²¹ Nas atas, localizamos a presença de McDonald Smith como representante não-oficial da Inglaterra que, ao final do congresso, compôs a Comissão Internacional de Educação Física, representando a Inglaterra. Além dele, o Dr. Gebhart compôs a mesma comissão, mas na condição de representante da Alemanha, entretanto, em nenhum outro momento foram localizados registros da participação dele.

Quadro 1 – Programação do Congresso Internacional de Educação Física (1900)

	MANHÃ	TARDE
30/08	-	Sessão de abertura
31/08	-	Sessão de debate
01/09	Sessão de debate	Sessão de debate
02/09	Festa de ginástica da Associação das Sociedades Ginásticas do Sena ²²	
03/09	Sessão de debate	Apresentação de ginástica da Profa. Bergman-Osterberg ²³ - Visita ao <i>Bain-Duches</i> ²⁴ - Conferência do Comandante Lefébure ²⁵
04/09	Sessão de debate	Sessão de debate
05/09	Sessão de debate - Visita à prefeitura de Paris ²⁶	Sessão de debate
06/09	Visita à <i>École de Joinville-le-Pont</i> ²⁷	Sessão de encerramento

Fonte: Elaboração própria a partir do CIEP (1900).

Em sua proposta inicial, estava previsto que o congresso aconteceria em sessões de debate separadas e simultâneas – quem se

²² Mais de 500 alunos de diferentes idades participaram da exibição que contou com a execução de variados exercícios ao ar livre com a utilização de aparelhos, implementos militares e jogos com cordas e bola (WOOD, 1900). Charles Chabot (1900) afirma que este foi um festival de ginástica francesa.

²³ A apresentação de ginástica coordenada pela Sra. Martina Bergman-Osterberg foi realizada nas instalações da Associação Cristã de Moços. A demonstração contou com catorze mulheres, que executaram uma série composta por exercícios ginásticos, jogos esportivos e danças com acompanhamento musical (CIEP 1900).

²⁴ Os *Bains-Duches* eram estabelecimentos públicos para banho construídos ao longo dos séculos XIX e XX. Eram locais que ofereciam facilidade de banho para pessoas que não tinha acesso ao banheiro em suas casas. No *procès-verbaux*, afirma-se que os congressistas visitaram um estabelecimento localizado na *Rue de la Goutte-d'Or*, em Paris, que foi fundado pelo Sr. Cazalet, residente da União das Sociedades Ginásticas da França.

²⁵ O Capitão Lefébure foi enviado pelo Ministro da Guerra da Bélgica para a Suécia, mais especificamente para o Instituto de Estocolmo, onde ficou por 10 meses. A sua conferência foi exatamente sobre essa experiência e contou com a projeção de mais de 200 fotos. Lefébure falou não só sobre o Instituto, mas também sobre as escolas primárias e a prática de esportes nos países do norte da Europa.

²⁶ A visita aconteceu com a presença de várias autoridades da cidade, entre elas o Sr. Escudier, vice-presidente da Câmara Municipal de Paris, do Sr. Laurent, secretário geral da Polícia, e do Sr. Hyérard, diretor do gabinete do prefeito, entre outras autoridades.

²⁷ Os congressistas foram recebidos na *École de Joinville-le-Pont* pelo Comandante Chandezon e puderam assistir a sessões de ginástica, esgrima e exercícios militares (CIEP, 1900).

interessasse pelo tema de uma sessão, deveria assisti-la. Somente as visitas e as conferências seriam feitas com todos os congressistas ao mesmo tempo. Em contrapartida, definiu-se na abertura do congresso que todos se reuniriam em plenário, sendo esse o formato adotado durante todo o evento (CIEP, 1900). O idioma oficial do evento foi o francês, embora uma comunicação tenha sido feita em inglês.

Ao todo, o congresso recebeu 57 propostas de comunicação, sendo distribuídas nos cinco eixos²⁸. A Pedagogia recebeu o maior número de trabalhos, 19, seguido pelos eixos de Ciências Biológicas e Técnicas, que receberam, cada um, 13 propostas. Filosofia e Propaganda receberam respectivamente 9 e 3 comunicações (Congrès de L'Éducation Physique, 1900). De forma geral, os trabalhos versaram sobre temas muito amplos e diversos, que passavam desde as deformidades escolares resultantes das más posturas na escrita até os tipos de exercícios que são benéficos ou não para cada idade.

O privilégio dado para os eixos da Técnica, da Pedagogia e das Ciências Biológicas, em detrimento dos eixos de Filosofia e Propaganda, em relação ao número de trabalhos enviados, é indício da Educação Física daquele momento. É possível observar que havia uma preocupação marcante em definir as “suas bases científicas”, sendo construídas a partir dos pressupostos científicos biológicos. Caberia ao eixo das Ciências Biológicas “indicar quais [eram] as leis de economia do trabalho nos diferentes movimentos musculares²⁹” (CIEP 1900, 1900, p. 7). À Pedagogia, caberia a “cientificização” da formação de seus professores e da criação de estabelecimentos de ensino superior em

²⁸ Embora esse tenha sido o número total de propostas de comunicação recebidas pelo Congresso, ao final dos *procès-verbaux* foram descritas apenas 26 comunicações, o que indicia o fato de que nem todas as comunicações foram apresentadas no evento.

²⁹ Tradução livre: *Indiquer quelles sont les lois d'économie du travail dans les différents actes musculaires.*

Educação Física. Enquanto isso, a Técnica garantiria a cientificidade na execução dos exercícios e práticas para garantir “a melhor utilização da força muscular”.

Realizada nas instalações da Associação Cristã de Moços, a demonstração de ginástica sueca dirigida pela Profa. Martina Bergman-Osterberg contou com catorze mulheres, que executaram uma série composta por exercícios ginásticos, jogos esportivos e danças com acompanhamento musical. Wood afirmou que foi feito um trabalho esplêndido na exibição da Sra. Bergman-Osterberg e que, apesar de não aprovar todos os movimentos sob o ponto de vista fisiológico, “as mulheres, que eram inglesas, eram finamente desenvolvidas e treinadas, e o trabalho era esplêndido” (Wood, 1900, p. 272)³⁰. Chabot, embora elogioso da exibição, afirmou que se recusava “a atribuir todo o mérito à ginástica sueca e à educação física, sem conceder nada às qualidades hereditárias, nem à influência inteiramente moral de suas famílias ou da própria Sra. Bergmann” (Chabot, 1900, p. 610)³¹.

Quanto à conferência sobre a ginástica sueca proferida pelo belga Clément Lefébure, Pascal Delheye (2014) afirma que, valendo-se do apelo científico e higiênico, Lefébure utilizou recursos estatísticos para convencer sua plateia sobre os benefícios promovidos pela prática da ginástica sueca. Entre eles, a demonstração do aumento do tamanho médio dos jovens inscritos no serviço militar na Suécia, local no qual a ginástica sueca era o método oficial (Delheye, 2014). Com o uso de mais de 200 fotos projetadas, Lefébure falou não só sobre o GCI, mas também

³⁰ Tradução livre: *The women, who were English, were finely developed and trained, and the work was splendidly done.*

³¹ Tradução livre: *Je me refuse à en attribuer tout le mérite à la gymnastique suédoise et à l'éducation physique, sans rien accorder ni aux qualités héréditaires, ni à l'influence toute morale de leurs familles ou de Mme Bergmann elle-même.*

sobre as escolas primárias e a prática de esportes nos países do norte (CIEP 1900, 1900).

Por um lado, o objetivo da comissão organizadora de inventariar parece parcialmente atingido, tendo em vista os limites do debate – sobretudo a concentração nas questões francesas e a baixa representação ou até mesmo a ausência de alguns países. Por outro lado, o objetivo de unificar não foi alcançado. O congresso foi finalizado com 14 resoluções sobre a organização da ginástica nas escolas, nas quais se versa genericamente sobre os objetivos da prática, local, exercícios, elementos a serem removidos das aulas, tempos de aula e a formação dos professores³². Tissié (1900) chegou a afirmar que, caso alguém perguntasse a ele o que o congresso alcançou, sob o ponto de vista prático e técnico, ele ficaria muito constrangido em responder. Diante dos desafios dessa unificação, a solução foi debruçar-se sobre as questões mais gerais e deixar que cada país estudasse as suas questões particulares nos congressos nacionais (Tissié, 1900).

Além das resoluções, deliberou-se a necessidade de fundar um boletim ou uma revista internacional de educação física, a criação de uma comissão permanente de educação com um representante de cada país – e que esse representante organizasse uma comissão nacional no

³² 1º O principal objetivo da ginástica escolar deve ser a saúde; 2º A ginástica deve ser sempre praticada ao ar livre; 3º A ginástica escolar deve se basear em exercícios naturais, tais como: caminhar, correr, nadar, etc.; 4º A ginástica deve ser um descanso para o espírito; todos os exercícios que exigem esforço mental devem ser evitados; 5º A ginástica escolar deve ser proporcional à força dos alunos mais fracos; Ela deve incluir exercícios que todos possam executar; 6º A ginástica escolar deve ser divertida; 7º A ginástica que contenha produções coreográficas deve ser abolida; 8º Nas escolas, a ginástica deve ser proporcional à idade e à força física do aluno e de forma alguma ao seu grau de instrução; 9º A natação deve ser praticada em todas as escolas, especialmente durante o verão. As caminhadas no campo devem ser feitas pelo menos duas vezes por mês; 10º Em cada classe, uma hora por dia deve ser dedicada à ginástica; 11º A disciplina escolar não deve ser muito severa, mas deve se basear na persuasão e na responsabilidade individual; 12º Os professores de ginástica devem ter uma cultura geral completa; seu diploma deve ser emitido pela universidade; 13º As condições morais e materiais dos professores de ginástica devem estar no mesmo nível que as dos demais professores; 14º A ginástica militar não deve ser praticada nas escolas.

seu país – e a realização de um congresso internacional a cada dois anos (CIEP, 1900).

Sobre o boletim, Thomas Wood (1900) afirmou que Demeny propôs a criação de uma revista internacional. A *American Physical Education Review*³³ foi sugerida para essa finalidade, mas a comissão entendeu que os Estados Unidos eram muito longe da Europa. Ainda assim, foi sugerido aos presentes que enviassem artigos para a revista anteriormente citada. O comitê, por sua vez, foi formado com os representantes do congresso dos diferentes países³⁴ e com o encaminhamento de acrescentar à comissão representantes de países que não participaram do evento, “mas onde a educação física é assunto de estudo sério, como o Chile, a República Argentina, o Uruguai” (CIEP 1900, 1900, p. 54)³⁵. Definiu-se, por fim, que uma nova edição do congresso seria realizada em 1902 na cidade de Genebra, Suíça, sob a organização do comitê internacional.

Considerações finais

O *Congresso Internacional de Educação Física* de 1900 contou com o apoio e a participação de autoridades de diferentes países e cidades, seja pelo envio do apoio, seja pelo envio de representantes oficiais. Isso demonstra a importância atribuída à educação física nesse período e o

³³ A *American Physical Education Review* foi uma revista criada em 1896 pela *American Association for the Advancement of Physical* (AAAPE), que existe até os dias atuais. O objetivo da revista era publicar artigos originais, reimpressões de artigos importantes em inglês e em outros idiomas (traduzidos para o inglês), comentários editoriais, correspondência, notícias de sociedades locais e estaduais, resenhas de livros e avisos, além de uma bibliografia de obras importantes sobre as várias dimensões da educação física. Cf. (“Editorial Notes and Comment”, 1896; PARK, 2005).

³⁴ Demeny (França), Dr. Gebhardt (Alemanha), Macdonal Smith (Inglaterra), Lucas (Áustria), Fosséprez (Bélgica), Dr. Johan Kier (Dinamarca), Dr. Serano Fatigati (Espanha), Dr. Wood (EUA), Chryssafis (Grécia), Van Aken (Holanda), Kovács (Hungria), Dr. Mosso (Itália), Dr. Yamané (Japão), Bertram (México), Capitão Petersen (Noruega), Virgil Arion (Romênia), Törngren (Suécia), Mathey- Gentil (Suíça).

³⁵ Tradução livre: *Où cependant l'éducation physique fait l'objet d'études sérieuses ; tels, par exemple, le Chili, la République Argentine, l'Uruguay, etc.*

interesse por parte do poder público em debater, desenvolver e apresentar a educação física em seus países. Assim, o Congresso de 1900 se configurou como o ponto de partida para a realização de uma sequência de edições realizadas até 1913.

No que diz respeito ao debate, observamos que, desde a escolha dos eixos de discussão até o privilégio dado para os eixos da Técnica, da Pedagogia e das Ciências Biológicas, em detrimento dos eixos de Filosofia e Propaganda, havia uma configuração dos temas e conhecimentos “eleitos” como mais importantes na constituição de uma educação física nos diferentes países participantes dos eventos. Tratava-se da defesa de uma educação física com “bases científicas” e pautada em uma ciência que privilegiava a investigação das dimensões biológicas do corpo.

No que diz respeito ao conflito entre os métodos destacados pela literatura, acreditamos que essa suposta “superioridade” de um método em relação ao outro estaria muito mais vinculada ao processo de organização e registro dos Congressos (sobretudo os documentos oficiais) do que efetivamente a uma suposta “vitória” anunciada de um método. Isso pôde ser visto na programação do Congresso de 1900, por exemplo, na qual houve um privilégio da ginástica sueca em relação aos outros métodos. Para ela, foram destinadas uma conferência e uma exibição de ginástica dentro da programação oficial.

Assim, podemos afirmar que a educação física era uma questão importante e em debate entre diferentes países e a sua prática, baseada na escolha de um método oficial – no caso dessa edição, com uma apologia à ginástica sueca –, deveria ser sustentada por preceitos científicos vinculados às ciências biológicas e à pedagogia.

Referências

- BLOOMFIELD, A. Martina Bergman-Osterberg (1849–1915): creating a professional role for women in physical training. **History of Education**, v. 34, n. 5, p. 517–534, set. 2005.
- DELHEYE, P. Statistics, gymnastics and the origins of sport science in Belgium (and Europe). **European Journal of Sport Science**, v. 14, n. 7, p. 652–660, 3 out. 2014.
- GLEYSE, J.; DALBEN, A. Conflitos entre esporte e ginástica na França: a criação de um método nacional de educação física entre o final do século XIX e início do século XX. **Conexões**, v. 18, p. e020043–e020043, 26 nov. 2020.
- HOLT, R. Le destin des «sports anglais» en France de 1870 à 1914 : imitation, opposition, séparation. **Ethnologie française**, v. 41, n. 4, p. 615–624, 2011.
- PARK, R. J. “Of the Greatest Possible Worth”: The Research Quarterly in Historical Contexts. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 76, n. sup2, p. S5–S26, jun. 2005.
- PARK, R. J. Sharing, arguing, and seeking recognition: International congresses, meetings, and physical education, 1867–1915. **The International Journal of the History of Sport**, v. 25, n. 5, p. 519–548, abr. 2008.
- RAMOS DO Ó, J.; CARVALHO, L. M. Atribuições de um estrangeiro indígena: sobre a circulação da “Ginástica de Ling” nas primeiras décadas do século XX. In: **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno: estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: Educa, 2009. p. 237–272.
- RASMUSSEN, A. Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867-1900). **Mil neuf cent**, v. 7, n. 1, p. 23–44, 1989.
- SARREMEJANE, P. L’héritage de la méthode suédoise d’éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l’Ecole normale de gymnastique et d’escrime de Joinville au début du XXème siècle. **Paedagogica Historica**, v. 42, n. 6, p. 817–837, dez. 2006.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da Ginástica no Brasil. Em: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. DE (Eds.). In: **História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. v. 1p. 133–178.

TAPIA, C.; TAIEB, J. Conférences et Congrès Internationaux de 1815 à 1913. **Relations internationales**, n. 5, p. 11–35, 1976.

ULMANN, J. **De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique**. 3. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1997.

Fontes

CHABOT, C. Le Congrès international d'éducation physique. **La Revue Pédagogique**, v. 27, n. 12, p. 606–621, 15 dez. 1900.

Congrès de l'éducation physique. **Revue Des Jeux Scolaires**, p. 129–131, ago. 1900.

CIEP. Congrès International de l'éducation physique tenu à Paris du 30 août au 6 septembre 1900. **Procès-verbaux sommaires par M. Georges Demeny**. 1. ed. Paris: Imprimerie Nationale, 1900. v. 1

DEMENY, G. et al. Congrès International de l'éducation physique. Paris, du 30 Août au 6 Septembre 1900. **Revue Des Jeux Scolaires**, v. 1–2, n. 1–2, p. 17–18, fev. 1900.

DEMENY, G. Congrès International de l'éducation physique. Rapport de M. Georges Demeny. **Revue Des Jeux Scolaires**, v. 10, n. 10, p. 159–162, out. 1900.

Editorial Notes and Comment. **American Physical Education Review**, v. 1, n. 1–2, p. 109–114, dez. 1896.

Exposition de Paris en 1900. Congrès International d'éducation physique. **Revue Des Jeux Scolaires**, p. 216, dez. 1899.

TISSIÉ, P. Le Congrès International de l'Éducation Physique Tenu à Paris du 30 aout au 6 septembre 1900. **Revue Des Jeux Scolaires**, v. 10, n. 9, p. 134–141, set. 1900.

WOOD, T. D. Correspondence. **American Physical Education Review**, v. 5, n. 3, p. 269–276, set. 1900.

8

A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS E EMBATES (BRASIL, 1920 A 1940) ¹

Anna Luiza Ferreira Romão

Andrea Moreno

Introdução

Este Capítulo consiste em uma síntese da minha tese de doutorado, cujo objetivo central foi compreender, entre as décadas de 1920 e 1940, o processo de tentativa de criação de um método de educação física genuinamente brasileiro. Tomando como ponto de partida os anos 20, podemos identificá-los como um período no qual sujeitos/instituições começaram, de forma mais sistematizada, a debater sobre o assunto: médicos, militares, intelectuais, professores civis e militares demonstravam-se preocupados, por exemplo, com a constituição da educação física que, até aquele momento, era influenciada por métodos ginásticos estrangeiros, que em solo brasileiro chegaram. A Associação Brasileira de Educação (ABE), que se interessava por tudo aquilo que dizia respeito ao campo educacional, a partir de sua “Secção de Educação Physica e Hygiene” (SEPH), também incorporou esse debate. O Ministério da Guerra, por sua vez, publicou, no ano de 1929, um anteprojeto de lei que visava, entre outros pontos, regulamentar o ensino da educação física em todo o território nacional, tendo como base a experiência realizada no Centro Militar de Educação Física (CMEF).

¹ Tese defendida em 2022, intitulada “Não resta a menor dúvida de que necessitamos de um método nacional de educação física”: disputas de autoria na constituição da educação física no Brasil: de 1920 a 1940, sob orientação de Andrea Moreno.

Todavia, foi somente no decorrer da década de 1940, mais precisamente a partir da instalação do Estado Novo, que uma ambiência fértil para esse debate se potencializou, surgindo, assim, a proposta de criação de um método de educação física com “alma nacional”, tornando-se evidente a sua importância e o seu significado para um país que vislumbrava constituir, também, a sua nacionalidade. Porém, e não por mera coincidência, foi justamente com a queda de Getúlio Vargas do poder, em outubro de 1945, que o movimento de criação daquele que seria o Método Nacional de Educação Física foi, paulatinamente, perdendo forças, até cair no esquecimento. A partir de então, outros modos de sistematização da educação física brasileira, os quais não necessariamente traziam como elemento central a questão da nacionalidade, como antes vinha sendo ressaltada, começaram a ser implementados e, somando-se a esse cenário, diferentes práticas esportivas, cada vez mais, consolidavam-se por todo o território nacional².

As instituições: diferentes investidas e diversas disputas pela autoria de um método nacional de educação física

A década de 1920 sofreu diversas transformações sociais e culturais, tendo sido o campo educacional também afetado. Surgiu, então, o movimento *Escolanovista*³, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁴ foi

² Para citar alguns estudos: LIMA, 2012; CUNHA, 2017; LIMA, 2021; GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015.

³ O movimento *Escolanovista*, no Brasil, ofereceu acesso a diversas intervenções pedagógicas, viabilizando, por exemplo, a implementação da escola de massas (Carvalho, 2000). Nesse cenário, programas voltados à conscientização sanitária e higiênica da população fez com que a educação física fosse, gradativamente, encontrando solo fértil para se afirmar. Mais detalhes, consultar: Romão, 2022.

⁴ Como expressão do pensamento de alguns intelectuais, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro. Tornando a escola um “tema central da agenda pública”, foi ele “uma resposta ante a desilusão com o regime republicano em relação à educação no país” (Nunes, 2015, p. 61). E, reunindo diversas diretrizes, impulsionou uma série de reformas do ensino. Nesse cenário, a educação física não passou despercebida. Para mais informações, consultar: Romão, 2022.

publicado e também um ciclo de reformas educacionais foi sendo implementado⁵, o que, como uma de suas consequências, resultou, mesmo que indiretamente, no reconhecimento da necessidade de se criar um método de educação física, visto que o “homem moderno” necessitava, inclusive, ser educado corporalmente. Essa necessidade, todavia, não vislumbrava a criação de qualquer método, mas, sim, de um método que, de fato, comportasse a “alma nacional”; ou seja, vislumbrava-se a criação de um método genuinamente brasileiro. Assim, uma importante síntese de um movimento renovador das causas educacionais havia se forjado.

Impulsionadas por esse contexto, determinadas instituições começaram a debater acerca dos caminhos que a educação, assim como a educação física, deveria seguir. A Associação Brasileira de Educação, interessada pelo campo educacional de um modo geral, da educação física não se descuidou. O Estado, por sua vez, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, ocupou-se em fornecer o aparato legal. As instituições militares encarregaram-se do aparato técnico, ora fornecendo as diretrizes para a sistematização da educação física, ora atuando na formação de professores e médicos especializados. O Centro Militar de Educação Física, que, posteriormente, foi transformado em Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e a Divisão de Educação Física (DEF) foram exemplos desse aparato técnico, assim como a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), a qual deveria servir de modelo a todos os cursos e demais escolas de ensino superior já existentes, bem como àqueles ou àquelas que, posteriormente, seriam criados por todo o país.

⁵ Destacamos, aqui, entre outras ocorridas, a Reforma Francisco Campos (1931) e a Lei Orgânica de Ensino Secundário/Reforma Gustavo Capanema (1942), as quais conferiram uma atenção especial ao ensino secundário. E, novamente, a educação física também se tornou lugar de observação e intervenção. Mais informações, consultar: Romão, 2022.

Sendo assim, ao longo do governo varguista, houve um movimento que visava à consolidação e à legitimação da educação física, sobretudo, no contexto escolar. Partindo da ABE, esta foi uma das instituições responsáveis por uma série de ações, incluindo cursos, palestras, conferências e exposições, cujo objetivo era promover, no país, a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos, cooperando, desse modo, em todas as iniciativas que tenderiam, direta ou indiretamente, a essas finalidades. Foi ela, nos anos 20 principalmente, a principal instância responsável por articular o chamado movimento de renovação educacional no Brasil⁶ congregando, em uma campanha pela “*causa cívico-educacional*” (Carvalho, 2015, p. 89, itálicos da autora) grupos de educadores, médicos e religiosos, sobretudo, que disputavam, entre si, o controle do aparelho escolar.

Quanto às questões relativas à educação física, criou-se a “Secção de Educação Physica e Hygiene”, na qual, além de ser debatida e proposta uma determinada conformação para a área, a educação higiênica também era pautada. Os educadores presentes na SEPH, reconhecendo a necessidade de se pensar em novos rumos para o ensino da educação física nas escolas, investiram esforços na organização de um inquérito sobre esse ensino, no ano de 1927, o qual deveria levar em consideração, além dos pressupostos higiênicos, uma base eclética. No decorrer da década de 1920, essa foi a primeira menção feita, na Seção, à elaboração de um Método Nacional de Educação Física. Nesse mesmo período, porém em outro espaço do Rio de Janeiro, a intenção também era a implementação de uma educação física nacional, todavia as suas bases se fundamentariam sob outras perspectivas.

⁶ Inclusive, muitos *abeanos* assinaram o já mencionado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Estando convencido de que a educação física nacional deveria moldar-se pelos princípios militares, em 1929, o Ministério da Guerra, por intermédio do General Nestor Sezefredo dos Passos, que presidiu uma comissão composta por diferentes sujeitos, com distintas inserções na sociedade, inclusive composta por membros e pessoas próximas à ABE, preparou um anteprojeto de lei, regulamentando o ensino da educação física em todo o país. Elaborado a partir da experiência do CMEF, esse anteprojeto foi, inicialmente, encaminhado ao Congresso Nacional pelo Presidente Washington Luis, o qual defendeu sua aprovação. Entretanto, ao ser apreciado no Conselho Diretor da ABE, o documento foi por essa Associação rechaçado, uma vez que, primeiro, em se tratando de um problema específico do campo educacional, a instância que deveria orientar as decisões não poderia ser outra senão a ABE; segundo, porque os *abeanos* também se preocuparam com a ideia de que, por meio desse anteprojeto de lei, o militarismo adentraria as escolas civis, e, nesse ponto específico, a crítica central relacionava-se à adoção do Método Francês, já que era esse o método indicado oficialmente, desde o início da década de 1920, cuja base repousava nos princípios militares. Assim, a estratégia adotada pela ABE, que tinha como objetivo ser reconhecida como a principal instância no que se referia às questões educacionais brasileiras, foi, justamente, desautorizar os militares no processo de constituição da educação física nacional, assim como evidenciar que não era aceitável qualificá-los como uma instância competente para orientar a educação física desenvolvida no âmbito escolar e, menos ainda, considerá-los como sendo competentes para ofertarem uma formação ao professorado.

Em relação à difusão do Método Francês em terras brasileiras, os principais responsáveis por essa ação foram os militares, os quais o compreendiam como o método nacional, já que havia sido adequado ao

tipo brasileiro. Para tanto, duas de suas instituições, o CMEF e a EsEFEx, assumiram papéis fundamentais. Certos da importância de suas ações na conformação da educação física nacional e, em decorrência disso, acreditando constituírem o setor da sociedade mais preparado a “esculpir” a raça brasileira, o que se daria por meio da educação física sistematizada pelo *Regulamento Geral de Educação Física*, ou seja, o Método Francês do Brasil, os militares seguiram seguros de que o país reconheceria a grande obra nacional que havia sido por eles iniciada ainda no início dos anos 20, com a instalação do Centro Militar, sendo este a sua primeira escola a formar futuros professores de educação física e também médicos especializados.

Apesar de criado em 10 de janeiro de 1922, o CMEF somente passou a funcionar em janeiro de 1930. Entrando em funcionamento, a primeira compreensão que os militares tiveram foi a de que o problema da educação física não podia se restringir ao Exército, e, assim, passaram a se empenhar na sua ampliação também no meio civil, aumentando, desse modo, significativamente a influência militar sobre a formação de instrutores e monitores civis de educação física. Como resultado dessa influência, a doutrina militar continuou sendo difundida pelas escolas civis do país, estabelecendo o modo como a educação física brasileira deveria forjar-se. O Exército, nessa perspectiva, seguia se afirmando como uma peça fundamental nesse processo de sistematização da educação física nacional. E o CMEF, particularmente no pensamento dos militares, de uma parcela significativa da sociedade civil e do Estado, com apelo ao patriotismo e com ideal eugênico que visava apurar as qualidades raciais, foi se forjando como uma importante instituição no cenário da educação física brasileira. Assim, já nos anos iniciais da década de 1930, constituiu-se como uma importante Escola no que se referia ao ensino e à formação de professores de educação física. Nesse percurso, foi o Método Francês

espraiando-se pelo país, sendo adotado oficialmente, também, por diversas instituições civis, sob a denominação de *Regulamento Geral de Educação Física/Regulamento nº 7*. Em 19 de outubro de 1933, o Centro Militar de Educação Física foi transformado em Escola de Educação Física do Exército (Decreto nº 25.252, de 19 de outubro de 1933), e, como era de se esperar, o *Regulamento Geral de Educação Física* também lá foi adotado. Com os mesmos objetivos da antiga instituição, a EsEFEx continuou proporcionando o ensino da educação física, orientando e difundindo a aplicação do Método Francês no Brasil. Desse modo, essa Escola deu prosseguimento à missão de preparar instrutores, mestres de armas, monitores de esgrima e médicos especializados para os estabelecimentos militares, e, para fins não militares, continuou com a preparação de instrutores e monitores de educação física para atuarem nas escolas civis. A EsEFEx representou, portanto, mais um canal de difusão da educação física preconizada pelos militares e, nesse sentido, ao ser implementada, tanto para a tropa quanto para a sociedade civil, consolidou a “pedagogia do Exército”, nos termos de Ferreira Neto (1999), para a educação física brasileira. Reforçando esse aspecto, essa era uma das estratégias dos militares para manterem a sua unidade de doutrina, a qual esteve diretamente conectada aos discursos de modernidade, progresso, eugenia, fortalecimento da raça, patriotismo e identidade nacional.

Com a promulgação da Constituição de 1937, a educação física tornou-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino. A EsEFEx, por sua vez, percebendo a necessidade de formar um maior número possível de professores e médicos especialistas em um menor espaço de tempo, além de ofertar os cursos voltados à formação de monitores e instrutores de educação física, para os quais também os civis podiam se matricular, passou também a acolher o *Curso de Emergencia*, que, realizado entre outubro de 1938 e maio de 1939, satisfez

essa necessidade. Os professores de educação física e os médicos por esse Curso formados passaram a atuar nas escolas estaduais e municipais, tanto do Rio de Janeiro quanto dos demais Estados brasileiros. Assim, capacitados a uniformizar o método de ensino em todo o país, esses professores contribuíram diretamente para a divulgação e implantação, já em curso desde o início da década de 1920, do Método Francês em solo brasileiro.

Diante disso, a educação física brasileira, entre as décadas de 1920 e 1930, constituiu-se um campo permeado por embates, disputas de sentidos e de significados, e, por assim ser, foi passível de negociações, avanços e retrocessos. Isso ocorreu tanto no âmbito da ABE, que se preocupava com a orientação do ensino da educação física, quanto no âmbito das instituições controladas pelo Exército, as quais sustentavam, sobretudo no plano do discurso, que a educação física por lá sistematizada pautava-se no Método Francês. Desse modo, embora, nesse período, tenha se reconhecido a necessidade de criação de um Método Nacional de Educação Física, parece ter este figurado apenas no plano dos discursos, porque, na prática, o Método Francês seguiu sendo oficializado e adotado pelo Brasil afora, o que não impossibilitou, em definitivo, a adoção de outras formas de sistematização da educação física nas escolas civis, justamente porque isso tinha a ver com a experiência daqueles que eram responsáveis pelo seu ensino no período.

Dando sequência à compreensão de como se deu o processo de tentativa de criação daquele que seria o Método Nacional de Educação Física e a sua relação com a implantação do Método Francês, voltamos nossos olhares para a criação da Divisão de Educação Física. Por se tratar de outra instituição militar, também representativa do aparato legal do Estado, desde a sua criação, no ano de 1937 (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937), tornou-se ela a responsável pela regulamentação,

orientação, fiscalização e divulgação da educação física brasileira. Assim sendo, a partir de suas diversas ações e intervenções⁷, difundia-se o projeto de consolidação de uma educação física cujas características seguiriam um modelo nacional.

Vale destacar que foi, justamente, no ano de criação desse órgão regulamentador e fiscalizador, que, pela primeira vez, a Constituição Federal fazia referência à área da educação física, tornando-a obrigatória em todos os graus de ensino: primário, secundário, normal, agrícola e comercial.

A DEF, então, primeiro órgão federal criado com tais finalidades e sob a direção do Major João Barbosa Leite, iniciou uma série de medidas cujos objetivos eram a construção e a expansão dos espaços de formação e de atuação de professores militares e civis de educação física. Dentre elas, temos a ampliação do número de vagas ofertadas em cursos voltados à formação de professores e médicos especializados em educação física, a realização de concursos destinados a professores de educação física e a promoção de conferências e congressos, instituindo, desse modo, um campo de discussão exclusivo relacionado aos problemas da educação física nacional.

Já na década de 1940, a DEF compreendeu que era, sim, necessária a criação de um método de educação física genuinamente brasileiro. Assim, se nos primeiros cinco anos de seu funcionamento seguiu essa instituição recomendando o Método Francês como sendo o método oficial a ser implementado nas escolas brasileiras, no ano de 1942 a sua concepção se alterou, resultando, assim, na elaboração de um inquérito, cujo objetivo era recolher informações que serviriam como base para o planejamento

⁷ Para citar algumas de suas principais ações/intervenções: organização de congressos, exposições, palestras e cursos para a formação e ocupação dos professores e de contribuições à elaboração de um Método Nacional de Educação Física; edição de um impresso especializado da área (*Boletim de Educação Física*).

do, então, almejado Método Nacional de Educação Física. Desse modo, convidou professores, médicos, religiosos, jornalistas, representantes de diversos estados brasileiros, pertencentes a instituições civis e militares diversas que, de algum modo, relacionavam-se com a educação física, para opinarem acerca de um possível projeto que seria, futuramente, adotado por todas as escolas brasileiras. Dizendo de outro modo, sua intenção passou a ser a formulação de uma série de diretrizes nacionais para a educação física brasileira que fosse ao encontro do imperativo político da época: a formação de uma identidade nacional, e, para tanto, também o método de educação física deveria ser nacional. E, nesse processo de elaboração, evidentemente, a DEF não mediu esforços para tornar-se a sua protagonista. Dessa iniciativa surgiu, então, a obra intitulada *O Método Nacional de Educação Física – Inquérito realizado pela Divisão de Educação Física*.

Todavia, essa mesma instituição, anos antes da elaboração desse inquérito, também se envolveu diretamente com o projeto de criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, o qual se efetivou no ano de 1939 (Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939). Assim, empenhado em sistematizar a educação física em todo o território brasileiro, o governo federal, na figura de Gustavo Capanema, seu Ministro da Educação na época, e sob a influência dos militares, principalmente, dois anos depois da criação da DEF, criou a ENEFD e, a partir dessa criação, definiu-se que a formação do pessoal técnico em educação física e desportos lá se daria. Diante disso, mais uma vez, essa formação se fundamentaria nos preceitos militares, visto que também na ENEFD a educação física seguiria o modelo desenvolvido na e pela EsFEEx/CMEF (Ferreira Neto, 1999; Melo, 1996). Ou seja, mais uma vez, o método adotado seria o Método Francês do Brasil.

Observa-se, assim, que, neste período, décadas de 1930 e 1940, os militares solidificaram sua influência no campo da educação física por dois caminhos: primeiro, ao prever o que e como se deveria ensinar a educação física nos estabelecimentos de ensino, a partir das orientações da DEF; e, segundo, a partir da formação de professores instituída, inicialmente, pelo CMEF/EsEFEx e, posteriormente, pela ENEFD. Assim, as “estratégias” militares “sempre foram inauguradas graças à constituição de campos ‘próprios’” (Certeau, 1998, p. 100). Para controlar a educação, de um modo geral, e mais especificamente a educação física, eles tinham, inicialmente, o Centro Militar de Educação Física, que se tornou, posteriormente, a Escola de Educação Física do Exército, onde se formavam os futuros professores; eles se fizeram presentes também na Associação Brasileira de Educação, no momento em que se discutiam os rumos que a educação nacional deveria seguir; por meio do Ministério da Guerra, eles estabeleceram parcerias com o Ministério da Educação; assumiram a direção da Divisão de Educação Física; dirigiram a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e também circularam pelas páginas das revistas especializadas da área⁸ com os seus discursos e preceitos acerca da educação física. Nesse sentido, podemos pensar, junto a Certeau (1998), que o discurso ordena um determinado saber-fazer, o qual era pelos militares legitimado e disseminado.

Mas por qual ou quais motivos, nesse cenário, um sujeito que, realmente, se destacou não foi um militar, mas, sim, um civil: Inezil Penna Marinho? É o que veremos na seção seguinte.

⁸ Eram estas as revistas especializadas na época: *Revista de Educação Física*, do Exército, publicada de 1932 até os dias atuais; a *Revista de Educação Physica*, de 1932 a 1945; e a *Revista Brasileira de Educação Física*, de 1944 a 1952.

Inezil Penna Marinho e o lugar ocupado na constituição de uma Educação Física com “alma nacional”: rascunhando o que seria o *Método Nacional De Educação Física*

Em relação aos sujeitos que, nesse contexto de interesses, envolveram-se diretamente no movimento de tentativa de criação de um Método Nacional de Educação Física, destacamos Inezil Penna Marinho, que, formado pela EsEFEx, pela ENEFD, onde, anos mais tarde, também se tornou professor, e com uma longa permanência como funcionário da DEF, conviveu diretamente com os militares. Mais do que isso, junto a eles e às suas instituições, compartilhou projetos para a educação física brasileira, ao mesmo tempo em que também buscou se forjar enquanto um importante intelectual da área e um protagonista da criação do Método Nacional de Educação Física, estabelecendo, assim, uma via de mão dupla.

Representando especificamente a DEF, Inezil Penna Marinho viajou por diversos países, participou de vários congressos (nacionais e internacionais), ministrou conferências e publicou diversas monografias, artigos, livros e ensaios. Além disso, foi responsável por organizar e editar as informações que esse órgão dirigente almejava fazer circular acerca da educação física, por meio de seu *Boletim de Educação Física*. Nesse contexto, a DEF forjava-se como um legítimo espaço de conformação de uma educação física que almejava ser nacional, e, nesse crisol, Inezil forjava-se como um intelectual reconhecido pela área, sendo autorizado, inclusive, a propor um projeto nacional para a educação física brasileira.

Nesse aspecto, Inezil Penna Marinho, de forma incansável, defendeu a necessidade de criação de um método de educação física que tivesse a “alma nacional”. Ainda como funcionário da DEF e participante dos concursos por ela realizados, produziu diversos trabalhos, dentre os

quais destacamos: *Bases Científicas da Educação Física (Contribuição ao Método Nacional de Educação Física)* e *Valor Individual (Contribuição ao Método Nacional de Educação Física)*, ambos de 1944; *Condições a que deverá satisfazer um Método Nacional de Educação Física (Contribuição ao Método Nacional de Educação Física)* e *O Método Nacional de Educação Física – Evolução*, sendo os dois de 1945; e o *Ante-Projeto do Método Nacional de Educação Física*, de 1946. E, embora Inezil Penna Marinho não tenha, teoricamente, escrito os livros *O Método Nacional de Educação Física – Inquérito realizado pela Divisão de Educação Física*, de 1942, e *O Inquérito sobre o Método Nacional de Educação Física realizado pela Divisão de Educação Física (Contribuição ao Método Nacional de Educação Física)*, de 1944, ele os organizou.

Assim, nesse percurso, Inezil Penna Marinho foi se forjando um protagonista nessa história, o qual, inclusive, autorizado pela sua experiência e trajetória, acreditou ser capaz de contribuir com a constituição da identidade nacional do povo brasileiro. Acumulando um “capital pessoal” e “simbólico”, nos termos de Bourdieu (1989), que o permitiu narrar uma história da educação física brasileira, ao mesmo tempo, ele foi se afastando da DEF, assumindo, posteriormente, outros cargos, em outras instituições, tão caros quanto o que havia assumido nessa instituição, haja vista que, no ano de 1949, Inezil tornou-se professor da ENEFD, responsável pelas cadeiras de Metodologia da Educação Física e Desportos e História da Educação Física e Desportos.

Logo, compreender Inezil Penna Marinho como um intelectual também nos leva a reconhecer que, sim, pôde ele contribuir para a construção de uma mentalidade nacional no campo da educação física brasileira, tornando-se um sujeito produtor de conhecimento e responsável pela difusão de ideias consonantes com o contexto político em voga. Ocupando cargos estratégicos em diferentes instituições, e

tecendo sua “rede de sociabilidades”, conforme Gomes (1993), Inezil Penna Marinho foi capaz de protagonizar projetos, os quais visavam impactar a construção da educação física brasileira, principalmente no decorrer dos anos 40, tornando-se, assim, tanto um “intelectual mediador”, quanto um “intelectual criador” (Gomes; Hansen, 2016).

Nesse trajeto, e com toda a sua influência no campo da educação física, Inezil Penna Marinho forjou-se como um intelectual múltiplo e polissêmico. Como autor, pesquisador e professor de educação física, foi autorizado a discursar, em diversos espaços e em diferentes países, em nome da causa da educação física nacional. Ao publicar em diferentes suportes, estabeleceu estratégias para fazer circular a própria produção intelectual. A publicação de seus estudos, em diferentes fases de desenvolvimento, representou uma de suas estratégias que, de certo modo, contribuiu para o aumento quantitativo de sua produção, tornando-o um autor cada vez mais conhecido, reconhecido e lido no campo da educação física brasileira. Embora não tenha Inezil Penna Marinho inaugurado o movimento de escrita da história da educação física no Brasil, conforme a historiografia da educação física, essa estratégia contribuiu para que ele se tornasse o autor mais consultado e citado pelos trabalhos que abordaram esse tema, pelo menos até a década de 1980. Assim, podemos afirmar que a sua produção intelectual/textual foi uma importante colaboradora para a redefinição das análises em torno da história da educação física brasileira, ao tratar de um passado que visava forjar um sentimento nacional.

Portanto, mesmo que o método idealizado por Inezil Penna Marinho não tenha se concretizado, fato é que, sobretudo na década de 1940, Inezil muito almejou nacionalizar a educação física em um país que insistia em permanecer vinculado à cultura estrangeira e, por isso, os métodos e sistematizações do ensino da educação física estrangeiros

continuavam ocupando um lugar importante na conformação da educação física no Brasil.

Assim, nesse processo de tentativa de elaboração de um Método Nacional de Educação Física, diferentes instituições fizeram as suas investidas e disputaram o seu protagonismo. No entanto, ao nos referirmos, especificamente, aos sujeitos envolvidos, percebemos que Inezil Penna Marinho forjou uma determinada trajetória e lançou mão de determinadas estratégias que nos permitiram compreendê-lo como um protagonista desse processo. Assim, inspiradas em Oliveira (1990), podemos afirmar que Inezil Penna Marinho mediou tanto os anseios nacionais quanto as políticas governamentais em prol da criação de um método de educação física que teria a “alma nacional”. Todavia, tal projeto não se concretizou, permanecendo apenas em diversos escritos que narram uma determinada história da educação física brasileira.

Outras propostas para a educação física nacional: o surgimento do *método eclético de educação física*

Buscando ainda compreender o processo de constituição da educação física em terras brasileiras, analisamos, assim como a tentativa de elaboração de um Método Nacional de Educação Física, também a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Criada em abril de 1939 e já compreendida como uma instituição modelar de ensino superior voltada à formação de professores de educação física, podemos afirmar que ela se constituiu por dois momentos distintos: um, compreendido entre o ano de sua criação e meados da década de 1940, que foi conduzido por militares que gozavam de prestígio junto à estrutura organizacional burocrática do Estado Novo – logo, o método aplicado era o Método Francês do Brasil; e outro que se consolidou após a saída de Getúlio Vargas do poder, culminando em uma maior

diversificação do quadro de seus funcionários, em sua reformulação curricular e em um investimento maior na realização e divulgação de pesquisas relacionadas ao campo da educação física. Foi justamente nesse segundo momento que vimos surgir, na ENEFD, a sistematização de um método de educação física. Denominado Método Eclético de Educação Física e idealizado pelo Capitão Antônio Pereira Lyra, para se adaptar ao tipo brasileiro, foi forjado a partir da junção de diferentes práticas e influenciado por diversos métodos estrangeiros, tornando, desse modo, o Método Francês não mais a única possibilidade de ensino.

A partir de então, o Método Eclético de Educação Física passou a ser recomendado para ser adotado em todas as escolas do país, mesmo que de forma experimental. Logo, a finalidade, naquele momento, não era mais a adoção de um método único, mas, de forma explícita, indicar a adoção de diferentes práticas e métodos ginásticos, os quais, ao serem trabalhados, deveriam estar de acordo com a idade, o sexo, com as necessidades físicas de cada aluno e de acordo com o tipo brasileiro. Diante disso, também a proposição desse método ainda não havia representado a concretização de um método de educação física genuinamente brasileiro. Ao contrário disso, reunia em sua composição elementos da ginástica dinamarquesa, sueca, alemã, calistênica, exercícios acrobáticos, ginástica com e sem aparelhos, de correção, pequenos e grandes jogos, desportos, exercícios educativos, flexionamentos, entre vários outros, sem desprezar alguns dos já conhecidos elementos do Método Francês.

Considerações finais

Se num primeiro momento desta história, décadas de 1920 e 1930, iniciou-se a compreensão de que era necessária a constituição de uma

educação física genuinamente brasileira, foi no decorrer da década de 1940 que, de fato, investimentos foram realizados. Primeiro, potencializou-se um movimento de tentativa de criação de um Método Nacional de Educação Física, no qual Inezil Penna Marinho investiu significativamente, fosse representando determinadas instituições, fosse como um investimento pessoal. Não concretizado tal método, uma disputa entre outros dois se potencializou: o Método Francês do Brasil, prescrito oficialmente desde os anos 20 e que havia sido sistematizado pelos militares por meio do *Regulamento Geral de Educação Física* e um novo projeto, o Método Eclético de Educação Física, forjado por uma instituição modelar e civil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em meados da década de 1940. Existe entre um e outro método uma distância de quase duas décadas, o que nos mostra que o processo de constituição e sistematização da educação física, no Brasil, foi moroso, produziu um campo de embates travado, sobretudo, entre militares e civis e que não necessariamente serviu para se definir qual método seria definitivamente adotado em todo o território nacional.

Assim, o que observamos ao longo das décadas de 1920 e 1940, foi a proposição de uma miscelânea de práticas, influenciadas por diferentes métodos estrangeiros, e a tendência de cada Escola adotar aquele que mais julgava coerente a sua doutrina. As instituições militares, de um modo geral, seguiram na defesa e aplicação do Método Francês, fazendo a ressalva que ele havia sido adaptado ao “tipo brasileiro” por meio da tradução intitulada *Regulamento Geral de Educação Física/Regulamento nº7* e que caberia aos professores trabalhá-lo de acordo com as necessidades de seus alunos. Já as instituições civis adotaram práticas diversas, as quais as levavam ao encontro do Método Eclético de Educação Física, sistematizado pela ENEFD.

Além disso, a historiografia da educação física brasileira aponta a chegada de outros métodos, principalmente, a partir da década de 1950. Evidenciando, assim, que no território brasileiro, no decorrer do século XX, não houve a adoção única e exclusiva de um determinado método e que menos ainda a tentativa de elaboração de um método com “alma nacional” foi concretizada. Logo, o que estava em jogo eram disputas de autoria pela constituição da educação física brasileira.

Portanto, pensar na tentativa de criação de um Método Nacional de Educação Física, no decorrer das décadas de 1920, 1930 e 1940, no Brasil, é considerar que “em nosso mundo, nenhuma cultura é uma ilha” (Burke, 2003, p. 101). Diante disso, mesmo que o desejo central fosse a constituição de um novo método de educação física, ao longo de seu processo de elaboração, elementos constituintes de outros métodos já existentes estiveram presentes.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Editora Unisinos, Coleção Aldus, 2003.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a IV Conferência Nacional de Educação. In: CURY, Roberto Jamil; CUNHA, Célio da (org.). O Manifesto Educador: os Pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF: O Instituto, v. 96, número especial, p. 89-112, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

- CUNHA, Luciana Bicalho da. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil:** princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1908). 2017. 264 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- FERREIRA NETO, Amarílio. **A Pedagogia no Exército e na Escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.
- GÓIS JUNIOR, Edivaldo; MELO, Victor Andrade de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 343-360, abr./jun. 2015.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. Essa gente do Rio... Os intelectuais cariocas e o modernismo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, 1993.
- GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). **Intelectuais mediadores:** práticas culturais e ação política. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- 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). 188 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. **DE “NATÜRLICHE TURNEN” A “MÉTODO NATURAL AUSTRÍACO”:** itinerários de uma proposta pedagógica para a Educação Física no Brasil (1950-1970). 2021. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- MELO, Victor Andrade de. **Escola de Educação Física e Desportos** – uma possível história. 1996. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.
- NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. In: CURY, Roberto Jamil; CUNHA, Célio da (org.). O Manifesto Educador: os Pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF: O Instituto, v. 96, número especial, p. 51-88, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

ROMÃO, Anna Luiza Ferreira. **“NÃO RESTA A MENOR DÚVIDA DE QUE NECESSITAMOS DE UM MÉTODO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**: disputas de autoria na constituição da educação física no Brasil, de 1920 a 1940. 2022. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

9

APRENDER, CONHECER, PARA ENSINAR: PSICOLOGIA INDIVIDUAL NAS ESCOLAS MINEIRAS (1925-1940) ¹

Laênia Martins Petersen

Introdução

Os estudos das diferenças individuais foram amplamente utilizados no Brasil e em vários países do mundo, sendo utilizados em diversos setores: médico, judicial e principalmente aplicado no campo educacional. No contexto escolar o qual será tratado neste artigo, foram utilizados com o intuito de oferecer uma educação sob medida a muitas crianças, como resposta às exigências de formação de mão de obra qualificada, advindas da industrialização.

A psicologia individual como o nome indica seria responsável por estudar os diferentes processos psíquicos do homem. Alfred Binet, pesquisador francês, dedicou grande parte de sua vida ao estudo do desenvolvimento humano e dos processos mentais superiores, contribuindo com o desenvolvimento e atualização da Psicologia Individual. (Binet; Henri, 1895; Nicolaset al., 2014; Petersen; Jinzenji, 2023; Petersen, 2021, 2024)

A centralidade dos estudos realizados por Binet e Henri (1895) era a investigação das propriedades dos processos psíquicos que se modificam de um indivíduo para o outro, buscando delimitar até que ponto a variação permanecia. Para esse estudo, recorreram a diversas pesquisas e testagens (algumas do próprio Binet), realizadas no campo

¹ Texto baseado na tese defendida em 2021, intitulada: Diferenças individuais: contribuições dos estudos de Alfred Binet para as reformas educacionais de Minas Gerais (1925-1940), sob a orientação da Professora Mônica Yumi Jinzenji. A pesquisa contou com financiamento da CAPES por meio de bolsa de doutorado.

da Psicologia, a fim de utilizar os conhecimentos já existentes na elaboração de métodos mais seguros para mensurar as variações dos processos psíquicos, suas convergências e divergências em relação ao mesmo indivíduo. Em seguida, esses processos seriam analisados, considerando a independência e a confluência entre eles.

Sua inovadora visão sobre a criança se constituiu tanto de suas experiências empíricas com as crianças quanto a partir da apropriação das obras de inúmeros autores da época, tais como Hugo Münsterberg, Emil Kraepelin, Joshua A. Gilbert, James McKeen Cattell. Binet teria ainda realizado intercâmbios de conhecimento por meio do *Journal L'année Psychologique*², através do qual realizava permutas com estudiosos de vários países e diversas áreas, dentre eles médicos e educadores do qual Simon e Édouard Claparède eram colaboradores (Nicolas, 2014). Os periódicos sustentavam, para certos grupos, a sociabilidade intelectual, constituindo redes. (Sirinelli, 2003)

Os estudos de Binet contribuíram para a emergência de uma nova visão acerca da criança, e fora instrumentalizado, junto a outros importantes estudos da época através do movimento da Escola Nova, no qual se buscou conhecer de forma mais profunda a criança e o seu desenvolvimento de modo a proporcionar um ensino individualizado (Petersen; Jinzeji, 2023; Petersen, 2021, 2024)

Embora Binet seja conhecido principalmente pela sua escala métrica da inteligência, foi responsável por estabelecer um modo prático e objetivo para a determinação das diferenças individuais, seus estudos estatísticos contribuíram para o desenvolvimento de vários

² Serge Nicolas (2014) atualmente é editor chefe da revista *L'année Psychologique* e possui inúmeras publicações sobre Binet e sua obra.

testes: pedagógicos, personalidade, maturidade, adaptação emocional e social, sendo utilizado e adaptado a diversas áreas do saber.

Em seu livro *Les Idées Modernes sur les enfants*, amplamente divulgado nas reformas de ensino de Minas Gerais, o cientista critica o ensino tradicional e insiste na necessidade de renovação de todo o aparato escolar. Insistiu em uma inversão da lógica de ensino da época, ou seja, tirar a centralidade do professor e transpor para a criança, entendendo as suas diferenças individuais, sua receptividade, seu caráter, conhecer a criança em profundidade e adaptar o ensino às suas necessidades (Binet, 1909).

Binet acreditava que a sociedade se transformaria pela educação, mas que isso não seria possível sem mudanças nas concepções dos educadores sobre a criança, seu desenvolvimento e suas aptidões. Nesse sentido, a educação deveria envolver um processo que começaria desde a estrutura da escola para o cuidado das crianças, tal como: higiene, alimentação, organização do tempo das aulas, a seleção e formação do professor para cada classe, seguido da avaliação do nível mental da criança para averiguação das diferenças individuais. (Binet, 1909; Petersen; Jinzenji, 2023; Petersen, 2021, 2024)

A proposta deste artigo é descrever e analisar as principais aplicações dos estudos e metodologias de Alfred Binet advindas da Psicologia Individual, as quais foram ensinadas aos educadores por Helena Antipoff e seus colaboradores, sendo posteriormente utilizadas e veiculadas pela *Revista do Ensino* no período de 1925 a 1940, no contexto das reformas educacionais em Minas Gerais. Tem o intuito de expandir o conhecimento dos métodos e aplicações dos estudos de Binet nas reformas de ensino mineiras e analisar o impacto dos seus estudos nas décadas de 1920 e 1940.

Metologia e fontes

O estudo foi desenvolvido a partir da análise documental e utilizou-se como base as três principais obras de Binet que contém suas principais contribuições para a Psicologia individual. Por meio desses estudos, o autor se dedicou ao conhecimento do desenvolvimento das crianças no campo de pesquisa em Psicologia Individual e podem ser assim apresentados: o delineamento do objeto, em *Psychologie Individuelle*, de 1895, o seu aprimoramento, em *L'étude expérimentale de l'intelligence*, de 1903, e, por fim, a criação de um programa educacional completo, em *Les idées modernes sur les enfants*, de 1909. Os livros foram lidos no original, na *Bibliothèque Nationale de France*, vários trechos foram fotografados e, posteriormente, transcritos para análise de conteúdo, para identificar as ideias centrais.

Para compreendermos a aplicação das obras de Binet no contexto das reformas da educação em Minas Gerais, analisamos matérias publicadas na *Revista do Ensino* no período de 1925 a 1940, periódico oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que tinha como objetivo ser um instrumento formativo voltado aos professores, informando-os a respeito dos acontecimentos nacionais e internacionais relativos à educação (Biccas, 2008).

Na implantação da Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta, em 1931, as publicações na *Revista* foram importantes para os professores se inteirarem sobre as inovações nos métodos de ensino e nos ideais educativos, buscando mobilizar o professorado a concretizar as mudanças propostas. A *Revista do Ensino* foi lida integralmente, no acervo do Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, sendo selecionadas as matérias que faziam referências ao autor em estudo.

Em seguida, as matérias foram organizadas conforme os temas predominantes, para se identificar regularidades que foram reunidas em categorias analíticas. A partir das quais foi possível compreender a proposta elaborada nos estudos de Binet e aplicadas na educação em Minas Gerais, sendo elas: fundamentação teórica sobre psicologia individual, estrutura escolar: que envolve organização dos horários e matérias das turmas, alimentação (merenda), orientações práticas sobre higiene aos alunos e comunidade escolar, formação e orientação dos professores sobre a psicologia individual seguido de individualização do ensino, conhecer a criança por meio de inquéritos e testes, métodos, homogeneização das classes e ortopedia mental para fortalecer suas funções mentais.

Psicologia Individual nas reformas de ensino em Minas Gerais

No Brasil, de acordo com Flores-Mendoza (2008), o estudo das diferenças individuais alcançou seu auge graças aos trabalhos do educador Lourenço Filho, que buscava sempre atualizar seus conhecimentos e esforços em prol de metodologias psicológicas científicas para o sistema de educação brasileiro. A autora destaca o conhecimento que Lourenço Filho tinha das pesquisas de Alfred Binet, de Théodore Simon e de Edward Thorndike, nos Estados Unidos.

Enquanto esteve à frente da reforma de ensino de São Paulo, após observar uma baixa correlação entre os testes de nível mental e aprendizagem da leitura, resolveu criar uma gama de testes específicos para avaliação da maturidade da leitura e da escrita, a fim de promover uma investigação sobre a relação entre idade cronológica e idade mental.

Esse teste foi, mais tarde, revisado e utilizado por Helena Antipoff, psicóloga russa, pesquisadora, que estagiou junto a Simon, colaborador

direto de Binet. Ficou à frente dos trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento, a fim de oferecer formação aos professores acerca dos métodos da Escola Nova e da Psicologia. Campos (2008, 2012, 1992), Campos et al. (2014) e Miranda (2014).

Helena Antipoff considerava importantes e imprescindíveis os esforços de Lourenço Filho, mas reconhecia o protagonismo de Binet, que teria aberto essas possibilidades para a Pedagogia. Considerou que os estudos de desenvolvimento mental de Binet e Simon teriam utilizado amplamente os dois grandes legados da ciência do século XIX: sendo eles o biológico, uma vez que o estudioso considera as várias fases do desenvolvimento, dividindo-as em idades que iam da infância até a fase adulta, e o método estatístico, considerando que a criança se desenvolve física e qualitativamente. (Antipoff, 1992; Cunha, 1930^a)

Theodore Simon, pesquisador e colaborador direto de Binet na ocasião em que esteve em Belo Horizonte, em uma palestra para professores da Escola de Aperfeiçoamento, afirmou:

Exprimiam-me que as professoras daquela região fossem iniciadas nos métodos que após a morte de Binet, me esforço por levar adiante, e que são franceses embora muita gente, entre nós, os julgue americanos (Simon, 1930a, p. 102).

Simon refere-se ao trabalho sobre o esforço de formar os professores nos “métodos”, estabelecendo que esse esforço havia sido iniciado por Binet. Alerta ainda que, apesar das revisões da escala métrica terem sido feitas por americanos, ela era de origem francesa.

O cientista se espanta com o fato de, após décadas da criação da escala métrica, nenhum cientista ter criado outro instrumento ou mesmo feito mudanças significativas no método de aferir as diferenças individuais. Apesar de considerar o método válido e ter realizado

atualizações até 1911, esclarece que, após a morte de Binet, optou por não fazer mais revisões.

Simon, no entanto, seguiu junto à equipe do Instituto Jean-Jacques Rousseau ensinando sobre os métodos por vários países, inclusive, na Escola de Aperfeiçoamento, e ensinando sobre desenvolvimento infantil e aplicações de vários testes.

Ensinou aos professores os métodos estatísticos para que eles não tivessem dificuldade criar e ampliar escalas para avaliar as crianças (Binet, 1909).

Essa base estatística de conhecimentos para cada idade, formulada por Binet e Vaney, teria composto o trabalho de vários pesquisadores, tais como Claparède, Descoedres, Montessori, Decroly, entre outros. Descoedres explica que:

Binet e Simon imaginaram provas de leitura de cálculo e de ortografia, cujos resultados de estudos com um grande número de crianças normais: elas constituem “um bareme de conhecimentos para cada idade escolar [...]O instituto Rosseau utilizou muito desses “baremes”; estes foram grupados no livro de Claparede: *Comment diagnostiquer les aptitudes des ecoliers* (Paris, Flamarion, 1924) (Descoedres,1933, p. 21).

Outros métodos e obras de Binet também foram citados pelos professores em artigos publicados na *Revista do Ensino*, principalmente nos capítulos que apresentavam sínteses das aulas da Escola de Aperfeiçoamento como no trecho a seguir: “Entre as numerosas obras de Binet, releva citar *La fatigue intellectuelle*, *Les enfants anormaux* e *Les ideas Modernes sur les enfants*” (Costa, 1929, p. 42).

O livro *La Fadigue Intellectuelle* trouxe inúmeras contribuições para se pensar a estrutura dos programas educacionais das escolas, o estudo indica o tempo indicado para manter o aluno ativo durante as aulas sem deixá-lo muito exausto, o que prejudicaria a sua aprendizagem.

No entanto, a obra de Binet *Les idées modernes sur les enfants*, publicada em 1909, condensa o conhecimento de vários anos e traz várias contribuições acerca do desenvolvimento da criança e para sua educação. Esta foi uma das obras que compôs a biblioteca do professor, como indicado no artigo, uma biblioteca pedagógica, publicada em 1930 (Binet,1909).

O professor Silvino Moreira dos Santos esclarece as muitas nomenclaturas utilizadas pelo movimento da escola nova em várias épocas e destaca alguns dos vários autores que contribuíram para sua composição de métodos e técnicas.

O que se denomina escola nova, escola ativa, escola moderna, escola funcional, não é mais do que a reunião, a compilação de ideias que vem aparecendo desde o caluniado Montaigne, no século XVI, Rousseau no século XVII, Comenius, Locke, Herbart, Pestalozzi, Froebel, Willian James, Badwin, Stanley Hall, Dewey, Redie, Binet, Simon, Compare, Maria Montessori, Ferrière, Durkheim, Claparède, Decroly, etc (Santos, 1934, p. 18).

Essas obras compuseram a base das reformas de ensino, por conterem as ideias propostas pela Escola Nova e os estudos sobre a Psicologia da Criança e da Educação. Elas eram úteis para que o professor entendesse a origem e se informasse mais profundamente sobre as teorias e métodos apropriados pelo movimento da Escola Ativa.

Nessa perspectiva, Antipoff desenvolveu o seu trabalho a partir dos princípios da Escola Nova, ou seja, propôs o ensino individualizado com a centralidade na criança. Dessa forma, Antipoff inicia seus trabalhos, com o levantamento sobre ideais e interesses das crianças, que deveriam ser aplicados nas escolas com alunos do ensino primário, afim de conhecer a realidade das crianças brasileiras e elaborar um plano de

ação, considerando suas diferenças individuais (Antipoff, 1930; Lourenço, 2011)³.

Individualização do ensino

Os professores, nas publicações da Revista do Ensino, demonstram ter internalizado os estudos de Binet, cada qual empregando seus conhecimentos de uma forma. Na monografia publicada em 1937, encontra-se expressa a aplicação das instruções de Binet sobre a necessidade de se fazer uma investigação sobre a criança, para entender suas necessidades e providenciar os meios para supri-las, de forma que a criança avance em seu desenvolvimento.

Cada teste, antes de ser aplicado, deveria ter uma base estatística e ser revisto a partir desses dados locais colhidos e analisados.

A Revista de 1937 demonstra o perfil pedológico, que consistia em um estudo sobre a criança, no qual se obtém todas as informações, desde medidas como: antropometria, frequência escolar, profissão e escolaridade dos pais, resultados dos testes de capacidade física e mental e testes escolares, até observações sobre o comportamento do aluno e a produção em sala de aula.

Em uma publicação feita por Simon em 1936, em um curso dado aos professores, Simon demonstra as relações entre desenvolvimento físico e mental, tratando da importância das mensurações físicas (a cada três meses) e mentais para acompanhar o desenvolvimento infantil. Era preciso fazer um registro completo da criança, para que no futuro esses dados pudessem auxiliá-la na escolha de sua profissão. Embora superada a relação entre medida encefálica e inteligência, quando o

³ Esse estudo foi replicado a cada cinco anos e visava sempre conhecer o perfil dos estudantes do ensino primário. Estudos posteriores foram realizados, como o de Lourenço e Jinzenji (2000).

nível intelectual é muito baixo, as crianças com retardo podem apresentar medidas superiores às das crianças “normais”.

Relatou haver feito uma pesquisa com Binet sobre miséria social e seus efeitos no desenvolvimento físico, resultando na publicação de uma obra sobre o tema (Simon, 1936).

Homogeneização das classes

A avaliação das diferenças individuais permitiu ao professor acessar mais profundamente o aluno, identificando seu nível de desenvolvimento em vários domínios. O objetivo principal foi agrupá-los em classes com crianças com necessidades semelhantes e, a partir desse conhecimento, permitir que professores pudessem formular suas aulas e materiais individualizados.

Essas propostas seriam aplicadas na escola, nos trabalhos, nas oficinas, com o máximo aproveitamento material e de pessoal, em combinação com os meios disponíveis na escola. Assim, seria possível melhorar ao máximo o desenvolvimento físico e mental das crianças (Antipoff, 1931).

A homogeneização das classes a partir da avaliação das diferenças individuais, para Descoedres (1933) e Antipoff (1931), poderia trazer uma amplitude de conhecimento sobre a criança, chamando a atenção para aptidões que já tivessem. Uma aptidão poderia não ser reconhecida se o professor não tivesse colocado a criança em uma situação que a desafiasse a expor essa característica.

O trabalho, de que tentamos fazer um resumo nas linhas que se seguem, refere-se à aplicação do teste do Dr. Simon, levada a efeito em 15 grupos da Capital, com o fim de serem organizadas classes, o mais possível homogêneas, sob o ponto de vista mental (Machado, 1931, p. 57).

Após a aplicação dos testes, o Laboratório de Psicologia manipulava e analisava os testes, como organização da escala para idade mental, análise das várias respostas às questões do “teste”, meio social e econômico à frente do QI médio para cada grupo (Machado, 1931).

Antipoff (1937) alertou os professores para a correspondência da idade mental com a real, pois, em ambos os testes, conforme observou Binet, “um retardamento ou um avanço de um ano da idade mental sobre a idade real não acusa ainda anomalia alguma” (Antipoff, 1937 p. 135).

E segue:

O fator social no desenvolvimento mental das crianças já foi nitidamente notado por Binet e Simon nas aplicações de seu teste às crianças dos diferentes bairros de Paris: ao passo que nos bairros parisienses miseráveis a idade mental das crianças dava frequentemente um atraso de um ano, nos bairros privilegiados as crianças em média, atestavam facilmente um avanço de um a três anos (Antipoff, 1937 p. 135).

O teste de Simon foi uma adaptação da escala métrica Binet-Simon, feita por Simon. Helena Antipoff aprofundou essa observação de Binet em relação ao fator social, o que chamou de inteligência civilizada (Campos, 1992). Sobre o termo, ela explica: esse termo “inteligência civilizada” nos foi sugerido pelas observações a respeito da inteligência das crianças abandonadas que tivemos ensejo de estudar entre 1920 e 1924, na Rússia” (Antipoff, 1937, p. 132).

De acordo com Antipoff (1937), as crianças russas que frequentam a escola se equiparavam às crianças de Paris nas mesmas condições, conforme o teste de Binet-Simon. No entanto, as crianças abandonadas apresentavam de dois a três anos de retardo sobre sua idade atual.

No que concerne à inteligência que se mede através dos testes para a educadora é menos uma inteligência natural, mas uma inteligência civilizada, mostrando que os testes avaliam natureza mental do

indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolve-se em função da experiência, que adquire com o tempo (Antipoff, 1937, p. 132).

Dessa forma, deveria ser avaliado o contexto de vida da criança, uma vez que crianças mais pobres, desnutridas, em um ambiente social pouco estimulante, poderiam apresentar um índice abaixo do esperado para sua idade. Caso esse atraso fosse de dois anos para crianças menores de nove anos e de três anos para crianças mais velhas, poderia ser utilizado o método para medir os quocientes intelectuais (QI) (Antipoff, 1937)

Considerando a premissa de Binet no que tange a observação do contexto na avaliação:

O que é bom para os anglo-saxões pode ser detestável para os latinos; o que é bom para um grupo, uma classe, uma criança, pode não ser adequado para os outros” (Binet, 1909, p. 4, tradução nossa).

Outro ponto fundamental era selecionar o professor certo, com aptidões coerentes para cada classe, o que seria crucial para se obter bons resultados. Isso era visto como tão importante quanto a seleção do aluno, pois um professor desmotivado com sua classe dificilmente conseguiria oferecer estímulos para o desenvolvimento pleno de seus alunos. (Binet, 1909; Antipoff, 1937)

Em relação à idade dos alunos, haveria a necessidade de se obter a idade biológica correta para se avaliar o desenvolvimento mental de uma criança em relação a seu grupo (Antipoff, 1931). Nesse sentido, os dados contendo as informações dos escolares precisavam ser bem organizados em um arquivo nas escolas. Para apoiar as ações de Antipoff, o governo estabeleceu obrigatoriedade e gratuidade de se registrar as crianças e punições para quem não fizesse o registro corretamente (Antipoff, 1931).

Em outra publicação de 1931, a educadora exprime sua apreensão em relação aos trabalhos de homogeneização já iniciados em Belo Horizonte trazerem bons frutos. Comenta que outros países já estavam colhendo seus bons resultados e o único caminho que garantiria o progresso dessa experiência seria a utilização do método experimental, ou seja, ter métodos científicos que ancorassem a educação. (Antipoff, 1931).

E a aplicação desses métodos pelos professores deveria ter constante acompanhamento, caso contrário os professores começariam a procrastinar e fariam tudo de forma mecânica.

Em relação à aplicação dos testes, Descoedres (1933) apresenta uma divergência em relação às ideias defendidas por Binet e menciona que, embora ela acredite ser o professor a pessoa mais apropriada para aplicar o teste, afirma: “Binet não pensa assim; ele quer que isso fique a cargo do médico; ele desconfia do pedagogo, mais propenso, por deformação profissional, a ensinar a tempo e a fora de tempo” (Descoedres, 1933, p. 22). A desconfiança seria porque o pedagogo estaria mais treinado a ensinar a todo momento do que anotar resultados objetivamente, e essa posição colaborativa poderia deturpar os resultados do aluno. Em outras palavras, a empatia dos professores representaria uma desvantagem frente à imparcialidade necessária para aplicar os testes.

Já para acompanhar o desempenho das crianças nos testes, o professor deveria preencher um formulário, criado por Antipoff, e chamada de “observação metódica”. A observação era composta de itens sobre o estado físico e moral de cada criança. O estado físico envolvia doenças, anomalias físicas, estado geral – se triste, se alegre –, avaliação dos sentidos, se era concentrado ou não, se tinha habilidades especiais, sociabilidade. No caráter moral, observava-se se o escolar era normal, se tinha tendência a mentir, bater, ou era vítima dos colegas, se era um líder,

se defendia outras crianças, se passava mais tempo na companhia de meninos ou meninas etc. (Antipoff, 1931; Antipoff, 1992; Petersen, 2023)

Para a educadora, as classes não teriam muros intransponíveis entre elas, o aluno seria promovido de uma classe para outra de acordo com o seu desenvolvimento, a cada três meses, perante a avaliação e observações dos professores. Assim, os alunos não precisariam esperar um ano para ir para a nova classe (Antipoff, 1931).

As classes foram divididas inicialmente entre classe dos normais, para alunos que não apresentavam dificuldade de aprendizagem; Classes especiais, para alunos chamados anormais, Classe dos supernormais, para os superdotados. O estudo sobre a divisão das classes e suas subdivisões, bem como as mudanças ocorridas, podem ser vistas detalhadamente no trabalho de Borges (2014)⁴.

Boa parte da estruturação realizada na organização das classes e seus métodos foram pensadas tendo como referência os trabalhos e estudos de Binet, realizados nas escolas de Paris, conforme menções das professoras Antipoff e Naitres de Resende⁵(1931), do professor Lambert (1934) e Descoedres (1933), presentes na Revista do Ensino do respectivo ano.

Nessa perspectiva, as diferenças individuais seriam analisadas em três etapas:

A primeira parte seria o exame pedagógico: que permite analisar, por exemplo, o fato de uma criança ficar dois anos em uma mesma

⁴ BORGES, A. A. P. **Entre tratar e educar os excepcionais**: Helena Antipoff e a psicologia na sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

⁵ Naitres de Rezende era auxiliar do Laboratório de Psicologia e colaborou, junto à Antipoff, na organização e também na assistência às classes especiais Descoedres estagiou com Ovide Decroly em Bruxelas. Lecionou em classes especiais e foi professora e pesquisadora no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra.

classe sem conseguir evoluir muito já poderia ser uma suspeita de atraso, mas seria possível fazer essa relação após os nove anos.

Naquela época, as escolas muitas vezes rotulavam de “anormais” as crianças que não se adaptavam às formas regulares de ensino, o que indica o uso dos testes Binet-Simon, que teriam os baremas dos conhecimentos básicos atribuídos a cada idade. Indicou para cálculo de dois a sete anos alguns exercícios e, para os maiores, os testes de aptidão de Claparède.

Quanto à verificação e interpretação dos resultados, Descoedres sugeriu que, na falta de um professor especializado, a aplicação dos testes seja feita pelo diretor. Caso fosse observado algum nível de atraso, seriam necessárias a realização de um teste suplementar e a verificação de outros fatores, tais como se a criança falta muito, se existe alguma negligência, entre outras situações.

A segunda parte consistia no exame psicológico: a avaliação pedagógica para as crianças tem valor quando a criança frequentou por algum tempo a escola. Caso contrário, ou seja, caso a criança não tenha frequentado a escola por falta de condições, por negligência dos pais, vadiagem ou outros fatores, a avaliação pedagógica estaria comprometida. Para esses casos é que Binet criou a escala métrica, para diferenciar essas crianças das que realmente seriam “anormais”, de uma maneira mais prática e precisa possível. A escala avaliaria memória verbal e visual, juízo, raciocínio, espírito de observação e conhecimentos práticos, sem depender de nenhuma aprendizagem escolar para ser aplicada.

A terceira parte se referia ao exame médico: seriam feitas medidas antropométricas e avaliações da audição, visão e outros exames que fossem necessários, conforme a observação do médico.

Já em relação ao lugar físico onde seriam as classes especiais, Descoedres comenta que em Genebra as classes especiais se

encontravam anexas às Escolas Normais. As professoras aproveitavam a proximidade das classes para que as crianças com atraso participassem junto aos alunos mais desenvolvidos das aulas de costura e de educação física para que socializassem. Afirma a autora que “em Paris Binet confiava durante os recreios o cuidado e a vigilância dos anormais a meninas mais idosas para as quais ele via nisso uma boa preparação para o futuro papel de mães” (Descoedres, 1933, p. 32).

Os educadores relatam com entusiasmo a aquisição de conhecimentos sobre a criança, demonstrando uma maior abertura em *aprender com a criança como ela aprende*. Conhecer o psiquismo da criança despertou no professor mais que um interesse, um fascínio pela complexidade e integração do psiquismo e meio externo.

Ortopedia mental

Helena Antipoff e Naitres de Rezende, na seção da Revista do Ensino de 1933 chamada “Educação das crianças retardadas”, enfatizam que a educação das crianças com deficiência demandaria um esforço maior, uma vez que essas crianças possuiriam um decréscimo de atenção. E atenção, como visto anteriormente, não é uma aptidão comum, pois ela acompanharia os outros estados de consciência. Desse modo, sem atenção, os outros componentes como sensação e percepção não realizariam suas funções: “Do ponto de vista da conduta exterior do indivíduo, o ato de atenção é uma atitude de concentração, na qual tomam parte todos os órgãos necessários (Binet)” (Antipoff; Rezende, 1933, p. 21). Nesse sentido, a atenção direcionaria o interesse e a criança se tornaria totalmente voltada para a atividade, ficaria menos confusa, mais concentrada e menos propensa à distração.

A professora comenta que não apenas as crianças com deficiência poderiam ter falhas de atenção, mas também crianças que foram criadas sem regras ou que recebessem tal falha através da herança hereditária. Nas classes especiais, seria feita a estimulação das faculdades mentais através da ortopedia mental. Trata-se de exercícios criados por Binet, que deveriam ir do fácil ao difícil, para fortalecer as faculdades mentais (Antipoff; Rezende, 1933; Petersen, 2023). Disciplinar a atenção, nesse caso, seria prioritário na educação, pois através dessa função psíquica, se conseguiria despertar o interesse da criança. Os exercícios de atenção têm como objetivo despertar a prontidão dos sentidos para a aprendizagem. O professor Philipi Van Reesema comenta sobre os exercícios mentais indicados por Montessori:

O sentimento de poder fazer alguma coisa sozinha dá a criancinha alegria e segurança, e desenvolve a personalidade inteira. A opinião de Binet, de que esses simples exercícios convêm a essa idade para “ensinar a criança a aprender”, parece-nos justo (Reesema, 1930, p. 66).

Quando a aprendizagem ocorre a partir do que a criança já sabe, a criança se sente segura e fortalece, assim, sua personalidade. Inclusive, os exercícios mentais não eram restritos às classes especiais, poderiam compor as aulas das classes comuns, especialmente para as crianças do ensino primário, como bem afirmou o professor Reesema (1930). Foram criados exercícios para cada função: atenção, memória, coordenação motora, audição, criatividade etc.

Eram realizados exercícios⁶ para cada função mental, que, se realizados com constância, auxiliariam na melhora do funcionamento

⁶ Os exercícios completos de Ortopedia Mental podem ser encontrados no livro: PETERSEN, L.M. Estimulando a inteligência das crianças História de práticas para o desenvolvimento infantil e para formação de professores em educação especial. Ed. CRV, 112p, 2023.

geral e sobretudo na melhora da atenção da criança, favorecendo a aprendizagem.

No trecho acima, Descoedres (1933) cita Binet e sua preocupação em relação à independência das crianças que apresentavam alguma anomalia. Em seus estudos feitos em instituições de Paris, de 117 crianças, nenhuma conseguiu ser independente. Destacou a importância de se examinar com precisão os inquiridos e resultados e que se mantivesse um controle dos matriculados nessas classes, aferindo: além do gasto com cada aluno, seu rendimento pedagógico, seus progressos, a saúde quando entrou na escola e quando saiu, quantas delas conseguiam se cuidar sozinhas e o quanto a escola colaborou com essa melhora, para que os métodos continuassem a serem aperfeiçoados.

Destarte, havia uma preocupação identificada à medida que iam sendo aplicados os estudos, começaram a surgir inúmeras demandas, cuja estrutura exigiria um custo que os cofres públicos não já não comportariam. Sendo necessário incitar a participação da iniciativa privada, os educadores tinham a esperança que no futuro o estado se mobilizasse com essa causa tão fundamental (Casasanta,1932; Mello Teixeira, 1932).

Conclusão

No Brasil, particularmente em Minas Gerais, por meio de Antipoff e seus colaboradores, os estudos de Binet e outros pesquisadores ganharam vida. Com dedicação, a educadora esmerou-se em aplicar e ensinar os seus conhecimentos e não escondeu sua admiração e influência dos estudos de Alfred Binet em sua obra.

O cientista aparece entre os autores mais citados em seu trabalho e, na Revista do Ensino, o nome de Binet e seus métodos foram citados diretamente em 98 matérias. Ambos possuíam uma postura similar diante do conhecimento, buscando soluções para os problemas sociais e tendo como meta o desenvolvimento de todos, dentro de cada necessidade (Campos, 2012).

Seus apontamentos relativos a mudanças em programas e métodos de ensino, na formação de professores e, principalmente, na homogeneização das classes. Foram seguidos da sugestão de um programa de ortopedia mental para desenvolver e/ou fortalecer as funções mentais dos alunos com algum atraso, foram apropriados e aplicados com criatividade pelos professores, conforme a análise apresentada nesse artigo.

O trabalho da individualização de ensino, para além de educar, visava preparar a criança para uma profissão conforme as suas habilidades. Tinha como pano de fundo uma grande preocupação social de que as crianças se tornassem adultos conscientes e adaptados à sociedade, diminuindo assim a criminalidade, que era crescente na época.

Em um exemplar intitulado Antologia dos Testes, o autor afirma que a descontinuidade das aplicações da Psicologia Individual teria ocorrido, em virtude do despreparo dos professores e o seu desinteresse em relação às necessidades de cada classe, resultando na ineficiência dos testes. Sendo assim, os resultados inconsistentes passaram a não compensar as altas despesas que geravam aos cofres públicos (Binet; Simon, s.d.).

Entender com profundidade como e por que se deu a desconstrução dessa estrutura ofertada durante a reforma, a partir de 1940, é uma nuance que merece ser pesquisada. A compreensão desse processo pode promover debates úteis para gerar ações consistentes que beneficiem o atual sistema educacional.

Referências

- BICCAS, M. S. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- ANTIPOFF, H. Homogeneização das classes. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano VI, n. 62- 64, p. 27-55, out. 1930.
- ANTIPOFF, H.; REZENDE, N. A ortopedia mental - exercícios de memória. **Revista do Ensino**, ano VII, n. 94, p. 22, set.1933.
- ANTIPOFF, H. Ensino nas classes especiais. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano VI, n. 53-55. p. 34-66, jul. 1931.
- ANTIPOFF, H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano 11, n. 140-142, p. 127-130, 1937.
- ANTIPOFF, H. Psicologia experimental. v. I. (1930). In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA),1992.
- BINET, A. ; HENRI, V. La psychologie individuelle. **L'année Psychologique**, Paris, v. 2, p. 411-465, 1895.
- BINET, A. **L'étude expérimentale de l'intelligence**. Paris: Schleicher, 1903. 309p.
- BINET, A.; SIMON, T. **Antologia dos testes**. São Paulo: Ed. Formar, (s/n), 301p.
- BINET, A. **Les idées modernes sur les enfants**. Ernest Flamariion.1909.
- BORGES, A. A. P. **Entre tratar e educar os excepcionais**: Helena Antipoff e a psicologia na sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora** – uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. (Coleção Memória do Saber).

- CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Distrito Federal, 12(1), p. 4-13, 1992.
- CAMPOS, R. H.F. (org). **História da Psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2[35], p. 215-242, mai.-ago. 2014. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1401>. Acesso em: 02 fev. 2018.
- COSTA, F. Os grandes educadores – um sonho. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano IV, n. 39, p.36, nov.1929.
- DESCOEUDRES, A. A educação das crianças retardadas por Alice Descoedres. **Revista do Ensino** - Orgam Oficial da Inspectoria Geral da Instrução, Belo Horizonte/MG, n. 87-88, 1933.
- LAMBERT, L. Classificação dos alunos. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano VIII, N. 102, p.18-22, mai. 1934.
- LOURENÇO, E.; JINZENJI, M. Ideais das crianças mineiras no século XX: mudanças e continuidades. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Distrito Federal, v.16, n.1, p.041-048, jan-abr. 2000.
- MACHADO, A. C. M. M. Organização das classes homogêneas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano VI, n.53-55, p.50, jan-mar.1931.
- MIRANDA, R. L. **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte**: diálogos entre Psicologia e Educação.154f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- NICOLAS, S.; COUBART, A.; LUBART, T. The program of individual psychology (1895-1896) by Alfred Binet and Victor Henri. **L'Année psychologique**, 114, p. 5-60, 2014.

Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-10150-002>. Acesso em 04 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4074/S000350331400102>

PETERSEN, L. M.; ASSIS, R. M. Exercitar as funções psíquicas: ortopedia mental como método de ensino das classes especiais (1930). **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(1), 127-144. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100010>» <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100010>

PETERSEN, L. M. **Diferenças individuais: Contribuições dos estudos de Alfred Binet para a reforma educacional mineira (1925-1940)** [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da UFMG.2021 <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44787>» <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44787>

PETERSEN, L. M.; JINZENJI, M. Y. O estudo das diferenças individuais por Alfred Binet e sua circulação em minas gerais (1925-1940). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0126, 2023.

PETERSEN, L.M. **Estimulando a inteligência das crianças História de práticas para o desenvolvimento infantil e para formação de professores em educação especial**. Ed. CRV,112p, 2023.

PETERSEN, L.M. **Conhecer para intervir: contribuições dos estudos de Alfred Binet para as reformas educacionais de Minas Gerais (1925-1940)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024.

REESEMA, P. O alcance da obra de Montessori. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano V, n. 49, p.64-67, set. 1930.

SANTOS, S. M. Psicologia da criança e pedagogia experimental. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano VIII, n. 98-100, 1934.

SIMON, T. Desenvolvimento phsyco e desenvolvimento intelectual (Boletim 05). **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, p. 262-277, jul. 1936.

SIMON T. Daqui e dali. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano V, n. 44, p.102, abr., 1930a.

SIMON T. Daqui e dali. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte/MG, ano V, n. 49, p.18, set., 1930b

10

O COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE E A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO DE EXCELÊNCIA ¹

Felipe Osvaldo Guimarães

Este capítulo apresenta os principais temas abordados na tese defendida por este autor (Guimarães, 2022), que buscou problematizar a elaboração do discurso de excelência associado às escolas secundárias de ensino militar, por meio da investigação do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), no contexto da formação de uma rede nacional de colégios militares nas décadas de 1950 e 1960. O CMBH se estabeleceu² a partir de uma parceria entre o Ministério da Guerra e o Governo de Minas Gerais e esteve inserido em um contexto de projetos e tensões institucionais tanto do Exército Brasileiro quanto do ensino secundário brasileiro.

Introdução

Modelos militarizados de educação fizeram-se presentes em diversos contextos históricos, desde a Antiguidade Clássica (Esparta, Atenas e Roma) até estruturas construídas na modernidade, como o modelo prussiano do século XVIII. Essas influências se evidenciaram principalmente no campo dos valores da hierarquia e da disciplina, centrais à definição do *ethos* militar, com destaque para o contexto

¹ Texto baseado na tese defendida em 2022, intitulada "A 'mística do dever': a construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte", sob orientação da Profª. Drª. Cynthia Greive Veiga (FaE/UFMG).

² BRASIL. Decreto nº 37.879, de 12 de setembro de 1955. Cria o Colégio Militar de Belo Horizonte e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37879-12-setembro-1955-335525-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2024.

histórico de monopolização das forças militares pelo Estado, acontecimento fundador do Estado moderno (Weber, 1982; Elias, 1993)³.

A educação (e a escolarização, em particular, entendida como um processo institucionalizado e formal) é um dos principais fatores que definem a profissão militar, caracterizando-se pela instrução prática, pela progressão hierárquica e pela construção da identidade ou do espírito militar entre esse grupo. À medida que as Forças Armadas no Brasil se consolidavam do ponto de vista institucional desde o final do século XIX, suas iniciativas educacionais não se limitaram a objetivos pragmáticos e profissionais, mas incorporaram expectativas mais amplas. Em tom laudatório, o guia para a disciplina de Educação Moral e Cívica do coronel Diniz Valle exaltava a obra educacional das Forças Armadas na década de 1970.

Nas escolas das Forças Armadas forjam-se grandes expressões de cultura e de saber que, ultrapassando seus limites de ação, cooperam nas atividades civis, ajudando a construir o grande Brasil que se vai tornando uma realidade. Valorizando o Homem, aprimoram a sua religiosidade, educam-no integralmente, dando-lhe instrução e disciplina, senso de responsabilidade, espírito de iniciativa, higidez física. Preparam, enfim, o brasileiro, não somente para ser soldado, mas cidadão útil à coletividade. Saem formados de suas fileiras, anualmente, como já dissemos na exposição sobre o Serviço Militar, milhares de enfermeiros, datilógrafos, mecânicos, motoristas, tratoristas, radiotécnicos, soldados, serralheiros, radiotelegrafistas, carpinteiros, etc. (Valle, 1971, p. 136).

Entretanto, é preciso problematizar representações tão positivas e “espontâneas” das iniciativas militares, não só no campo da educação como em outras áreas sociais ou econômicas. Coelho (2000) ressalta que a crescente atuação das Forças Armadas nesses campos teve como um

³ No caso de autores com obras antigas, para fluidez da leitura e seguindo o padrão de normas da ABNT, optou-se por informar no corpo do texto apenas a data da edição usada. As datas de publicação original estão contidas na lista de referências.

de seus fatores o esforço para se desconstruir a visão de que estas não contribuía para o desenvolvimento do país, uma vez que não produziam riquezas. Esse argumento está particularmente presente nas discussões sobre o orçamento militar, tópico que era constante motivo de atritos entre as instituições militares e os órgãos civis de governo.

A conotação do “parasitismo” militar foi muitas vezes clara – ou, o que é mais importante, assim foi percebida pelos militares – e despertou reações. Estas vieram às vezes sob a forma de ênfase excessiva nos subprodutos da atividade militar, tais como estabelecimento de colônias agrícolas em áreas fronteiriças, construção de rodovias e ferrovias, **educação profissional para os recrutados, alfabetização e assistência a populações afastadas**, etc., cujo impacto no processo de desenvolvimento nacional é mais do que questionável. (Coelho, 2000, p. 150, grifo nosso).

Embora não se possa reduzir a participação militar na educação a uma mera reação ao discurso do “parasitismo militar”, essa reflexão permite entender um dos aspectos que motivaram essa atuação. A análise do processo de construção dos discursos de excelência atribuídos aos colégios militares, portanto, passa por uma compreensão, ainda que panorâmica, das diversas formas pelas quais as Forças Armadas atuaram no campo educacional. Apesar de constante, essa atuação militar foi pouco evidenciada nas pesquisas sobre a História da Educação, frequentemente associada ao estudo dos períodos autoritários do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Militar (1964-1985).

No decurso do período republicano no Brasil, as modalidades de educação com inspiração militar receberam incentivos por parte do Estado brasileiro, tanto no âmbito federal quanto no estadual. Esse fenômeno também foi observado em instituições civis, ao longo da república, através da introdução de conteúdos e práticas de origem militar, como as disciplinas de Instrução Pré-Militar ou de Educação Física ou a formação de Batalhões Infantis na Primeira República (1889-1930).

Concomitantemente, houve um processo de formação de redes de ensino diretamente capitaneadas pelo Exército Brasileiro. Isso teve início com a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) em 1889, então denominado Imperial Colégio Militar. Nas décadas que se seguiram, alternaram-se ciclos de expansão e fechamento dos colégios militares, conforme descrito no quadro.

Quadro 1 – Datas de criação e fechamento das unidades do Colégio Militar

1889	Imperial Colégio Militar; no mesmo ano, após a Proclamação da República, passou a ser denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro.
1912	Criação dos Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena.
1919	Criação do Colégio Militar do Ceará.
1925	Extinção do Colégio Militar de Barbacena.
1938	Fechamento dos Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará.
1955	Criação do Colégio Militar de Belo Horizonte.
1957	Criação do Colégio Militar de Salvador.
1959	Criação do Colégio Militar de Curitiba.
1959	Criação do Colégio Militar de Recife.
1962	Reabertura dos Colégios Militares de Porto Alegre e Fortaleza (antigo Colégio Militar do Ceará).
1972	Criação do Colégio Militar de Manaus.
1978	Criação do Colégio Militar de Brasília.
1988	Fechamento dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Recife.
1993	Reabertura dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte e Recife e criação dos Colégios Militares de Campo Grande e Juiz de Fora.
1994	Criação do Colégio Militar de Santa Maria.
1995	Reabertura do Colégio Militar de Curitiba.
2015	Criação do Colégio Militar de Belém.
2020	Criação do Colégio Militar de São Paulo.

Fonte: elaborado a partir de pesquisa em: CONHEÇA os 14 Colégios Militares, [20--]. Disponível em: <https://bdaamv.eb.mil.br/index.php/conteudo-do-menu-superior/2-uncategorised/783-conheca-os-14-colegios-militares>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Os colégios militares se dedicaram ao ensino secundário, com o ingresso de estudantes baseado em exame de admissão, no qual os filhos de militares tinham preferência, mas que aceitava também estudantes oriundos de famílias civis. A faixa etária para os exames de admissão

prevista nos regulamentos oscilava dos 8 aos 12 anos e seguia até os 18⁴, permitindo exclusivamente o ingresso masculino (a entrada de meninas só foi aceita a partir de 1989).

Ao analisarmos as datas de criação, com a concentração da abertura de colégios militares nos anos 1950 e 1960, percebe-se que ocorreu uma ação deliberada de mudança de um modelo baseado em escolas esparsas para o que se poderia denominar uma rede de colégios, tendo o CMRJ como matriz e o CMBH como a primeira unidade dessa expansão.

Os colégios militares fazem parte do universo particular das organizações militares, que inclui legislações, organização institucional, regras previdenciárias, moradia, espaços de educação e treinamento e mesmo uma rede de sociabilidade própria. Ao mesmo tempo, eles se situam na fronteira de contato entre o mundo militar e o civil (denominado “paisano” pelos militares). A especificidade dos colégios frente às demais instituições educacionais das Forças Armadas, como as escolas preparatórias ou as academias militares, é essa interseção civil-militar, pois os colégios não têm um caráter vocacional compulsório (ainda que estimulado) e se submetem à legislação educacional civil, além de receber grande fluxo de alunos de famílias não militares. O CMBH surgiu no contexto educacional dos anos 1950, no qual se debatia o modelo de ensino secundário herdado das Leis Orgânicas de ensino da Era Vargas (1930-1945), no bojo de discussões que levariam à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A partir desse contexto, foi possível investigar como se deram as tensões em transpor práticas educacionais autocráticas e oriundas do

⁴ Atualmente, o ingresso nos colégios militares acontece por meio de concursos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio.

meio militar para a educação dos jovens, em um quadro de mudanças na representação e no protagonismo da juventude na vida pública da época. Também se discutiu o porquê da concentração da abertura dos colégios em um período de relativo ordenamento democrático, e não em épocas ditatoriais da República, nas quais as Forças Armadas tiveram controle mais direto do poder.

Discussão bibliográfica e teórica

A discussão bibliográfica acerca do tema do ensino militar no Brasil ainda é incipiente e exige a articulação entre obras com variados objetos de estudo, para que se estabeleça um quadro de análise da pesquisa. Destacam-se três perspectivas de diálogo com a bibliografia: a construção dos valores militares no Exército, as estruturas de ensino militar criadas ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil e a constituição dos Colégios Militares.

A construção histórica das corporações militares no Brasil e sua relação com os “paisanos”, como são denominados os civis nos meios militares, têm sido temas cada vez mais pesquisados na historiografia nacional. Os trabalhos de Ernesto Seidl (2005), Edmundo Coelho (2000), John Schultz (1994) e José Murilo de Carvalho (2006) abordam as transformações ocorridas na organização do Exército ao longo do período imperial e o início da república. A tendência à crescente profissionalização militar manifestou-se na organização da Escola Militar, principal instituição para formação de oficiais no país, sobre a qual trataram os trabalhos de Jehovah Motta (1976), Celso Castro (1990) e Piero de Camargo Leirner (1997). Sobre a trajetória das estruturas de ensino militar, o trabalho de Cláudia Alves (2002) contribui para apresentar o Exército como uma instância de debates não apenas dos

aspectos próprios da defesa nacional, mas também da organização social e educacional brasileira.

Muitos estudos recentes têm se dedicado à análise de instituições voltadas para a educação militar de crianças e jovens, impregnada de uma expectativa de regeneração moral e assistência social, sendo exemplos os trabalhos de Renato Pinto Venâncio (2000), Matilde Araki Crudo (2005), Maria Luiza Cardoso (2009), Solyane Silveira Lima (2013) e deste autor (Guimarães, 2014).

À parte de breves históricos institucionais disponibilizados pelo estabelecimento⁵, as pesquisas acadêmicas diretamente vinculadas à história do Colégio Militar de Belo Horizonte ainda são escassas, destacando-se a dissertação defendida por Wesley Silva (2001), sobre o processo de formação e funcionamento dessa instituição até 1965.

Os referenciais teóricos empregados na pesquisa buscam articular diferentes temáticas, principalmente no que diz respeito à definição dos valores militares (e, especificamente, sua relação com a educação). Os temas debatidos tomam como fundamentação teórica diversos autores que abordam a construção da profissão militar e dos valores que ordenam seu *ethos*, comportamento e práticas de sociabilidade adaptados aos jovens em um ambiente escolar.

Os trabalhos dos sociólogos Samuel Huntington (1957) e Morris Janowitz (1967) acerca da profissão militar e de suas características são algumas das principais referências no estudo desse grupo social. Janowitz, orientado por uma perspectiva weberiana, destacou a aproximação da instituição militar com a sociedade civil a partir da Segunda Guerra Mundial, enquanto Huntington abordou a instituição

⁵ Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/historico-do-cmbh>. Acesso em: 2 fev. 2024.

militar enfatizando a constituição de seu profissionalismo, cuja especificidade é administrar o exercício legítimo da violência.

Norbert Elias (1993, 2001), ao analisar os elementos que constituem o processo civilizador, demonstrou a profunda inter-relação entre as transformações individuais e sociais, a partir, por exemplo, da interiorização de hábitos considerados civilizados e socialmente desejáveis, uma dinâmica muito presente nos códigos de conduta de organizações militares. Também é importante destacar que as reflexões de Elias dialogam com as de Max Weber (1982) sobre a centralidade das Forças Armadas no processo de legitimação e estabilidade do Estado moderno burocrático.

A obra de Bronislaw Baczko (1985) permite propor as instituições militares como um exemplo de “comunidade de imaginação” social, construtora de símbolos e práticas próprios. As organizações militares, e os colégios em particular, estabelecem uma comunidade onde é reproduzida uma ritualística e simbologia.

Uma contribuição para a análise do tema da distinção, valor importante no contexto de funcionamento do CMBH, consiste na obra de Pierre Bourdieu (2013). O autor francês disserta sobre a relação entre hierarquização social e os julgamentos de gostos e preferências que (re)afirmam formas de dominação e estratégias de ascensão social.

A importância conferida à regularidade e à manutenção de ritos é um dos aspectos analisados por Émile Durkheim (2012) em seu estudo sobre os elementos da educação moral e a centralidade do conceito de dever cotidiano para a formação da moralidade. O trabalho de Roberto DaMatta (1997) também traz subsídios para a compreensão de aspectos do simbolismo militar, em particular dos eventos cívicos, que em sua obra são analisados pela comparação entre o desfile do dia da Independência e o Carnaval.

Alguns conceitos de natureza política também são importantes no estudo das escolas militares. O nacionalismo, sobre o qual destacam-se os trabalhos de Ernest Gellner (1973), Benedict Anderson (1989) e Eric Hobsbawm (1997, 2008), constitui um valor essencial na construção identitária dos alunos dos colégios militares.

O conservadorismo, característica que Janowitz já indicara como central no meio militar, tanto no âmbito profissional quanto no político, é detalhado conceitualmente na obra de Karl Mannheim (1981) e no verbete, escrito por Tiziano Bonazzi, do Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997). O anticomunismo, abordado por Rodrigo Patto de Sá Motta (2002), também aparece de forma intensa nos debates políticos das décadas de 1950 e 1960, e a criação das escolas militares teve essa perspectiva em sua formulação.

Diversas também são as contribuições de autoras do campo da História da Educação no âmbito do ensino secundário no Brasil. Clarice Nunes (2000) apresenta um panorama da trajetória histórica do ensino secundário, abordando temas como o acesso, a qualidade, o processo de expansão e as mudanças no significado social atribuído a essa etapa da educação escolar. A dissertação e a tese defendidas por Katya Braghini (2005, 2010) também tiveram o ensino secundário como objeto, em ambos os casos efetuando a análise de artigos publicados em revistas da área educacional. No estudo específico do contexto do ensino secundário em Belo Horizonte, Aleluia Lisboa e Maria Cristina de Gouvea (2016) examinam a construção social do conceito de excelência por parte do Colégio Estadual Central entre 1956 e 1964. A obra de Cynthia Greive Veiga (2007) sobre a história da educação no Brasil oferece informações a respeito da organização dos ciclos e das disciplinas no ensino secundário entre 1931 e 1961.

Acervo de fontes

Efetuiu-se a pesquisa e a análise de um conjunto de fontes relativas ao CMBH e demais colégios que abarca leis, discussões parlamentares, regulamentos internos, artigos publicados em jornais, acervos fotográficos e periódicos publicados pelas corporações. As leis que criaram os colégios oferecem os marcos legais que nortearam algumas das práticas dessas instituições, em especial as diretrizes de abertura das unidades e os regulamentos. Para os colégios militares, as Mensagens dos Presidentes da República ao Congresso do período apresentam dados dessas escolas e apontam algumas das expectativas sobre sua criação e funcionamento. No plano do Poder Legislativo, os Anais do Congresso Nacional constituem uma fonte privilegiada para a análise dos conflitos em torno da aprovação de leis. As discussões parlamentares na Câmara dos Deputados e do Senado citam os colégios em diversos momentos, tanto de forma laudatória quanto em meio a polêmicas.

A documentação interna do Colégio Militar encontra-se armazenada na própria unidade, que conta com um espaço de memória e um armário dedicados a isso. Após a autorização da instituição, foram analisados os documentos, que em sua maioria são recortes de correspondências oficiais e de matérias jornalísticas que abordaram a instituição.

Nesse espaço de memória encontram-se os livros de Clorindo Campos Valladares (1956) e de Antônio Joaquim de Figueiredo e Arivaldo Silveira Fontes (1958). A criação do CMBH foi acompanhada pela produção de uma historiografia própria, tendo essas duas obras um forte caráter memorialístico e laudatório à instituição, com uma narrativa centrada no “heroísmo” e na “visão” de indivíduos que são alçados à condição de patronos da instituição, além de uma expectativa de “sucesso predestinado” do colégio.

Outra obra diretamente relacionada à escola é o Breviário cívico do CMBH, elaborado por um de seus comandantes, o general Eduardo Peres Campello de Almeida (1961), e encontrado na Biblioteca Pública Municipal de Minas Gerais. A escolha do termo breviário é curiosa, uma vez que esse termo é usado para designar o livro litúrgico utilizado nas orações das horas canônicas da Igreja Católica, o que denota uma analogia entre o universo de ritos religiosos e militares. O Breviário do CMBH é caracterizado por ser essencialmente um código de conduta e etiqueta, prescrevendo minúcias como o lado da rua onde o aluno deve caminhar se estiver acompanhado de uma mulher ou a ordem pela qual devia cumprimentar oficiais em um salão, sendo uma fonte que permite traçar comparações com os estudos de Elias (1993). Além disso, a obra advoga os valores a serem cultivados pelos estudantes, oferecendo informações sobre as expectativas de formação moral no CMBH.

Uma fonte importante para se compreender a forma como a instalação e o funcionamento das escolas foram recebidas pelo público externo são os jornais, principalmente das décadas de 1950 e 1960, disponíveis no site da Biblioteca Nacional⁶ e, no caso de periódicos mineiros, na Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais. Curiosamente, a presença de informações sobre o CMBH é bem maior em jornais cariocas do que nos mineiros, dispondo os primeiros de uma seção sobre “assuntos militares”, na qual constam notícias sobre vários colégios militares brasileiros do período.

As fotografias do período também constituem um importante conjunto de fontes e são encontradas em matérias jornalísticas que registraram eventos na instituição e nas publicações oficiais relativas a

⁶ Alguns dos principais jornais são: **Jornal do Brasil**, **Correio da Manhã**, **Última Hora**, **Diário de Notícias** e **Alterosa**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ela. A análise iconográfica é importante para a reflexão sobre o peso da estética militar no discurso de legitimação e excelência do CMBH.

Por fim, destacam-se os periódicos elaborados na própria instituição, como o Anuário do CMBH, dos anos de 1965 e 1975, e a Revista do CMBH, dos anos de 1958 e 1978, sendo em ambos os casos os únicos exemplares localizados tanto no CMBH quanto na Hemeroteca Pública Estadual. Entre as informações apresentadas, os periódicos contêm históricos do colégio, registros fotográficos, descrições de eventos, atividades escolares e espaços físicos.

A Educação militar como distinção

O CMBH e a rede de colégios organizada a partir de 1955 evidenciaram um esforço das Forças Armadas para mudar o tradicional caráter asilar, punitivo ou reformatório presente em suas instituições educativas voltadas para jovens (à exceção das academias militares) e, assim, incorporar o propósito de criar uma imagem de distinção e mesmo de superioridade na formação dos jovens.

Além do discurso da distinção, os colégios militares se colocaram como um modelo de prevenção dos “riscos da juventude”, sob uma leitura conservadora. Em reação ao crescente protagonismo juvenil, à mobilização estudantil, à liberalização de costumes e às ideias comunistas, os colégios orientaram um discurso que enfatizasse padrões rígidos de disciplina e civismo, tanto no âmbito escolar quanto no sociopolítico. Isso é evidenciado pela preservação de uma ritualística militar, com formaturas e ordens unidas, “gritos de guerra”, regras minuciosas sobre os uniformes e sistemas de recompensa baseados em escalas hierárquicas.

No contexto específico de Minas Gerais, o CMBH também respondeu a um projeto de redefinição do papel ocupado pelo estado nas organizações militares. A partir da constatação de uma histórica sub-representação de mineiros nos estratos hierárquicos superiores do Exército, o colégio teve como uma de suas metas a formação de elites militares que pudessem fortalecer a presença mineira nas Forças Armadas e desconstruir a visão estabelecida de uma resistência à “carreira das armas”, que remontaria ao século XIX.

Constatou-se também que foi necessário um esforço para definir e convencer o público sobre qual era a distinção da excelência de uma formação militar frente às escolas secundárias civis consideradas de elite. A criação do CMBH inseriu-se em um contexto de crescente demanda por vagas na educação secundária em centros urbanos como Belo Horizonte e de discussão sobre as estruturas curriculares adotadas nas escolas civis. Com estas, os colégios militares compartilhavam elementos como a ênfase disciplinar, o culto à estética da ordem, as práticas cívicas, o rigor na seleção, entre outros. À parte da especificidade de almejam despertar vocações militares, os colégios militares só teriam estabelecido seu “nicho de elite” com base em uma percepção de perda da qualidade de ensino e da disciplina nas escolas da rede pública, acentuada a partir dos anos 1970. O CMBH, mesmo incorporando algumas tendências pedagógicas novas no campo do ensino, manteve-se ligado aos ideais de elevada seletividade, de distinção (tanto social quanto na relação civis-militares) e de expectativa de formação de individualidades condutoras.

Com o tempo, a essas motivações se acrescentou a atribuição da ideia de uma maior qualidade da escola militar em relação à rede pública civil, exaltando as instituições militares como “ilhas de excelência” no ensino público, inclusive adotando uma lógica semelhante à de muitos

estabelecimentos de ensino privado que enfatizavam os resultados acadêmicos de seus egressos. Esse sucesso acadêmico não se limitava aos resultados obtidos nos vestibulares ou no ingresso em instituições de ensino superior, mas se manifestou também por triunfos em eventos de competições de natureza física ou intelectual, mesmo que recreativas, com outras escolas da capital mineira.

Além disso, a expansão da educação militar contou com o peso do interesse individual de ex-alunos que alcançaram posições de poder. Por exemplo, quatro colégios militares foram fundados quando o marechal Henrique Teixeira Lott foi ministro da Guerra entre 1954 e 1960, contando em Minas Gerais com o apoio do então governador (e ex-aluno do CMRJ) Clóvis Salgado da Gama. É importante refletir sobre como a expansão da educação militar em um período democrático constituiu uma das formas pelas quais as Forças Armadas buscaram aproximar-se do ambiente civil e construir uma imagem de positividade e eficiência. A construção de uma rede de “colégios de excelência” contribuiu para um esforço de legitimação das organizações militares como um todo, conferindo-lhes capital político e conexões institucionais. Nesse sentido, mais do que propósitos assistenciais a filhos de militares ou mesmo preparatórios para o universo profissional militar ou civil, os colégios serviram a interesses em larga medida propagandísticos.

Ao problematizar a atuação das corporações militares na educação básica, seja na fundação de instituições de ensino, ou mesmo na organização de disciplinas escolares, buscou-se discutir como foi mobilizada uma série de estratégias de legitimação para tentar naturalizar a ideia de excelência e atrair um público alinhado a seus pressupostos. A disciplina, a hierarquia, a estética e a ritualística cívico-militar se somariam, portanto, para produzir um modelo de educação

que, segundo o primeiro comandante do CMBH, teria por meta a criação da “mística do dever” (Figueiredo; Fontes, 1958, p. 197).

Considerações finais

Desde os anos 1990 assiste-se a um terceiro ciclo de expansão dos colégios militares no Brasil, com a reabertura das quatro unidades brevemente fechadas em 1988 e a inauguração de outras cinco unidades, inclusive em cidades que não são capitais estaduais, como Juiz de Fora (MG) e Santa Maria (RS). Além da expansão dos colégios militares, as escolas mantidas pelas polícias militares estaduais, como o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, também têm experimentado um crescimento no número de unidades e na procura por vagas.

A esses dois modelos, já presentes há décadas no Brasil, somou-se, em anos recentes, a criação do modelo de escolas cívico-militares, principalmente após a chegada de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2019. Em seu governo, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim⁷, que pretendia implantar o modelo em 216 escolas de todo o país até 2023, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Além do projeto federal, diversos estados brasileiros elaboraram seus próprios programas, com a associação entre as secretarias de educação e de segurança pública estaduais.

Em comum, todos esses projetos se caracterizam por uma dotação orçamentária específica para as instituições participantes e pela

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2019. Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

disponibilização de pessoal militar da reserva para monitoramento disciplinar nas escolas, além de “prestar apoio à gestão escolar e educacional”. Há ainda o estabelecimento de códigos de regras e fardamento militar para os estudantes, reproduzindo o padrão educacional observado entre os colégios militares. Apesar da revogação do Pecim pelo Governo Federal em 2023, diversos estados manifestaram interesse em manter programas próprios de escolas desta natureza.

Os últimos itens, em particular, demonstram os objetivos não só do projeto de escolas cívico-militares, mas de muitos discursos que propõem a educação militar, em suas diversas versões. O discurso contemporâneo não se limita a afirmar a excelência dessa educação, mas busca transformar a “escola militar”, *lato sensu*, em uma instituição modelar para as redes públicas de ensino. Para isso, explora os bons resultados de seus estudantes em avaliações e processos seletivos formais, além da ideia de um ambiente organizado e disciplinado, potencializado pela estética militar do fardamento, das formações e dos “gritos de guerra”. Ecoando a perspectiva reformatória da educação militar, o desempenho acadêmico e a estética atraem a simpatia de boa parte da população, desiludida com os resultados formais das escolas, saudosa dos “bons tempos” de uma educação rígida capaz de “corrigir os incorrigíveis” e mesmo defensora de valores conservadores que estariam ameaçados por propostas educacionais mais críticas ou progressistas.

Analisando a relação entre a educação e o tema da segurança nacional em meados do século XX no Brasil, Helena Bomeny salienta como a aspiração pela ordem e pela disciplina orientou as políticas educacionais do período.

A associação entre educação e segurança nacional tem sua origem no Brasil em momentos de política autoritária, quando a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle. Não seria incorreto dizer que o discurso de que a educação, bem planejada e disseminada, garante a ordem e a disciplina está na verdade invertido. Ao contrário, a necessidade imperativa da ordem e da disciplina define o que será e a que servirá a educação (Bomeny, 1999, p. 141).

Expandindo a reflexão de Bomeny para o contexto atual, os “momentos de política autoritária” não se limitam a circunstâncias explícitas de regimes de exceção, mas à disseminação, entre boa parte da sociedade, da aceitação de políticas públicas baseadas no autoritarismo para a resolução de problemas como a indisciplina e o baixo desempenho.

A generalização da educação militar dificilmente abarcará todo o modelo de ensino público brasileiro, não só pelas resistências políticas e pedagógicas que desperta, mas pelas próprias limitações orçamentárias e operacionais. Não é na ideia de “militarização generalizada” da educação que se encontra o âmago de crescimento dos colégios militares, policiais ou cívico-militares, mas sim em seu potencial de se configurarem em vitrines de um ideal militar de sociedade, contraposto à “desordem” e capaz de angariar capital político para seus defensores. Sobre esse ideal, Foucault assim se expressou:

Nos grandes Estados do século XVIII, o exército garante a paz civil sem dúvida porque é uma força real, uma espada sempre ameaçadora, mas também porque é uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social.

[...]

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente

progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (Foucault, 1987, p. 141-142).

Referências

- ALMEIDA, Eduardo Peres Campello de. **Breviário cívico**: para uso dos alunos do Colégio Militar de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1961.
- ALVES, Cláudia. **Cultura e política no século XIX**: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social”. In: Leach, Edmund et Alii. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.
- BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013. (Trabalho original publicado em 1979.)
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino**. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A “vanguarda brasileira”**: a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980). 2010. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CARDOSO, Maria Luiza. **Educação de crianças e jovens pobres nas Academias Militares do Conde de Resende** (Rio de Janeiro: 1792-1801). 2009. 190 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças armadas e política no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2006.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Original publicado em 1990.)

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade**: o Exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CRUDO, Matilde Araki. **Infância, trabalho e educação**: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso. 2005. 120 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Trabalho original publicado em 1925.)

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Trabalho original publicado em 1939.)

ELIAS, Norbert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins. **Mana Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-116, 2001. (Trabalho original publicado em 1950.) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a05v07n1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FIGUEIREDO, Antônio Joaquim de; FONTES, Arivaldo Silveira. **Breve introdução à história dos Colégios Militares no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1958.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. (Trabalho original publicado em 1975.)

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1973.

GUIMARÃES, Felipe O. **Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais** (1876-1891). 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, Felipe O. **A “mística do dever”**: a construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte (1950-1970). 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

HOBBSAWM, Eric J. In: RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Trabalho original publicado em 1983.)

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Trabalho original publicado em 1991.)

HUNTINGTON, Samuel P. **The soldier and the state**: the theory and politics of civil-military relations. New York: Vintage Books, 1957.

JANOWITZ, Morris. **O soldado profissional**: estudo social e político. Rio de Janeiro: GRD, 1967.

LEIRNER, Piero de Camargos. **Meia-volta volver**: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LIMA, Solyane Silveira. **“Recrutá-los jovens”**: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LISBOA, Aleluia Heringer; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 261-286, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BkcpBhhgdGxWtN76KGHcHPS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev 2024.

MANNHEIM, Karl. **O pensamento conservador**. São Paulo: Hucitec, 1981. (Trabalho original publicado em 1927.)

MOTTA, Jehovah. **Formação do oficial do exército**: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944). 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001. (Trabalho original publicado em 1976.)

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “perigo vermelho”**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2024.

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

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

SILVA, Wesley. **O Colégio Militar de Belo Horizonte**: a educação na ordem do dia (1956-1962). 2001. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VALLADARES, Clorindo Campos. **Origem histórica do Colégio Militar de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: [s. n.], 1956.

VALLE, Diniz Almeida do. **Guia de civismo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27623. Acesso em: 2 fev. 2024.

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

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

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1982. (Trabalho original publicado em 1946.)

A ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BA E AS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DA PROFESSORA PRIMÁRIA (1926-1956) ¹

Angelita de Souza Leite
Luciano Mendes de Faria Filho

Introdução

Em 21 abril de 1926, a comunidade caetiteense se reuniu para assistir à inauguração de uma das mais “ardentes aspirações da população” segundo as crônicas da época: a Escola Normal de Caetité.² Mas a importância da solenidade não era apenas por isso! Tratava-se, também, de contemplar “ardentemente a realização de um sonho”, isto é, a volta de um estabelecimento que muito contribuiu para a instrução de mulheres do Alto Sertão Baiano: a “Primeira Escola Normal de Caetité” (1895-1903), destinada à formação de professoras primárias, que funcionou em meio a muitas dificuldades e “obstáculos que o atroz pessimista enxergava” (Gumes, 1927, p. 29).

A esta segunda Escola Normal era dada a missão de formar professores e professoras com “nova mentalidade pedagógica” e com o propósito de descentralização do ensino da capital. Dela saíam professores capazes de perceber a escola primária sob uma nova perspectiva de educação, que oferecesse um ensino direcionado ao interesse *libertador da nação*. Assim, vislumbrou-se uma nova conjuntura

¹ Texto baseado na tese defendida em 2021, intitulada *Constituir-se professora primária no interior do estado da Bahia – Caetité (1926-1956): relações de gênero, conhecimento-matemático e poder*, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho. A Bolsa PAC-DT, concedida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da UNEB, possibilitou a realização deste trabalho.

² Instituição estadual criada por meio da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925.

de ensino, não mais com métodos tradicionais, despreocupados com a formação do professor, com os métodos e sobretudo com a criança, como ser ativo, que precisa ser ouvido (Teixeira, 1926).

Mas, como seria efetivada, na prática, essa formação? O objetivo deste artigo é justamente entender o contexto da formação das professoras primárias na Escola Normal de Caetité, no período de 1926 a 1956, com base nas disciplinas que constituíram o programa das escolas normais da Bahia, verificando inclusive o que aparece sobre essas disciplinas no contexto local de Caetité.

Este estudo possui natureza qualitativa, uma vez que se refere ao entendimento de aspectos considerados subjetivos, tais como concepções, comportamentos (Jovchelovitch; Bauer, 2003), de modo que as pesquisas foram desenvolvidas por meio de fontes documentais, guardadas em arquivos públicos e privados, e de narrativas orais de professoras primárias que estudaram na Escola Normal de Caetité, com o apoio dos pressupostos da História Oral. As fontes documentais utilizadas neste estudo pertencem ao Arquivo do Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), Arquivo Público de Caetité-BA e arquivos particulares de ex-alunos(as) da Escola Normal – os arquivos não se constituem em uma história, eles trazem “fragmentos da verdade” (Farge, 2017, p. 15).

As narrativas de experiência, por sua vez, foram adotadas aqui na perspectiva da História Oral, ou seja, com a intenção de valorizar as narrativas orais como fonte histórica (Alberti, 2005). A História Oral incide sobre as questões sociais, ou seja, passa a ter um fim social, ao trazer questões do passado, muitas vezes não detectadas e/ou percebidas nos documentos escritos. Revela-se, assim, que o papel da pesquisa em História Oral é dar visibilidade a “possibilidades esquecidas, mostrando que o passado comportava outros futuros além daquele que se processa no presente” (Souza, 2005, p. 6, destaque da autora). Nesse

sentido, foram entrevistadas seis ex-normalistas: Dona Rica, Marília, Dona Lili, Dona Zaira, Dona Zilda e Rita, conforme quiseram ser chamadas, por serem assim conhecidas na cidade.

Na análise das narrativas, não nos limitamos apenas às entrevistas, mas trabalhamos também aquilo que nos foi dito desde o primeiro contato com as colaboradoras, no decorrer das conversas informais, na hora do cafezinho no final da tarde, no jardim, no portão de saída, nas emoções, nos sentimentos externados ao relatarem fatos que iam sendo lembrados. Assim como Souza (2005), consideramos importante enfatizar que a “memória tece lembranças cujos movimentos vibram de forma descompassada, independente de grandes ou pequenos acontecimentos” (Souza, 2005, p. 58).

Este texto encontra-se organizado da seguinte maneira: na introdução contextualizamos a pesquisa, com foco no objeto de estudo – a formação conforme as disciplinas que constituíram o programa das escolas normais da Bahia –, indicamos o objetivo principal, descrevemos brevemente a metodologia, bem como detalhamos a disposição das seções. Em seguida, apresentaremos as disciplinas que constituíram os programas destinados ao curso normal, com a perspectiva de verificar como as relações de gênero se destacavam nesses programas, buscando focar na formação matemática da professora primária. Por conseguinte, trataremos a respeito das narrativas de experiências das ex-normalistas, com vistas a conhecer, por meio de suas lembranças, como aconteciam essas relações de gênero no ambiente escolar. Por fim, teceremos nossas considerações gerais. Pretendemos, com as reflexões aqui tecidas, contribuir para as investigações no campo educacional em sua interface com os estudos sobre gênero, ao focar na formação feminina para o magistério na Escola Normal de Caetité-BA.

O Programa curricular para formação das normalistas

A Escola Normal de Caetité começou a funcionar com um número pequeno de alunos: apenas com uma turma de dez alunas e um aluno, mas, com o passar dos anos, esse número foi crescendo. Vale mencionar que os documentos localizados como os livros de matrículas e o livro de registro de atas de colação de graus e reuniões da congregação permitiram-nos verificar o crescimento do número de matrículas e fazer um comparativo entre o quantitativo de alunas e alunos matriculados com os números de concluintes. Dessa forma, vimos que a permanência das moças desde o primeiro ano de instalação da Escola Normal é superior à dos rapazes.

Ao longo do período estudado, a feminização do magistério na Bahia ganha destaque na Escola Normal de Caetité no interior, fato que se destacou em Caetité e na região de Feira de Santana, cuja Escola Normal passou a funcionar um ano depois da inauguração da Escola Normal de Caetité; as publicações sobre as referidas escolas também apontam que comungavam o interesse em formar professores e professoras para atuarem nas escolas primárias do interior. Cruz (2012), ao mencionar os propósitos da Escola Normal de Feira de Santana, chama atenção para a participação das mulheres, que compunham a maioria no corpo docente e discente daquela instituição de ensino.

Esses dados sugerem que a feminização do magistério é também uma realidade de Caetité, não só pelo número crescente de mulheres que concluíam o curso normal e, posteriormente, iam atuar nas escolas do interior, como também pela marcante presença das mulheres no quadro docente e na publicação de textos nos oito exemplares dos periódicos da Escola Normal de Caetité. Também no quadro docente havia um número significativo de mulheres atuando como formadoras de professores.

Nesse sentido, destacamos que Caetité acompanha o cenário nacional no que diz respeito à presença feminina no magistério, coadunando com diversas pesquisas, como informa Louro (1997, 2001). A autora explicita que, desde o final do século XIX e início do século XX, as mulheres ganham espaço na carreira do magistério, por todo o Brasil, e a presença cada vez menor dos homens, muitas vezes, é justificada pelos baixos salários e o desprestígio da profissão. Assim, o magistério passa a ser uma ocupação feminina, como salientam outras pesquisas (Faria Filho, 2014; Nascimento; Oliveira, 2007; Nascimento, 2011; Tanuri, 2000; Almeida, 1998; e outros), e Caetité faz parte desse contexto educacional.

Nesse ínterim, embora o discurso sobre a formação do professor, nas palavras de Teixeira (1926), se dirigisse, no campo linguístico, a homens e mulheres, porquanto o docente deveria ser “fiel”, “corajoso”, “puro”, “humilde”, “com amor pelas crianças”, na realidade, de acordo com Louro (1997), estavam em destaque atributos considerados femininos, como o cuidado às crianças, sendo uma função determinada para a “natureza feminina”. Dessa maneira, entendemos que a formação da professora primária em Caetité aconteceu atravessada por legislações, propostas pedagógicas, publicações em jornais e na revista, pelos discursos de solenidade de colação de grau e, é evidente, pelas ações mais diversas dos sujeitos envolvidos naquela trama. Esses aspectos objetivam-se também nos programas das disciplinas destinadas à formação daquelas que impulsionariam o progresso do sertão da Bahia.

Consoante à bibliografia consultada, os programas curriculares das escolas normais derivados das reformas educacionais do período, normalmente, ainda que nem sempre, dialogavam com as ideias inovadoras que circulavam em todo o Brasil naquele momento. Para promover a instituição do *moderno* nas Escolas Normais, tais reformas foram pautadas em estudiosos/as como Maria Montessori, Fröebel e

Dewey, dentre outros e outras. No cenário educacional da Bahia, e em Caetité, esses pedagogos foram evidenciados por Anísio Teixeira (1926). Além das influências em A. Teixeira e em seus escritos, constatamos, nas publicações na Revista de Educação da Escola Normal de Caetité (1927 e 1928), que esses pedagogos também influenciaram na elaboração das instruções destinadas ao ensino no Curso Normal.

No Estado, no período estudado, o ensino primário e o curso normal passaram a ser regulamentados pela Lei de N. 1.846 de 14 de agosto de 1925 e pelo Decreto de N. 4218 de 30 de dezembro de 1925, que aprovam o regulamento do Ensino Primário e Normal na Bahia. Tais atos normativos determinavam que as Escolas Normais do interior seguiriam as mesmas disposições do presente regulamento referente à Escola Normal da Capital (Art. 202 da lei e o Art. 417 do regulamento, já mencionados), no que tange ao ensino, disciplina, horários, matrículas, exames, prêmios, direitos e deveres dos docentes e discentes, mas traziam modificações referentes às disciplinas e suas respectivas cadeiras.

A elaboração dos programas das disciplinas era de autonomia do corpo docente sob a coordenação do diretor, previsto na lei 1.846/1925 no Art. 121: “As escolas normaes, quer officiaes, quer equiparadas, gozarão de autonomia didactica, sendo desnecessaria a identidade de programmas, exigida, porém, a equivalencia do ensino”, ou seja, cada professor elaboraria o programa para sua disciplina. Essa conduta é evidenciada no livro de registro de atas das sessões da congregação, onde verificamos que no mês de fevereiro de cada ano, como previsto na Lei e no regimento de 1925, acontecia a primeira reunião anual da congregação, a fim de avalizar os programas das disciplinas, conduta que atravessa todo o período da nossa pesquisa. Às Escolas do Interior era recomendado seguir o modelo dos programas da Escola da Capital.

Inicialmente, a Escola Normal de Caetité não apresentava programas definidos previamente para cada disciplina, ficando a sua elaboração a cargo de cada professor, que deveria apresentar um programa para o *curso letivo da matéria* que fosse lecionar. Consta nos registros da Escola Normal de Caetité que os programas eram avaliados pelo diretor com a colaboração de uma comissão, previamente designada pelo mesmo, conforme o regulamento.

No que se refere às disciplinas do Curso Normal, há que se considerar que os métodos de ensino fortalecem a presença dos ideais da Escola Nova, o que é visível na forma como as disciplinas são abordadas: nelas, os professores e as professoras da Escola Normal de Caetité, alguns deles também redatores da revista, demonstravam preocupações em divulgar o método pedagógico aplicado no ensino das disciplinas do curso normal, seja para colocar a Escola em posição de destaque, o que atrairia mais alunos e alunas, ou como uma forma de conscientizar as futuras professoras e professores de que era preciso ensinar através de métodos novos, considerando que, desde o jardim infantil, que funcionava na escola anexa, até o curso normal já era possível vislumbrar os resultados, com sucesso, ou talvez, simplesmente uma forma de aproximar as discussões no interior da escola em torno do movimento da Escola Nova, tão apreciado pelas autoridades em educação nos diversos estados brasileiros.

Nos documentos acerca das disciplinas, observamos, também, evidências relativas às relações de gênero que pouco aparecem em outros documentos e que nos permitem reafirmar a nossa impressão sobre a forma como as disciplinas foram distribuídas no programa do curso normal. No conjunto, eles enfatizam os chamados “atributos femininos” desejados para as moças naquele período: destaca-se, nos documentos e nas narrativas analisados, um ensino que completasse a

formação da mulher, com trabalhos manuais, por exemplo; que primasse pela delicadeza feminina, tão desejada às esposas ou às professoras primárias.

O Quadro 1, a seguir, foi elaborado de acordo com o Regulamento do Ensino Primário e Normal da grade curricular da Escola Normal de Caetité de 1926 até 1941. Logo, a formação do(a) professor(a) aconteceria da seguinte forma: nos três primeiros anos disciplinas destinadas à formação científica dos(as) normalistas, no quarto ano a formação era voltada para os aspectos pedagógicos; quanto aos programas das disciplinas, era necessário incorporar não apenas conhecimentos científicos, mas os aspectos práticos de cada uma delas.

Nesse cenário, os professores teriam autonomia didática na elaboração dos programas da sua disciplina, responsáveis pela execução dos métodos de ensino a serem adotados, preservando a equivalência do ensino (Decreto N. 4.218, de 30/12/1925, art. 419). Os programas das disciplinas dos três primeiros anos focalizavam a integração dos conteúdos às práticas a serem desenvolvidas nas escolas de aplicação (Escola Anexa à Escola Normal), considerando que no 2º ano do curso normal, conforme Art. 562, os(as) normalistas passavam a frequentar as escolas anexas após cursarem o 2º ano normal (Decreto N. 4.218, de 30/12/1925, art. 419). Nos parágrafos desse mesmo artigo, deliberaram-se as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos(as) normalistas na escola anexa, seria em turma mista do jardim infantil, nas duas turmas do ensino elementar, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino.

Os documentos mencionados permitiram elaborar o quadro com a distribuição das cadeiras/disciplinas, carga horária semanal, bem como pensar o perfil do corpo docente designado a lecionar as cadeiras do Curso Normal de Caetité, no período pesquisado.

Quadro 1 – Disciplinas ofertadas no Curso Normal de Caetité

Disciplina	Ano/Carga horária	Objetivo
Língua portuguesa e Literatura Nacional	1º e 2º ano era de 5h/s para português, no 3º ano foi reduzida para 4h/s e destinada ao ensino de Português e Literatura Nacional	Ministrar noções elementares e literaturas e manejar a língua portuguesa como um instrumento do pensamento e expressão.
Língua Francesa	1º e no 2º ano, com 3h/s para cada ano	A meta do ensino da língua francesa consistia em tradução, no idioma, de trechos vernáculos de autor renomado na época.
Pedagogia e Didática; e Psicologia infantil	3º e 4º com a disciplina de Didática/Psicologia com uma carga horária de 5h/s no 3º ano e Didática prática no 4º ano com uma carga horária de 4h/s	Realizar atividade prática, com atividades de observação das lições nas classes da escola anexa, sob a orientação do professor de pedagogia.
Geografia Geral, Cosmographia e Chorographia do Brasil	3h/s no 1º ano e 2h/s no 2º ano	O programa dessas disciplinas propunha um ensino que buscasse a “sciencia de distribuição” (Pitanguera, 1927 apud Teixeira, 1928), que não fosse enfadonha para os alunos, proporcionando um ensino atraente relacionado com a vida humana, lançando mão de métodos que se adequassem aos novos métodos de ensino (Pitanguera, 1927 apud Teixeira, 1928).
Noções de Historia Universal e Historia do Brasil	3h/s no 1º ano e Noção de História Universal no 2º com 3h/s	Valorizar o conhecimento histórico/geográfico.
Mathematica Elementar	Algebra e Aritmética no 1º ano com uma carga horária de 5h/s e Geometria no 2º ano com 4h/s.	Raciocar com facilidade e obter conclusões exatas, a partir do manuseio de matérias do conhecimento do aluno, tornando o ensino menos abstrato.
Historia Natural, Physica e Chimica e Noções de Hygiene	Sciencias Physica e Chimica applicadas às industrias e agricultura no 2º ano com 4h/s e Hygiene geral no 3º ano com 3h/s e Hygiene escolar no 4º ano com 2h/s	Usar laboratório, museus, materiais que conduziam os alunos a objetividades das lições.
Agricultura	3º ano uma carga horária de 2h/s e no 4º ano com 1h/s	Enfatizar aspectos da vida rural brasileira, inclusive com elementos práticos.
Desenho e Calligraphia	No 1º ano, Desenho e Calligraphia contavam com 3h/s e no 2º ano oferecia-se apenas Desenho com uma carga horária de 4h/s	Compreender a finalidade da aprendizagem dos conhecimentos enfatizados em Desenho.
Música e canto Coral	3º e 4º anos, com uma carga horária de 3 h/s para cada ano	Ensinar teorias, syncope quiálteras e canto orfônico.
Prendas e Economia doméstica	No 1º e no 2º ano, Prendas, com 3h/s e 2 h/s respectivamente, e no 3º ano 2h/s para Economia Doméstica	Planejamento dos conhecimentos domésticos, tendo em vista que a escola normal não era vocacional, mas tinha uma classe de tempo integral para a aprendizagem dos trabalhos domésticos e economia do lar.
Trabalhos manuais	No 1º, no 2º e no 3º anos, com 3h/s	Proporcionar o desenvolvimento sistemático da habilidade manual de alunos, preparando os futuros professores para a escola ativa, para a escola de cooperação. O objetivo era envolver os alunos de ambos os sexos, de forma que todos se ocupassem e se sentissem satisfeitos, proporcionar atividades que os alunos tivessem iniciativa, reduzindo todas as dificuldades pela convicção intelectual adquirida, tendo ação própria e compreendendo o valor dos trabalhos que executam.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa.

Ressalta-se que a carga horária destinada à formação pedagógica, assim como a formação matemática, também era reduzida, aprendia-se matemática no 1º ano e os conhecimentos pedagógicos no último ano, com destaque para as práticas diárias que aconteciam nas escolas de aplicação anexas à Escola Normal. No 4º ano também se aprendiam

normas de higienização e atividades relacionadas à agricultura, enquanto as disciplinas destinadas ao ensino de música e canto, de prendas domésticas, trabalhos manuais, economia doméstica, disciplinas associadas ao lar estavam garantidas no currículo no decorrer dos quatro anos, 21,15% da carga horária semanal, com base na distribuição do quadro 1, anterior.

Chama atenção a concentração, no programa, de disciplinas destinadas ao conhecimento do Lar e trabalhos manuais, com a carga horária distribuída para quatro anos, o que indica ênfase para uma formação voltada aos atributos femininos. Isso articula o processo de estruturação das disciplinas do referido curso à formação de mulheres-professoras, ou seja, à constituição de uma imagem feminina para a docência no ensino primário. Também nos permite pensar que o programa foi pensando para atrair as mulheres para a profissão, visto que essas disciplinas asseguravam um ensino voltado ao desenvolvimento das habilidades consideradas femininas, como donas de casas e como professoras primárias, nos cuidados com as crianças.

Vale mencionar, ainda, que o regulamento não menciona o ensino para meninas e sim para os meninos, o que nos leva a conjecturar não apenas um problema de linguagem, mas que havia uma preocupação com a formação do sexo masculino, desde o primário, considerando a possibilidade de atuação na agricultura e na indústria local; ou seja, um ensino primário direcionado à formação de homens que atuariam no magistério e também na agricultura.

A formação matemática para o ensino primário – o que dizem as ex-normalistas

Um dos focos de nossa pesquisa foi, mais especificamente, a formação matemática das professoras primárias nas escolas normais,

temática ainda pouco desenvolvida nas pesquisas em história da educação. Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa contou, como dispositivo metodológico para a produção de dados, com as narrativas de experiência de seis ex-normalistas, em consonância com a História Oral (Alberti, 2005), uma vez que buscamos valorizar as fontes orais, no intuito de interpretar acontecimentos pretéritos com base em “fragmentos da verdade” (Farge, 2017, p. 15).

As ex-normalistas relatam que na sala de aula os rapazes sentavam-se à frente, mas esse afastamento de moças e rapazes não era uma particularidade somente desse espaço, pois havia também um pátio para os meninos e outro para as meninas. Dona Rica assevera que na sala de aula as “*meninas não poderiam distrair os meninos no decorrer da aula*”, outras informam que não era apenas uma questão de distração dos meninos, mas de preservação da moral das meninas, porque no recreio todos eram vigiados, para os rapazes não “paquerarem” as moças.

Os meninos sentavam-se à frente e também ficavam em pátios diferentes quando saíam da sala de aula, pois tinha o pátio dos rapazes e o pátio das meninas. Havia um portão no meio e, quando as aulas começavam, eles vinham de lá, para irem para a aula, e nós ficávamos no outro pátio. Na sala de aula o convívio era bom, nós gostávamos, ninguém achava que tinha nada errado, e tínhamos as colegas que brincavam e conversavam, passeavam nos domingos etc. (Marília, 24 de outubro, 2018).

Dona Zilda complementa: “*E outra coisa, o recreio era separado, não ficávamos juntos não. Tinha um portão, quando tocava o sinal eram 10 minutos de intervalo entre uma aula e outra. Os rapazes vinham, passavam pelo portão, vinham para fora e nós ficávamos lá dentro*”.

Dona Zaira formou-se em 1956 e ainda relata que sua turma tinha mais mulheres, porém, mesmo assim, “*Botaram os rapazes na frente. Eram separadas as moças dos rapazes, o que impedia que meninos e*

meninas se encontrassem; tinha sempre alguém por perto para impedir que a gente ficasse de conversa com o menino”.

A conduta de separar os alunos e alunas nos espaços é mencionada em outras pesquisas, como forma de assegurar às famílias a preservação da moral feminina nas práticas escolares. Essa conduta era garantida pelo Regulamento da lei N. 1.846 de 24 de agosto de 1925, no Art. 440: “As classes serão para ambos os sexos, com separação de logares”; o regulamento dessa lei evidencia a contratação de censores e censoras, dentre as suas atribuições o Art. 705 traz algumas determinações referentes às funções a serem desempenhadas pelo censor ou pela censora: “A cada censor ou censora cumpre: a) verificar a presença dos alunos na aula, anotando no boletim as ausências; b) acompanhar os alunos à entrada e saída das aulas, e vigiar-los na sala de estudo e nos intervalos”

Marília menciona que a atenção do professor era sempre voltada para os rapazes:

Os alunos sentavam-se um de costas para o outro, em uma sala bem arrumadinha. Eu e outras meninas que não toleravam matemática ficávamos escondidas atrás do colega da frente para não sermos chamadas ao quadro. Era um terror ficar ali sentadinha, ouvindo perguntas... e outro detalhe, os alunos bons geralmente eram os rapazes, eu não me lembro de ter visto colegas meninas irem muitas vezes até o quadro, eram sempre os homens: Hermes, Raimundo Moura irmão de Rica, Joaquim irmão de Rica, Caio Mafra, Francisco Guanais [...] eram homens que aprendiam a matemática com mais facilidade, esses sentavam-se sempre à frente, por isso chamavam a atenção logo [...]. Sentavam-se perto do quadro para acompanhar a palavra do professor e ele mandava anotar no quadro. Era assim que aprendíamos matemática. [...] ficávamos no nosso cantinho, porque o que eles estavam estudando sobre matemática estava muito além de nós.

Com base em sua fala, compreendemos que aquele que se destacava sentava-se à frente para dialogar mais próximo com o professor,

estavam ali para serem vistos. O professor ficava sempre na frente, logo ele só visualizava quem estava próximo a ele. O discurso era para quem estava sentado à frente, ao lado do professor. A fala de Dona Lili remete-nos a essa ideia, ela declara gostar de matemática, salienta que o professor sabia muito sobre a matéria e que foi reconhecida pelo professor.

[...] ele sabia muito de matemática. Então ele me sentava na frente. Dizia: “Dona Maria Leocina, senta aqui na frente!”. Junto dele.

Ele costumava me chamar, porque eu gostava muito de matemática, sempre gostei. Hoje não sei nada mais. Ele me chamava para explicar, mas a maior parte das vezes era ele que enchia o quadro; mas não podíamos perguntar: “é assim, professor Hyeront?”, pois ele dizia: “Já falei!” (risos), “Já expliquei!” (Dona Lili, 25 de outubro de 2018).

A aluna, como Dona Lili, que aparecia com maior destaque já não era vista como “mulher”, ou seja, não era frágil (Louro, 1997, 2001). Era uma mulher que se igualava ao homem, com raciocínio masculino, com raciocínio da matemática.

Em nossa pesquisa, pudemos verificar nas narrativas das nossas colaboradoras a aceitação e conformidade com a concepção de que as mulheres não conseguem acompanhar a aprendizagem dos homens, no que diz respeito à matemática. Chama-nos a atenção a fala de Marília, pois ela deixa claro que nos anos de 1940 a matemática ensinada na Escola Normal de Caetité não era para as meninas, mas para os meninos.

Os rapazes da nossa turma moravam muito próximos da nossa casa, eram colegas dos meninos. Às vezes, à tarde, eles iam para lá estudar um pouco de matemática com os outros meninos, mas estávamos tão atrasadas, tão “por fora” do que eles estudavam que não nos interessávamos. Eu e Laura, uma prima minha, ficávamos no nosso cantinho, porque o que eles estavam estudando sobre matemática estava muito além para nós. Às vezes eles estudavam juntos, trocavam ideias, se tinha um apontamento interessante eles nos passavam... havia muita união (Marília, 25 de outubro de 2018).

Em sua narrativa, Rita mencionou: “[...] *Fazíamos o curso de matemática com dona Idalina para aprender mais. Era um cursinho particular*” (Rita). Tratava-se de um reforço escolar em matemática, a fim de compreender, com a ajuda da professora, aquilo que não entendiam durante as aulas regulares, com o professor da disciplina, já que não conseguiam acompanhar os rapazes.

Cumprе observar que atravessamos o século XX e a mulher tem se destacado nos diversos campos de atuação, no entanto, por mais que o currículo seja unificado, ainda hoje nos deparamos com discursos que situam a mulher na condição de inferior aos homens quanto às habilidades para a matemática. Essa é uma realidade que, infelizmente, muitas meninas ainda enfrentam nas aulas de matemática, da educação infantil à pós-graduação, em todo o Brasil.

A esse respeito, um fato narrado pela professora Maria Costa Moura, Dona Rica, é esclarecedor ao mostrar-nos as relações de poder estabelecidas pelos professores da sala de aula, ou também de um episódio ocorrido na aula de Matemática, o caso da “Falsa Posição”. Imaginamos que a “falsa posição” fosse um acontecimento referente à disposição dos alunos em sala. Nesse dia, combinamos de retornar em outro momento, ela assegurou que sobre o episódio da “falsa posição” contaria quando conversássemos a respeito de sua história como aluna da Escola Normal.

A colaboradora, Dona Rica (2018), falou da trajetória escolar e profissional, em meio a muitas falas contou um episódio que lhe acontecera no quinto ano, na aula de Matemática, que nomeou “falsa posição”³. Sem hesitar, rapidamente, começou a narrar:

³ Falsa posição – “Uma forma antiga de resolver problemas, que atualmente podemos interpretar como relacionados a equações e sistemas de equações lineares. O método da falsa posição surgiu em vários locais e em várias civilizações da antiguidade, como uma tentativa de resolver problemas práticos

É o tal caso lá que eu falei da falsa posição dos meninos. Em umas férias, na escola primária ainda, eu fui para casa e papai era muito bom de matemática, ele estudou com o Professor Santana, lá em Rio de Contas... tem um retratinho dele lá. Então, ele falava: “fulano tinha tantos bois, metade foi para não sei onde, um terço foi para não sei onde... com quantos bois eles ficavam?”. Você tinha que fazer aquela conta e dividir por quatro, por cinco.

Começaram as aulas, o professor entrou nesse assunto, eu falei “eu sei”! Ele explicou, passou um quesito para meu colega, Humberto Carlos, que tinha uma grande capacidade mesmo, não vou negar. Ele o número um e eu número três, mas o número três sentando lá atrás, porque na frente só sentava homem. Era assim, pelo número, os homens na frente e nós atrás. Quando Humberto se levantou, eu também me levantei. Ele falou: “A senhora copiou de Humberto”. Humberto disse: “Professor, Moura senta lá atrás, eu sento aqui na frente, como é que ela copiou?”. Corrigiu, deu uma nota, deu um 10 para ele e me deu um 9. Eu não estava nem aí, 9 para mim estava ótimo. Gostava mesmo de jogar bola. Pensei que assim estaria livre de fazer prova no mês, porque era preciso só uma nota. Ele explicou regra de três composta, me chamou no quadro, fiz umas atrapalhações, então ele me deu três. Falei para ele que já tinha nota. Ele disse: “não senhora”! Fiz a prova, tirei 3. No mês dos 9 eu fiquei com 6 (risos). Nunca tive raiva desse professor, de certo tinha as razões dele. Eu era impossível, não ligava para muita coisa, porque eu gostava muito de jogar bola.

A disposição dos alunos e das alunas na sala de aula, como mencionado anteriormente, situa os homens em posição de destaque em relação às mulheres. Visto que eles precisam aprender, as moças sentadas à frente ou ao lado dos rapazes poderiam pôr em risco a aprendizagem dos mesmos. Segundo Dona Rica, “as moças tiram a atenção dos rapazes”⁴. De acordo com os relatos, é perceptível que naquele espaço as relações de gênero evidenciavam a dominação do masculino sobre o feminino. A própria disposição dos alunos e alunas, a postura do professor, seguida pelo reconhecimento de não ser merecedora dos mesmos tratamentos concedidos ao colega, tudo era

ligados ao comércio, à cobrança de impostos, ao armazenamento de animais e à agrimensura” (Lumpkin, 1992 apud Medeiros; Medeiros, 2004, p. 546).

⁴ Anotações da pesquisadora em 19/10/2018.

generificado e favorecia a dominação masculina; Dona Rica reconhece que precisava ser punida por ser “impossível” e por gostar de “jogar bola”, mas ela se orgulha de saber o conteúdo da falsa posição, que lhe foi ensinado pelo pai.

Evidentemente, no trabalho de memória, Dona Rica utiliza-se da expressão “não estou nem aí” como um subterfúgio que, ao que parece, fornece-lhe algum conforto no presente, ainda que a situação tenha ocorrido há várias décadas. A sua fala é saturada de *agoras* passados e presentes, e a narrativa é marcada pela emoção, pelo ressentimento e, também, pela alegria. Ao mesmo tempo em que naturaliza, estranha o tratamento desigual e preconceituoso sofrido.

Em vários trechos da narrativa, a colaboradora apresenta a valorização da figura masculina no contexto de aprendizagem da Matemática: quando fala com admiração das habilidades do pai para matemática, pois o mesmo aprendera matemática com um professor e ensinou para seus filhos; sobre o colega ser uma “*sumidade*” e merecedor de tal reconhecimento; e através da demonstração de orgulho ao levantar ao mesmo tempo que um rapaz – gesto comum aos rapazes ao darem uma resposta correta para a questão.

Mesmo após ser acusada de “*pesca*”, da intervenção do colega junto ao professor para assegurar a ela nota 9 (nove) e a ele o 10 (dez) e do professor testar seus conhecimentos em matemática, negando o direito de não fazer prova naquele mês, norma da escola⁵, Dona Rica a princípio não aceitou as decisões do professor, buscou argumentos na tentativa de se igualar ao colega quanto ao direito de não fazer a prova do mês: “*Eu falei: ‘professor, já tenho nota,[...] não preciso fazer a prova’*”, postura

⁵ Registro em livros de ata de notas da Escola Normal de Caetité, em 1933, e confirmação pela entrevistada.

incomum para uma aluna da época. No entanto, mesmo discordando das determinações do professor, é perceptível sua relação de obediência e submissão às determinações do docente, justificando que era assim que deveria proceder naquela época. “*Época em que alunos respeitam o professor*” (Dona Rica, 19/10/2018).

A colaboradora pouco fala das aulas de Matemática e evita mencionar o nome do professor de Matemática, mas o relato da “*falsa posição*” é contado e recontado diversas vezes na íntegra. Rememorar o episódio da falsa posição pode significar que o acontecimento deixou marcas que a memória não apagou, seja pelas lembranças paternas, como aquele que ensinou, ou por reconhecer que, de fato, foi a única vez em que se destacou na aula de matemática, independente do tratamento do professor. Assim, demonstra orgulho ao relatar esse episódio.

As narrativas de Dona Rica sinalizam um contexto escolar em que a sala de aula se destaca como o espaço de controle das ações dos alunos e alunas pelas professoras e professores, ao seguirem normas predeterminadas pelo sistema escolar da época. Ou seja, a Escola Normal de Caetité não foge à ideia defendida pelas escolas da época, como um espaço onde as relações de poder são mobilizadas para o controle e a disciplina das mulheres, revelando, muitas vezes, um modelo educacional abraçado não apenas pelos homens, mas pelas próprias mulheres também (Menezes, 2011; Faria Filho, 2014; Catani, 2016).

O evento referente à “*falsa posição*” revela as relações de poder que acontecem à vista de todos, na sala de aula; as relações de gênero abrangem os sujeitos envolvidos no processo de formação das professoras e professores primários e constituem elemento importante da dinâmica da sala de aula de todas as disciplinas, inclusive e sobretudo, nesta investigação, nas aulas de matemática. Tal poder é exercido sobre o controle do corpo do discente; da valorização do “bom

aluno em matemática”, representado quase sempre pela figura masculina; da avaliação dos conteúdos, através de exames (provas escritas e arguição); das premiações destinadas aos rapazes e do esforço de mostrar que as moças não têm habilidades para a matemática.

É evidente nos registros do Livro de Atas e nas narrativas de Dona Rica que a Escola Normal buscava vigiar a tudo e a todos e todas, desde o desempenho até a conduta dentro e fora da escola, e isso vai muito além das notas. Ou seja, todos os espaços eram vigiados, mesmo distante da presença física daquele destinado a vigiar.

Os alunos e as alunas se comportavam como se existisse um “olho que tudo vê”, um olhar permanente sobre sua conduta. Dona Rica não se reconhece, diz não se importar, não ser merecedora da premiação pelo professor de matemática, de não realizar a prova mensal, talvez porque reconhece gostar de atividades físicas, como jogar bola, atitudes incomuns para as moças da época, uma conduta concebida como indisciplinada. Talvez por isso achasse que poderia ser julgada e condenada pelo professor de Matemática, reconhecendo nele o direito de puni-la, o que significava também, ainda que não explicitamente, negar que a mulher teria habilidade para resolver questões de matemática.

Nos documentos acerca das disciplinas, observamos, também, evidências relativas às relações de gênero que pouco aparecem em outros documentos e que nos permitem reafirmar a nossa impressão sobre a forma como as disciplinas foram distribuídas no programa do curso normal. No conjunto, eles enfatizam os chamados “atributos femininos” desejados para as moças naquele período: destaca-se nos documentos e nas narrativas analisados um ensino que buscava aperfeiçoar a formação da mulher, tanto por meio de trabalhos manuais quanto pelo cultivo da delicadeza feminina, tão almejada às esposas ou às professoras primárias (Louro, 1997).

Considerações finais

A inauguração da segunda Escola Normal de Caetité, em 21 abril de 1926, representou uma grande aspiração do povo caetiteense, em razão de representar o desenvolvimento da cidade, além de uma possibilidade de instrução para as mulheres, bem como a formação de professoras primárias, em um contexto de grandes turbulências. Verificou-se, no período estudado, um processo de feminização do magistério; embora a instituição oferecesse uma formação para homens e mulheres, no caso destas observa-se que eram reforçados atributos considerados femininos, de cuidado à criança, em detrimento ao aprendizado de conteúdos.

Especificamente em relação à formação matemática da professora primária, com base nos documentos examinados e nos relatos de experiência das ex-normalistas entrevistadas, vimos que somente os rapazes eram considerados aptos ao aprendizado, de modo que as moças deveriam se sentar ao fundo da sala, a fim de não os distrair e, ao mesmo tempo, preservar a moral e bons costumes. Entretanto, ocorriam “desestabilizações” dessa “ordem natural”, como no caso da “falsa posição”, contada pela entrevistada, revelando as relações de poder, de controle, de gênero, com dominação da figura masculina e submissão da feminina.

Referências

- ALBERTI, Verena, Fontes orais: História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: Uma Paixão Pelo Possível**. São Paulo. Editora Unesp, 1998. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/up000028.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.
- BAHIA. **Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

- BAHIA. Decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925. Aprova Regulamento no Ensino Primário e Normal. Diário Oficial do Estado da Bahia, 31 de dezembro de 1925. In: **A construção da escola primária na Bahia**: guia de referências temáticas nas leis de reformas e regulamento, 1890-1930/ Elizabete Conceição Santana [et al.], organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2011. p. 2251-2292.
- CATANI, Denice Barbara Catani. Estudo de História da Profissão docente. In: **500 anos de Educação no Brasil**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. Mestras e mestres para o sertão: Criação e funcionamento da escola Normal de Feira de Santana, 43-65. In: SOUZA, Ione Celeste Jesus de.; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Orgs.). **Escola Normais da Bahia**: olhares e abordagens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.
- FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.
- GUMES, João. A antiga Escola Normal de Caetité. In Revista de educação: orgam da Escola Normal de Caetité. **Jornal A PENNA**, Anno I/NUM. I- Caetité Janeiro de 1927. Typ. D´A PENNA – Gumes e Filhos. Caetité Bahia.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In. BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. p. 90 -113.
- LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência: Magistério: um trabalho “feminino”? Representações de professores e professoras, 88 -109 In: LOURO, Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: **O corpo Educado** - pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MENEZES, Cecília Maria de Alencar. **Itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação visibilizadas pelas lentes de gênero**. Tese

(doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; OLIVEIRA, Bernardo J. O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher. **Cadernos pagu** (29), julho-dezembro de 2007, p. 429-457.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência**: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). 2011. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Gilda Lúcia Delgado. **Educação matemática na CENP**: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática. Tese(doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Escola Normal de Caetité sua solemne inauguração. **Jornal A PENNA**, Anno XV – Caetite/BA, 29 de abril de 1926.

12

ENTRE O SILÊNCIO E OS APLAUSOS: AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS DO COLÉGIO PEDRO II NA DITADURA CIVIL-MILITAR ¹

Larissa Freire

Introdução

Este artigo analisa os movimentos culturais estudantis durante os primeiros anos da ditadura civil-militar no Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro. Podemos perceber que os estudantes do Colégio partilhavam de visões distintas sobre o momento vivido, o que pode ser verificado pela análise das manifestações artísticas, como os festivais de música e poesias recebidos com honrarias pelo governo ditatorial, ou silenciados.

Para Michel de Certeau (2012), a estratégia pressupõe um lugar de poder e, assim, designa dispositivos de normas e modelos. Dessa forma, as táticas e estratégias regulam as práticas que se inscrevem em territórios que são exteriores. Então, a apropriação parte desde essa matéria de seleção feita por um agente, com dispositivos, expectativas e competências que partilham do acesso a um repertório cultural do qual têm acesso em uma determinada situação. A partir das práticas, segundo Certeau (2012), podemos perceber a cultura, pois as práticas sociais precisam ter significado para quem as realiza. Por isso, neste texto, focaremos nas práticas culturais e/ou artísticas desenvolvidas pelos estudantes do Colégio Pedro II para compreender o contexto sociocultural dentro do CPII.

¹ Texto baseado na tese defendida em 2024 intitulada "Tão voltado para o futuro e tão consciente do seu passado": o Colégio Pedro II no contexto da lei 5692/71", sob orientação da Professora Dra. Mônica Yumi Jinzenji e coorientação da Professora Dra. Juliana Miranda Filgueiras.

Para André Chervel (1990), a escola produz cultura e isso influi na sociedade. A escola tem, pois, capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original. Portanto, é possível pensarmos a escola como uma caixa preta a qual devemos analisar os modos de fazer, os usos e as práticas realizadas por alunos e professores, que evidenciam a cultura escolar.

Dentro do governo militar, havia o pensamento de que cultura e educação caminhavam juntas numa forma de educar a sociedade com os ideais do governo. Por isso, a cultura e a educação eram geridas pelo mesmo Ministro dentro do MEC; ou seja, muitas vezes, eram vistas como complementares. Assim, eram traçados planos estratégicos de formação educacional e cultural da sociedade de uma forma geral, mas principalmente da juventude, para afastar os ideais comunistas que tanto eram temidos pelo seu apelo junto à juventude (Motta, 2020).

Segundo Maria do Carmo Martins (2014), houve, durante esse período, uma ligação entre a repressão e a formação dessa nova consciência, desse novo cidadão. Dessa forma, a educação foi utilizada como estratégia para colocar o País “em ordem”, a partir das bases do conceito de segurança nacional para gerar o desenvolvimento econômico. Assim, esses ideais dos militares deveriam ser repassados para a sociedade a partir da educação e de movimentos culturais. A pedagogia autoritária dava ênfase na tríade “formar”, “cultivar” e “disciplinar”.

O CPMI foi criado em 2 de dezembro de 1837, no governo do Regente do Império brasileiro, Araújo Lima. Tinha como objetivo formar uma elite política que contemplasse o projeto de nação promovido pelos

Regressistas² (Carvalho, 2010): formar uma elite capacitada a gerir o projeto de nação, que se intencionava concretizar.

Desde sua criação, o Colégio manteve-se como uma das principais referências para o ensino secundário no Brasil, e o caráter propedêutico de sua formação passou a ser discutido e transformado a partir do período ditatorial e das reformas educacionais daquele contexto, principalmente a proposta pela Lei n. 5.692/1971³.

Estudantes silenciados

Em uma coluna do *Diário de Notícias*⁴, escrita pelo colunista Osvaldo Barcellos⁵, podemos perceber a importância dos movimentos culturais naquele período. Barcellos lembrava seus leitores como os movimentos culturais eram importantes para os jovens:

O Diário de Notícias, desde sua fundação, tem se empenhado em apoiar e promover, ao máximo, as iniciativas de estudantes, que visem aproximar e unir, cada vez mais, a classe estudantil em torno de movimentos sadios, não só de âmbito educacional, como esportivo, artístico etc. [...] Como se sabe, na época atual, estão sendo realizados vários certames de música popular brasileira e internacional. Muitos afirmam mesmo, que há uma ‘inflamação de festivais’ e concordamos com a afirmação quando se refere aos festivais profissionais e ‘comercializados’. Festivais de música entre estudantes, entendemos, quanto mais forem promovidos, melhor para os jovens e para a música popular brasileira. [...] Festival estudantil não é feito para vender discos ou consagrar intérpretes. O seu objetivo é de aproximação de jovens

² Movimento político criado em 1835. De viés “conservador”, apresentava como ideais “progresso e ordem” e buscava a centralização e o fortalecimento do poder real, assegurando uma monarquia representativa e escravocrata (Carvalho, 2010).

³ Um dos impactos da Lei n. 5.692/71 no Colégio foi a obrigatoriedade da educação profissionalizante para o 2º grau tema discutido em: Freire, 2024. Outros textos que analisam o Colégio Pedro II durante o período são: Santos, 2009; 2014 e Hauer, 2007.

⁴ Segundo Marieta de Moraes Ferreira (2001), o jornal *Diário de Notícias* apoiou os militares na defesa de que poderia ser um governo que efetivaria as reformas de base. Porém, com as expectativas não sendo cumpridas a partir de 1964, tornou-se um opositor do Governo.

⁵ Diário de Notícias, ed. 14074, 6 de outubro de 1968, Festival MPB, p. 3.

através da arte e da cultura. [...] do Pedro II, reúne quase 20 mil jovens ansiosos por uma oportunidade de revelar seus talentos. O ideal seria que durante todo o ano letivo, além das atividades curriculares, os estudantes dispusessem de festivais para contribuir, como música de excelente nível, eles sabem fazer (Diário de Notícias, 1968, p. 3) [aspas no original]

Em 9 de outubro de 1968, foi anunciado, pelo Grêmio Literário e Esportivo da seção Norte, o I Festival de Música Popular do Pedro II, que seria patrocinado pelo jornal *Diário de Notícias*, com o intento de valorizar os dotes artísticos dos alunos do Colégio, que contava com 20 mil alunos nas cinco Seções⁶. Segundo o regulamento, cada Seção podia participar com cinco compositores de músicas inéditas; para a pré-seleção, se inscreveram da Seção Norte, mais de 40 músicas e, da Seção Sul, 30⁷.

No dia do festival, que acontecia no Teatro Novo, foram censuradas quatro composições das 22 que seriam apresentadas, o que gerou protestos dos estudantes e do júri⁸. Segundo a matéria no jornal *Diário de Notícias*, a intervenção da Censura não teria causado maiores transtornos aos organizadores do festival se as músicas tivessem sido verificadas no prazo legal, permitindo a impetração de recursos, ao que os organizadores alegam que todos os prazos tinham sido cumpridos. Por isso, tanto o jornal, patrocinador do evento, como o Diretor-Geral do Colégio, Vandick Londres da Nóbrega, que também presidia o júri, tomariam as providências para liberar as músicas para que pudessem ser tocadas. O festival foi interrompido pelo júri, que se negou a continuar participando de um festival “mutilado”. O júri era composto

⁶ Nome dado às Unidades Escolares do Colégio antes da implementação da Autarquia em 1969. Os prédios eram denominados de acordo com o bairro em que estavam alocados – Seções: Centro, São Cristóvão, Sul (Humaitá) e Norte com dois campi: Engenho Novo e o anexo na Tijuca.

⁷ Diário de Notícias, ed. 14085, 19 de outubro de 1968, Seção Norte escolhe suas representantes festival, p. 7.

⁸ Diário de Notícias, ed. 14102, 8 de novembro de 1968, Polícia interrompe festival: censura, p. 1.

pelo Diretor-Geral -, que saiu antes do início, sendo substituído pelo Diretor da Seção Norte, o professor João Gabriel Chaves -, os compositores Luis Alves, Luis Alrão, Paulinho da Viola e Mario Lago, o cantor Taiguara, os representantes do *Diário de Notícias*, o colunista Nei Machado e o redator Osvaldo Barcelos, além dos alunos Telmo Côrtes, Laura Dali Pinto, Ulisses Capareli e Eliane Santos⁹. A seguir, imagens antes de a censura proibir o festival:

Figura 1: Festival de Música



Este grupo de jovens conseguiu apresentar a música **VOLTAR NÃO POSSO**, de autoria dos alunos Carlos Alberto Fernandes e Carmem de Andrade



Maria De Vico e Ismael Nobre são os autores da composição **ADEUS**, que foi bastante aplaudida durante o pouco tempo de duração do Festival

⁹ Diário de Notícias, ed. 14102, 8 de novembro de 1968, Intervenção da censura interrompeu o festival, p. 3.



Fonte: Diário de Notícias, ed. 14104, 10 de novembro de 1968, Censura, p. 1.

Os estudantes fizeram protestos e o radialista Mário Lage, que representava Geraldo Vandrê como membro do júri, leu as quatro músicas proibidas sob aplausos dos estudantes que também vaiaram a medida da Censura e seu representante, que dizia ao júri que estava apenas cumprindo ordens e não poderia decidir nenhuma mudança¹⁰. A seguir, foto publicada no jornal sobre o momento de leitura da proibição das letras:

Figura 2: Pronunciamento das músicas censuradas no festival



Fonte: Diário de Notícias, ed. 14104, 10 de novembro de 1968, Censura, p. 1.

¹⁰ Diário de Notícias, ed. 14102, 8 de novembro de 1968, Intervenção da censura interrompeu o festival, p. 3.

Em defesa das composições censuradas, o jornal *Diário de Notícias*¹¹ soltou um comentário:

A música, a exemplo da imprensa e da arte em geral, traduz tão somente a realidade circunstancial. Assim, como sempre existiram os inconformados com a liberdade de imprensa, há atuantes, os desgostosos das canções populares e outras manifestações culturais. Por isso, não nos surpreendeu o ato da censura. Preocupa-nos, e muito, a situação gerada das canções proibidas. Essa, parece, não tem remédio como pode ser obscurecida pelo poder (*Diário de Notícias*, 1968, p. 1).

As músicas barradas foram:

Figura 3: Músicas proibidas

Que os Jovens Não Puderam Cantar

<p>GITO DE CARANGUEJO José Antônio de Sousa Júlio César Marques</p> <p>Eu nasci em Caranguejo, Terra que não vai pra frente, E lá que nasce essa gente, Que vive só de desejo, Desde criança eu espero, Paz e igualdade chegar, Sou moço pra ser sincero, Mas pai morreu a esperar.</p> <p>LAIÁ-LAIÁ Não sou moço e sou forte, Não vou morrer assim mal, Vou mudar minha sorte, Vou lutar por um ideal, Eu nasci sem dinheiro, Vou pro centro da cidade, Vou lutar por minha gente, Meu grito de Liberdade.</p> <p>DAIA GANDEN-GANDAIA Não tenho medo de nada, Nasci pra morrer um dia, Não sou de bico calado, Nem de alma vazia, Meu grito resume tudo, Que é proibido falar, Nasci em terra de mudo, Mas tenho voz pra gritar.</p> <p>LAIÁ-LAIÁ Vou mostrar a todo mundo, Que sou homem de verdade, Não posso calar no fundo, Meu grito de Liberdade, Nasci no lugar errado, Não sei prender minha voz, Meu povo fique calado, Que eu grito por todos nós.</p>	<p>DAIA GANDEN-GANDAIA Venham os de longe e os de perto, Chave e minha canção, Eu só grito pelo certo, Pois meu grito é da Buzão, E enquanto eu estiver vivo, Grito pra Terra e pro Céu, Grito com justo motivo, Salva a Princesa Isabel.</p> <p>LAIÁ-LAIÁ Aos poucos vou ensinar, Meu povo a se defender, Por isso vou a gritar, E gritando vou morrer, E morreréi não sei quando, Pela Paz, pela igualdade, Com minha gente dividido, Meu grito de Liberdade.</p> <p>DAIA GANDEN-GANDAIA</p> <p>O SORVETE DE PETROLEO QUE ELIZIA TOMAVA</p> <p>QUANDO SAIA DO MAR Wilson Carvalho Ravanelli</p> <p>Espero, petróleo não é pra tomar Nos sonhos, donos só da parte Sul Fumaca, me enche os olhos de cores Que já vi, numa hantiera Vermelha, Branca e céu de Anil São Cêres, que vejo no meu Jardim Olivetin, do Ipitanga em Copacabana Sentado na areia, ouvindo a Tamoia, E o sol brilhando o corpo dela, E o mar alisa, Elizia bela</p>	<p>Cheta de amor, prá dar num abraço Batera o vireiro não mais será A terra e Eliza que sai do mar E a farda, que mais se deve honrar E a roupa que a gente, veste todos os dias E o dia, que o mostrô não agüentar De tanta, vergonha e se ajeitar Quem não quiser muito acreditar Lança no espaço, o sorvete que é frio Os lábios, a minha namorada Os acordos mal dados por uma guitarra Desafinada Lembrando um hino, Nacional Pátria Amada</p> <p>LUCTATIO Antônio Carlos Frier</p> <p>Vem companheiro vem lutar Vem companheiro vem lutar</p> <p>Hoje é chegada a hora Deusa gerando comarca Pra mostrar a quem domina Que nunca mais vai dominar</p> <p>Vem companheiro vem lutar Vem companheiro vem lutar</p> <p>Hoje o sol brilha mais forte E a esperança vai chegar Pra trazer força e coragem Pra quem quiser lutar</p> <p>Vem companheiro vem lutar Vem companheiro vem lutar</p> <p>Nossa arma é a verdade Nossa bandeira é o raxão Nossa vitória é a liberdade E o nosso hino ése refrão</p>	<p>Vem companheiro vem cantar Vem companheiro vem lutar E seguindo enfim liberto O povo sorrindo vai mostrar O viver num mundo certo Que tá certo vai cantar</p> <p>Vem companheiro vem cantar Vem companheiro vem amar.</p> <p>FOR UM MUNDO MELHOR Mucielo, Guerra, Gouveia e Vieira</p> <p>Protesto, val do chego as manifesto Nesta terra de artista Onde o milandiro é boudista E o poeta se inscreveu.</p> <p>Protesta, protesta sim Protesta em está tudo ruim.</p> <p>Protesta, o Flamengo anda por baixo E o jurado escolheu Aquela canção difícil Que você não entendeu.</p> <p>Protesta, protesta sim Protesta que está tudo ruim.</p> <p>Agora com o verde em evidência O azul já se escondia Os olhos da minha namorada Não encontram mais os meus.</p> <p>Protesta, protesta sim Protesta que está tudo ruim.</p> <p>Protesta mesmo, é minha gente No vício "u na novidade O que importa é o rebenque Não estalar novamente Sem você se zangar".</p>
---	---	---	--

Fonte: *Diário de Notícias*, ed. 14104, 10 de novembro de 1968, Censura, p. 1.

Como podemos perceber pelas letras dessas músicas, os estudantes reclamavam de uma “terra que não vai pra frente”, “que vive só de desejo”, além de ressaltarem que os autores da música “Grito de Caranguejo”, ao dizerem “não tenho medo de nada, nasci para morrer um dia”, iriam em busca de um ideal e do grito de liberdade: “aos poucos ouvindo, meu povo a se defender”. Essa chamada para a luta de

¹¹ *Diário de Notícias*, ed. 14104, 10 de novembro de 1968, Exageros da censura, p. 1.

companheiro também foi ressaltada em “Luctatio”: “hoje é chegada a hora, dessa jornada começar, pra mostrar a quem domina, que nunca mais vai dominar, vem companheiro vem cantar, vem companheiro vem lutar”. Ou na letra de “Por um mundo melhor”: “protesta, protesta sim. Protesta que está tudo ruim”. Os estudantes reclamavam ainda da venda do petróleo: “e o dia, que o mastro não aguentar, de tanta vergonha e se quebrar”, ressaltando que os negócios foram feitos de forma vergonhosa pelo governo militar.

Lembramos que, em 1968, quando ocorreu o festival, foi um ano de diversas manifestações estudantis. Em março de 1968, a repressão policial a uma manifestação de estudantes levou à morte do estudante Edson Luís de Lima Souto no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro. Em maio, o Ministro da Educação, Tarso Dutra, recebeu o relatório elaborado pelo Coronel Carlos de Meira Matos sobre as universidades. Com o objetivo de conter a crise estudantil, o relatório indicava permitir as reivindicações dos estudantes e a necessidade de transformar as universidades em fundações. Como reação ao relatório, várias instituições entraram em greve, como a UFRJ, e protestaram contra a possibilidade de criação das fundações. Como resposta às indignações populares que foram reprimidas, os movimentos sociais se reuniram no dia 26 de junho, quando aconteceu a Passeata dos Cem Mil. Em agosto, as repressões se ampliaram com o fechamento da UFMG e a entrada da Polícia Militar na UnB.

Em defesa dos alunos, o jornal *Diário de Notícias*¹² demonstrou que estes não eram subversivos, mas inteligentes ao escreverem uma letra que mostra que o País vivia um momento em que era necessário protestar sobre a perda de direitos, como vemos na música “por um

¹² *Diário de Notícias*, ed. 14105, 12 de novembro de 1968, A censura proibiu, p. 2.

mundo melhor”. O jornal¹³ também soltou uma nota de apoio e estímulo aos alunos censurados, e citava que aquilo deveria servir de incentivo para futuras composições. O jornal¹⁴ ainda lembrava que a atitude da Censura só gerava um desgaste do Governo junto aos estudantes além de desmoralizar a Censura que não deixava claros os seus critérios:

Lemos as quatro canções proibidas e, francamente, nem mesmo alertados pelo index policialesco, descobrimos qualquer atentado ao Governo, qualquer perigo de proselitismo, qualquer desrespeito à Pátria Amada Idolatrada, Salve, Salve. [...] Vieram os slogans temidos pelo DOPS e aquela plateia que fora ali para se divertir transformou-se, repentinamente, em uma trincheira contra a ditadura censoral. Até parece que este é o objetivo sub-reptício da Censura: armar, cada vez mais, os espíritos jovens e apolíticos, transformando-os numa vaga cega e antigovernista. Do jeito que vai, a Censura poderá, muito brevemente, ser acusada de instigar a subversão ao regime (Diário de Notícias, 1968, p. 22).

Uma comissão de alunos da organização do festival teve uma audiência especial com o Ministro da Justiça e ex-reitor da USP, Professor Gama e Silva. Os alunos Luis Guilherme Freixo, Carlos Alberto Cruz e Ricardo saíram da reunião com a convicção de que seriam atendidos. Segundo o Ministro, o processo referente às músicas censuradas estava em suas mãos e seria enviado para o Departamento Federal de Segurança Pública em Brasília, para que fossem analisadas as providências que poderiam ser tomadas. De acordo com o Ministro, ele mesmo poderia responder ao caso, “mas, se assim o fizesse, estaria passando sobre uma decisão que deverá ser tomada pelo DFSP”¹⁵, porém que a decisão seria tomada até o fim daquela semana. Conforme os estudantes, o Ministro, ao ler as letras das músicas, disse que faria

¹³ Diário de Notícias, ed. B14107, 17-18 de novembro de 1968, Nota festival, p. 2.

¹⁴ Diário de Notícias, ed. 14105, 12 de novembro de 1968, Censura promove subversão, p. 22.

¹⁵ Diário de Notícias, ed. 14115, 27 de novembro de 1968, Justiça vê músicas do Colégio Pedro II, p. 13.

restrição apenas a um trecho de uma delas¹⁶. Não tivemos acesso à decisão da justiça e se o festival foi retornado.

Em 13 outubro de 1972, estudantes do Colégio foram denunciados pela tentativa de promover o “*Show no Colégio Pedro II (Chico Buarque e MPB 4)*” no ginásio da FAHUPE¹⁷. A intenção era vender 5.000 ingressos para o *show* “*Circuito Universitário*”. O *show* foi proibido pelo Diretor-Geral, através da Portaria nº 104, de 28/09/1972, quando foram retirados os cartazes do evento. Vandick da Nóbrega pediu que se apurasse para quem iria o lucro do *show* que teria ingresso a Cr\$ 10,00¹⁸. Segundo o documento:

O uso de dependências do Colégio somente poderia ser feito mediante autorização do Diretor-Geral; os alunos convidaram elementos que teriam sido atingidos por ato institucional; a venda de ingressos tornaria impossível impedir a entrada de elementos que teriam sido atingidos por ato institucional; a venda de ingressos tornaria impossível impedir a entrada de elementos indesejáveis; elementos interessados na perturbação da ordem usariam de processos, aparentemente inofensivos, para suscitar pronunciamentos contra o regime constituído; cartazes foram colocados sem autorização, o que constituiria desrespeito à autoridade de acordo com o item VI do art. 1º do Decreto-Lei 477/69, qualquer venda de ingresso deveria ser feita sob controle das autoridades; jamais a Direção Geral descuidou em fornecer recursos para atividades extracurriculares (Hauer, 2007, p. 81).

No ano seguinte, um novo festival de música foi promovido pelo Grêmio da Seção Norte. O júri seria composto por professores e estudantes¹⁹. O festival contou com 30 músicas²⁰. Na foto a seguir (Figura 4), vemos estudantes do Colégio ensaiando para o festival:

¹⁶ Diário de Notícias, ed. 14115, 27 de novembro de 1968, Justiça vê músicas do Colégio Pedro II, p. 13.

¹⁷ Faculdade de Humanidades Pedro II.

¹⁸ HAUER, 2007.

¹⁹ Diário de Notícias, ed. 14371, 14 de setembro de 1969, Festival de música, p. 5.

²⁰ Diário de Notícias, ed. 14383, 28 de setembro de 1969, Realizou o festival, p. 2.

Figura 4: Alunos ensaiando para o festival

Fonte: Diário de Notícias, ed. 14377, 21 de setembro de 1969, Dois Grêmios em Destaque, p. 1.

Naquele ano de 1969 também ocorreu o “Miss Pedro II”, que seria escolhida entre as estudantes do Colégio na comemoração do dia do Mestre em 14 de outubro. A pré-disputa seria entre as colegas de Seção, para ser escolhida a representante de cada uma delas. As estudantes deveriam ser autorizadas pelos responsáveis e os votos nas Seções seriam dados pelos próprios estudantes, que depois seriam escolhidas entre uma comissão composta por oito professores, as que seriam julgadas nas seguintes características: apresentação física, desenvoltura na linguagem, procedimento e aplicação escolar. O prêmio da vencedora seria um buquê de flores, uma viagem para o Rio Grande do Sul nas férias paga pelo Colégio e uma para Brasília, ou Belo Horizonte, ou Ouro Preto, ou Salvador, paga pelo *Diário de Notícias*, ambas as viagens com acompanhante e despesas pagas²¹.

²¹ Diário de Notícias, ed. 14383, 28 de setembro de 1969, Miss Pedro II, p. 2.

Como podemos perceber, as manifestações que eram contrárias ao regime militar, sejam por meio de letras de músicas estudantis ou por *shows* de artistas que partilhavam de sentimentos contrários ao regime, foram censuradas tanto pelo próprio governo ou pela própria Direção do Colégio que partilhava do apoio ao regime. Em contrapartida, quando as manifestações não refutavam o regime, os movimentos culturais eram apoiados pelo Colégio, seja pela música ou até mesmo pela eleição da “Miss Pedro II”.

Os alunos aplaudem a “revolução”

Em 1970, foi realizado um concurso de redação no CPII com o tema dos seis anos da “Revolução de Março e seus benefícios”²². Como prêmio, além de uma viagem para o Amazonas, os estudantes seriam recebidos pelo Presidente Médici no Palácio das Laranjeiras²³. Na ocasião, Médici declarou que a tarefa de escrever bem sobre a Revolução era fácil, pois os resultados estavam palpáveis. O Presidente recebeu dos alunos do CPII o livro *A revolução de 64 julgada pelos estudantes* com as redações vencedoras. A seguir, a imagem do encontro, publicado amplamente pela imprensa:

²² Diário de Notícias, ed. 14533, 31 de março de 1970, Festa popular comemora seis anos de revolução, p. 3.

²³ Jornal do Brasil, ed. 0082, 11 de julho de 1970, Médici diz que é fácil falar bem da revolução, p. 5.

Figura 5: Encontro de alunos do CPII com o Presidente Médici



Fonte: Jornal do Brasil, ed. 0082, 11 de julho de 1970, Médici diz que é fácil falar bem da revolução, p. 5.

Figura 6: Médici com os estudantes



Fonte: Diário de Notícias, ed. 14630, 11 de julho de 1970, Médici com estudantes, p. 3.

Lembremos que o então Diretor havia sido nomeado para o cargo em 1964 pelo Presidente Castelo Branco, contrariando os procedimentos regulamentares para a investidura no cargo²⁴. Sua preocupação em se apresentar favorável ao golpe, chamado por ele de “movimento

²⁴ Para mais informações sobre a atuação do Diretor Geral Vandick Londres da Nóbrega: Pereira; Jinzenji; Filgueiras; 2024

revolucionário”, se materializava em ações como esta, do concurso, que envolvem os estudantes e promovem visibilidade à adesão do próprio Colégio ao Governo. Segundo o Diretor Vandick da Nóbrega (1970, p. 9), “não competia dizer aos jovens alunos o que eles deviam escrever, mas levá-los a relatar os resultados de suas observações e pesquisas”. Para o Diretor, o prêmio, a viagem para o Amazonas, seria uma forma de descoberta pelos alunos daquela região, considerada pelo novo Governo, central, a partir do *slogan* “integrar para não entregar”. Ao voltarem, a intenção era que os alunos defendessem a região e investissem no seu progresso. A finalidade do concurso, de acordo com o Diretor-Geral, era

[...] despertar entre a juventude o interesse de analisar os benefícios proporcionados ao País pela Revolução de 31 de março de 1964. O Diretor-Geral do Colégio Pedro II, no uso de suas atribuições legais, considerando que deve inculcar nos jovens puros sentimentos nacionalistas, sem preconceito contra quaisquer outros povos. Considerando que se reveste de caráter educativo e patriótico qualquer iniciativa que vise a proporcionar aos jovens o conhecimento de seu País (Nóbrega, 1970, p. 13).

Conforme o Diretor, o AI-5 era a demonstração de que os princípios da Revolução de 1964 deram certo, pois o ato demonstrava que o País não voltaria ao

[...] clima irrespirável de inquietude, desordem e subversão [...] não foi editado para suprimir a democracia, mas para salvá-la e permitir o seu aperfeiçoamento sem que o seu destino fique à mercê de diretrizes espúrias e de cidadãos inescrupulosos, que dela se utilizam em proveito próprio (Nóbrega, 1970, p. 16).

Na perspectiva de Nóbrega (1970, p. 18), a Revolução de 1964 teria o tempo necessário para instituir na população uma nova mentalidade “compatível com as nossas tradições cristãs e democráticas”. A intenção do concurso era a de servir de exemplo para o resto do Brasil. Foram

recebidos 60 trabalhos nos três níveis de ensino do Colégio: ginásial, colegial e superior.

Nas redações de 1970, os temas incidiam sobre a valorização da pátria e defesa da “democracia contra comunistas”. Carlos Fernandes, aluno de História da FAHUPE²⁵ e 1º lugar na sua categoria, salientava que era muito fácil falar bem da “Revolução”. O aluno ressaltava, no livro publicado pelo Diretor-Geral com as redações, que, antes dos militares, o País era caótico e, com a mudança de governo, passou pelo desenvolvimento em todos os setores: “Antes não se podia ter certeza de nada [...] sacrificava-se a pátria por mesquinhas vantagens pessoais” (Nóbrega, 1970, p. 34). Sobre o Governo, “o processo se encontra apenas no início, suas bases estão sendo solidificadas com o tempo, porém as medidas tomadas são oriundas de autênticos patriotas, elementos nacionalistas puros, que não se preocupam com promoções pessoais nem demagógicas” (Nóbrega, 1970, p. 34). Segundo o estudante:

No campo educacional atenção dos dirigentes é constante, procurando racionalizar o ensino, torná-lo mais útil aos estudantes de todos os níveis, fundando novas escolas e faculdades, modificando os currículos sempre na busca da perfeição e integração total do jovem no papel que desempenhará ao concluir o curso. Constitui meta principal, pois os destinos da nação serão regidos amanhã pelos estudantes de hoje, e, quanto mais preparado estiver o povo, melhores dirigentes surgirão, suas possibilidades serão maiores e conseqüentemente as condições do povo e do país tendem a melhorar cada vez mais. O objetivo do esforço governamental na educação é um só: qualificar o brasileiro para que ele viva em um país tranquilo e desenvolvido (Nóbrega, 1970, p. 34).

Outros alunos ressaltaram também a educação, como Vera Lúcia Feliciano, aluna do curso de Física da Faculdade e que ficou em 6º lugar, ao pontuar que o governo Castelo Branco deu ênfase à política

²⁵ Faculdade de Humanidades Pedro II por meio do Decreto nº 65.763, de 2 de dezembro de 1969.

educacional através de reformas e novos projetos, como o da alfabetização, e o ensino de outros graus, como o técnico profissional, o superior e o especializado. Marco Antônio Nogueira Borges Coutos, aluno da 3ª série do científico e que ficou em 2º lugar na categoria, salientou que o governo ampliou colégios e reformou o ensino universitário, instituiu a carreira do magistério superior (temática que analisaremos mais à frente no CPII) e valorizou, na visão do aluno, os vencimentos dos professores.

Outro aluno, Luís Alberto Felipe da Silva, do curso de Matemática da Faculdade, enfatizou que o concurso demonstrava que o governo confiava no trabalho por pedir a opinião: “o governo da Revolução tem confiança em que suas realizações são do agrado do povo. O estudante, de um modo geral na faixa da adolescência, não mede muito as declarações que faz em público” (Nóbrega, 1970, p. 62).

Em 1973, foi feito um novo concurso de redação com a mesma temática e com premiação em dinheiro²⁶. Foram elaborados também cartazes (400 no total) e 19 canções²⁷. Além dessa manifestação, o Diretor ainda instituiu a criação de uma peça de teatro sobre a Revolução naquele ano²⁸. A seguir, o recorte de jornal com trechos de algumas das músicas inscritas no festival:

²⁶ Jornal do Brasil, ed. 00324, 15 de março de 1973, Colégio Pedro II comemora a Revolução, p. 22.

²⁷ Correio da Manhã, ed. 24593, 17-18 de junho de 1973, Alunos do Pedro II dizem sim à Revolução, p. 8.

²⁸ Jornal do Brasil, ed. 00042, 20 de maio de 1973, Portaria, p. 74.

Figura 7: Letras de músicas de alunos do CPIL em exaltação ao movimento de 1964

Alunos do Pedro II dizem sim à Revolução

Letras das 19 músicas

I - SALVE O TRINTE E UM DE MARÇO

1 - Salve! O terra salve! Salve!
Salve! O Pátria — Espírito Brasil!
Brasil sempre, sempre a teu lado —
— Fozes da e liberdade!

Salve! Salve! e Trinta e Um de Março
que levou ao Brasil novamente
o sacramento de sua redenção!

II - OÇA CARABARRA

Hoje eu vou voltar
Para a terra em que nasci
Para me ocuparem
Que a Paz já chegou
Para a Revolução
Que veio para dar
Uma nova concepção
De vida, melhor
Para um povo analfabeto
Mas que vive rindo
Agora e sempre
Mas orgulhar em dizer
Sou brasileiro de corpo e alma
Meia Pátria a vida deu
Almejo amansa vinda segundo
O meu cantinho e sóli vai ser.

III - GLÓRIAS A REVOLUÇÃO

1 -
Salve o povo brasileiro
Que salvou sua Pátria
Pedindo a Deus pela Pátria (restrito)

IV - MENHA REVOLUÇÃO

O povo brasileiro tem orgulho da nação
Minha Revolução
Vou ser trinta e um, nos trinta e
um e unido

**“Obrigado, Revolução;
Você
despertou o Brasil!”**

II - TEMPO NOVO

Construir, construir é que é ter vida
Crescer mais grande ideal
Sentir as forças aliadas
Sempre crescentes
Liberar, liberar
Tudo a cantar!

Esta pátria é o meu Brasil
Esta pátria é o meu Brasil
Não é só praça e meu Brasil
Nem só cantar, só meu Brasil
Agora são anos um grande país
Brasil, Brasil.

III - POR UM BRASIL FELIZ

No fim de março
No dia de abril,
na história fez um marco,
libertado, sou Brasil!

Segue adiante
o meu país
onde País não signat,
desenvolvi, tempo novo
Brasil de agora,
realidade!
Mas, insensível nesta hora
que é de grande realidade!

IV - JUVENILIDADE NACIONAL

O meu Brasil, quanta alegria
De ter a ilusão de Leste a Oeste,
Me pla na mata, todo dia,
Tem um porvir de paz!
Terra terra fértil que prospera...
Cuidada todos ao progresso
O amor em si faz a vida
Vá, quanto filhos de regressos!
Eis, as esperanças do mais forte:
Desenvolve em si a vida,
Por mais crises que surpresas,
Nossa gente é sempre unida!
Produzindo as suas riquezas...
Fui bem que late em meu
Produzindo em favor, mais grandezas
Tu terra como costuma!
Revolução dos brasileiros:
De jovens de vida moderna,
De estudantes de caserna,
De estudantes de caserna,
Em desaparecendo o bom “Gigante”...
— “Ninguém segura este país” —
Toda a nação se ergue avante!

V - HINO A REVOLUÇÃO

Salve o Brasil do momento
Que se fez sem imitar;

dos do; greves; ensino deficiente; racionamento = caos total.

DEPOIS: — Transamandica; Projeto Rondon; Conjunto habitacional; grande número de escolas = “Milagre brasileiro”.

le- “Se você pensa que o mar só é da peixe, você está frio!”

o da A Petrópolis está tirando petróleo do mar!”

ação “Túxico: — deixa-o antes de ver as coisas pretas”, “Túxico: e a vida”,

noti- “A Revolução de 1964 e a comunicação”,

aviz- “Habitação: um sonho realizado”,

ação “A estrada do século”,

légio “Na vitória de um esporte como na Revolução de 64, Brasil sempre unido”,

to- “Túxico na sua vida é a maneira de acabar com ela. Prolongue-a”,

atar, “O milagre começou no momento em que analisamos o que somos”,

mes- “Com a Transamandica a Revolução de marco consolidada a integração nacional”,

se- “Não viva no mundo da lua, e acredite no progresso do Brasil”,

sub- Composições musicais

per- Vinte e seis composições musicais foram apresentadas, havendo a Comissão selecionado dezesseis, cujas letras reproduzimos mais adiante. Dessas 19 seriam escolhidas dez, que concorrerão como semifinalistas da-

Fonte: Correio da manhã, ed. 24593, 17-18 de junho de 1973, Alunos do Pedro II dizem sim à Revolução, p. 8.

Conforme a matéria do jornal *Diário de Notícias* (1973, p. 16)²⁹: “a juventude do Pedro II compreendeu e aplaude a revolução democrática de 1964”, a resposta dos estudantes representava “uma eloquente manifestação positiva de que a mocidade não fica indiferente diante dos grandes movimentos patrióticos, cujos objetivos são o desenvolvimento, o progresso e a emancipação definitiva do Brasil” (*Diário de Notícias*, 1973, p. 16). A matéria ainda lembra que várias autoridades da história brasileira e personalidades daquele momento, na política e no exército, entre outras autoridades, estudaram no Colégio. Como podemos perceber, ao reunir os estudantes que aplaudiam a “Revolução” associando a história do Colégio, por meio de seus egressos “ilustres”, a

²⁹ *Diário de Notícias*, ed. 15535, 17 de junho de 1973, A juventude do Pedro II compreende e aplaude a Revolução Democrática, p. 16.

matéria do jornal ressalta que a “revolução” estava no caminho correto, já que as maiores autoridades, do presente e do passado, aplaudiam a política nacional. A matéria pontua que foi de forma “espontânea” que os estudantes aderiram ao movimento de “homenagem à Revolução Democrática”, sendo uma resposta àqueles que

[...] descreem da compreensão dos jovens que, sem serem tutelados, nem guiados, mas apenas bem esclarecidos, sabem fazer justiça aos que trabalham pelo engrandecimento da Pátria. É, finalmente, um exemplo digno de ser seguido pelos que ainda não souberam aquilatar o espírito patriótico, impessoal e moralizador, que constitui a filosofia do Movimento Democrático de 31 de março de 1964 (Diário de Notícias, 1973, p. 16).

Foram apresentados 151 trabalhos, entre estudantes do ensino básico e da Faculdade de Humanidades Pedro II, nas modalidades cartazes e composições musicais. Os cartazes de “pronunciamento positivo sobre a obra da Revolução” foram expostos na sala da Congregação para que a Comissão julgadora desse seu veredito. Entre os cartazes foram encontradas frases como³⁰:

A Revolução fez tanto barulho que conseguiu acordar um gigante; Brasil 1973: 9 anos de rumo certo; Brasil: um salto no mundo; A Revolução repõe ordem e progresso no Brasil; Petrobrás: um passo à frente; Se você pensa que o mar só dá peixe, você está frito. A Petrobrás está tirando petróleo do mar; Por minuto de fuga não destrua o resto de seus dias; Desenvolver é construir; O problema do transporte está sendo resolvido pela Revolução; Analfabetismo: cegueira social. A Revolução trocou a bengala branca por livros; Amazônia: canal aberto para o progresso (Diário de Notícias, 1973, p. 16).

O júri era formado por professores e autoridades militares³¹. A seguir, podemos ver os cartazes sendo julgados:

³⁰ Diário de Notícias, ed. 15535, 17 de junho de 1973, A juventude do Pedro II compreende e aplaude a Revolução Democrática, p. 16.

³¹ Diário de Notícias, ed. 15535, 17 de junho de 1973, A juventude do Pedro II compreende e aplaude a Revolução Democrática, p. 16.

Figura 8: A juventude “revolução democrática”



Fonte: Diário de Notícias, ed. 15535, 17 de junho de 1973, A juventude do Pedro II compreende e aplaude a Revolução Democrática, p. 16.

Ente as 26 composições, foram escolhidas 19 para a semifinal³². Entre as canções, temos os seguintes títulos que representam as palavras de afirmação ao movimento:

País do Futuro; Tributo à Revolução; A Revolução; Hino da Revolução; Meu Brasil; Ouça Camarada; Glórias à Revolução; Menina Revolução Brasil! Brasil! Brasil!; Luta da Paz; Revolução Brasil, Revolução; Tempo Novo; Por um Brasil Feliz; Integração Nacional; Hino à Revolução; Hino da Revolução; Revolução, uma Mensagem; Salve o Trinta e Um de Março (Diário de Notícias, 1973, p. 16)

No jornal *Diário de Notícias*, foram publicados os nomes e as fotos dos vencedores do concurso, que receberam os prêmios do Vice-Presidente e ex-aluno Rademaker, tendo, ao lado da publicação, o Hino elaborado por Sonia Maria Cardoso Mello:

³² Diário de Notícias, ed. 15535, 17 de junho de 1973, A juventude do Pedro II compreende e aplaude a Revolução Democrática, p. 16.

Figura 9: Vencedores do concurso de 1973



HINO À REVOLUÇÃO

Aluna: Sônia Maria Cardozo de Mello
Curso de Português — Inglês, Terceira Série — 1973, Faculdade de Humanidades Pedro II

Segurança,
Tranquilidade,
Nos quatro cantos desta Nação,
Tua força se uniram no Aborada.
Salve, salve a Revolução
Nove anos
De ordem e progresso.
O Brasil
Caminhando ao sucesso,
Nove anos de trabalho e devoção
Salve, salve a Revolução.

II

Brasil, colosso das Américas,
O teu futuro já se pode ver
Avante gigante, sempre avante
Pois teu destino é sempre crescer.
Brasil, teu brado no Ipiranga
Releite hoje em mais de cem milhões.
Será um novo sol
Fulgente a brilhar
No horizonte de todas Nações.

(Primeiro lugar no concurso realizado no Colégio Pedro II, em 10 de agosto de 1973).

NOVE ANOS DE PROGRESSO

Carlos Roberto Pereira de Castro, venceu o concurso sobre a Revolução de 1964 — Cartazes.



Roberto Cid Coutinho — 1º colocado no concurso para alunos do 1º grau — Redação.



Natália de Jesus Gonçalves — aluna da Faculdade de Humanidades Pedro II



Natália de Jesus Gonçalves — aluna da Faculdade de Humanidades Pedro II — ganhou o concurso de Redação.



Sônia Maria Cardozo de Mello, a autora do "Hino à Revolução".



João Luiz Sobrinho Leitão — aluno do 2º grau, ganhou o concurso de Redação.

Fonte: Diário de Notícias, ed. A15787, 17 de agosto de 1973, Colégio Pedro II integrado no espírito da revolução, p. 11.

Em seu discurso de entrega do prêmio, o Diretor-Geral ressaltou os valores de justiça e coragem dos jovens, que, naqueles momentos, buscavam driblar, com o conhecimento, as tentativas dos regimes totalitários de corromper a juventude. Tal assunto também foi ressaltado pela aluna representante dos discentes, Tereza Cristina Waltz, em seu discurso³³. Como podemos ver nos hinos, temáticas, como os “heróis” que salvaram a pátria dos comunistas, que o Brasil seria um país do futuro e que estava em pleno desenvolvimento – “construir, construir, construir” –, além da exaltação à segurança, foram temas desenvolvidos pelos alunos em 1973.

Assim, podemos concluir que os movimentos culturais do CPII têm dois períodos bem datados: antes da criação do AI-5, que funcionou como um aparato repressivo contra professores instigadores da atuação estudantil, uma vez que o Governo poderia demitir, remover ou aposentar qualquer servidor público, sem passar por um processo ou inquérito; e o Decreto nº 477, de fevereiro de 1969, que foi concebido para “desmantelar o movimento estudantil, considerado perigoso adversário do governo no contexto dos eventos de 1968”, como descrito por Motta (2014, p. 100):

O Decreto-Lei nº 477 foi um dos instrumentos repressivos mais draconianos produzidos pelo regime militar e, por isso, gerou inúmeros protestos e críticas, inclusive entre os apoiadores do governo. (...)De fato, as infrações previstas remetiam a práticas da militância estudantil, sobretudo nos anos 1967 e 1968.

³³ Diário de Notícias, ed. A15787, 17 de agosto de 1973, A revolução proporcionou “Segurança e tranquilidade” salienta Rademaker e hino classificado em 1º lugar, p. 11.

Portanto, algumas pautas de caráter conservador e apoio ao regime passaram a fazer parte desse repertório de mudanças a partir do ano de 1970, com concursos de apoio a “Revolução Democrática”.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 65.763, de 2 de dezembro de 1969*. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Humanidades Pedro II, Rio de Janeiro – GB. 1969. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/488402>. Acesso em: 22 de out. 2024.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: Reflexões sobre um campo de pesquisa. 2. ed. Rio Claro: Teoria & Educação, 1990.
- FERREIRA, M. de M. Diário de Notícias. In: **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**, vol. 2. Coord. ABREU, A. A. de... [et al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DI%C3%81RIO%20DE%20NOT%C3%8DCIAS%20\(Rio%20de%20Janeiro\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DI%C3%81RIO%20DE%20NOT%C3%8DCIAS%20(Rio%20de%20Janeiro).pdf). Acesso em: 20 out. 2024
- FREIRE, Larissa, “**Tão voltado para o futuro e tão consciente do seu passado**”: o Colégio **Pedro II no contexto da Lei 5692/71**. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/75467>
- HAUER, Licia. **Colégio Pedro II no período da ditadura militar**: subordinação e resistência. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2. ed. Niterói: Eduff, 2020.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. **A revolução de 1964 julgada pelos estudantes de 1970**. Rio de Janeiro: Ed. do Colégio Pedro II, 1970.
- PEREIRA, Larissa; JINZENJI, Mônica; FILGUEIRAS, Juliana. Vandick Londres da Nóbrega: um intelectual conservador no contexto educacional durante a ditadura militar no Brasil (1964-1979). **Cadernos de História da Educação**, v.23, p.1-23, e2024-15, 2024. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/75064/39364>. Acesso em 25 de nov. 2024.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II** – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II** – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014.

MINI BIOGRAFIAS

Alisson José da Silva Esteves Pereira

Doutor em Educação (UFMG, 2023). Mestre em Educação (UEMG, 2017). Pós-graduado (lato sensu) em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2024), Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2023), Ensino Religioso Escolar (2016), História da Arte (2014), Supervisão e Inspeção Escolar (2013). Graduado em Letras – Português e Inglês (2023), Ciências Sociais (2021), História (2019), Pedagogia (2018), Filosofia (2012).

Andrea Moreno

Diretora e Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica (GEPHGI) e membro do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), todos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Angelita de Souza Leite

Graduação em Ciências Exatas com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1998). Mestrado em Educação Científica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2014). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2021). Professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas – DCH VI da Universidade do Estado da Bahia.

Anna Luiza Ferreira Romão

Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Graduada em Educação Física (EEFFTO/UFMG, 2012). Mestra (2014-2016) e Doutora (2018-2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Membro do Grupo de Estudos em História da Ginástica (GEPHGI/FaE/UFMG).

Dalvit Greiner de Paula

Doutor em Educação pela UFMG (2021) e mestre em Educação pela UEMG (2016); é graduado em História pela UFMG (1994). Atualmente, é Assessor Pedagógico para as escolas de ensino fundamental da RME/BH; é membro do GEPHHEB - Grupo de Estudos

e Pesquisas em História e História da Educação no Brasil, vinculado à UEMG; e do GEPHE - Centro de Pesquisa em História da Educação, vinculado à UFMG.

Eliana de Oliveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG (2021). Mestre em Educação (2011). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Leciona como professora primária na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e Prefeitura Municipal de Contagem (PMC).

Felipe Osvaldo Guimarães

Professor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Doutor em Educação (UFMG, 2022). Mestre em Educação (UFMG, 2014). Graduação em História. Pesquisa associada ao GEPHE – Centro de Pesquisas em História da Educação da UFMG.

Iara Marina dos Anjos Bonifácio

Professora designada da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutora em regime de cotutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais (Doutora em Educação) e a Université Rennes 2 (Doutora em STAPS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa.

Jumara Seraphim Peduzzi

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Foi professora substituta do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES entre 2021 e 2023. Atualmente é professora das Redes Públicas Estadual do Espírito Santo e Municipal de Vargem Alta, ES.

Laênia Martins Petersen

Professora substituta do departamento de ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (2024-2025). Psicóloga e Supervisora de estágios clínicos e psicossociais em instituições educativas. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de educação FaE/UFMG, Graduada em psicologia

pela Pontifícia Católica de Minas Gerais, com Formação em Reabilitação Neuropsicológica pela Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo FMUSP.

Larissa Freire

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2024). Mestre em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2016). Graduada em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012). Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Pós graduação em gestão escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de história na rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando no Ensino Médio na Escola Estadual Professor Moraes, desde 2016. Integrante do GEPHE - Centro de Pesquisa em História da Educação.

Luciano Mendes de Faria Filho

Doutor em Educação e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Michaël Attali

Doutor co-habilitado em Ciências e Técnicas das Atividades Físicas e Esportivas (STAPS) e História Contemporânea pela Université Paris Nanterre. Atualmente, é Professor na Université Rennes 2 e membro do Laboratório Valores, Inovações, Políticas, Socializações e Esportes (VIPS2). As suas pesquisas se concentram na História do Esporte, especialmente dos legados dos eventos esportivos e as políticas de desenvolvimento internacional pelo esporte.

Mônica Yumi Jinzenji

Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Doutora em Educação (UFMG, 2008). Mestre em Educação (UFMG, 2002). Graduada em Psicologia. Pesquisadora associada ao GEPHE – Centro de Pesquisas em História da Educação e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

Neliane Xavier Santos

Graduanda em Pedagogia (Faculdade Única - 2024). Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB - 2023). Bolsista em Iniciação Científica (2022/2023) com

pesquisa associada ao GPCSL/CNPq - Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagens e Monitoria de Ensino (2023). Técnica em ADM (CETEP - 2020). Curso de Auxiliar Administrativo (SENAI -2018)

Pedro Henrique Prado da Silva

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). É doutor em Educação (UFMG, 2021). Mestre em Educação (UNIRIO, 2015). Graduado em Educação Física (UCB, 2013). Pesquisador associado ao NUPES/UFMG (Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades) e ao GEPETEM/IFNMG (Grupo de Estudos e Pesquisa: Trabalho, Educação e Memória).

Thais Nivia de Lima e Fonseca

Professora Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Doutora em História Social (USP, 2001), Mestre em Educação (UFMG, 1996) e Graduada em História (UFMG, 1985). É pesquisadora do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE) e líder do Grupo de Pesquisa CEIbero - Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos.

Zélia Malheiro Marques

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas – DCH – *Campus VI* – Curso de Letras – UNEB/Caetitê - BA. Doutora em Educação (UFMG, 2021). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB, 2009). Especialização em Literatura Brasileira (UESB - 1997), Graduação em Letras (UNEB - 1994). Pesquisadora associada ao GPCSL/CNPq - Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagens e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org



A educação escolar na perspectiva histórica, como problema de pesquisa, reúne o conjunto de doze capítulos que constituem este livro. São derivados de teses de doutorado defendidas no período de 2021 a 2024, na Linha de pesquisa História da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os estudos foram realizados a partir de rigorosa pesquisa empírica, adotando como fontes um conjunto bastante heterogêneo de documentos, tais como a legislação educacional, documentos administrativos escolares, jornais, revistas e manuais didáticos, estatutos de agremiações docentes, testamentos, cartas e fontes orais.

As pesquisas foram desenvolvidas a partir de contextos variados, partindo das primeiras décadas do século XIX até as últimas décadas do século XX; desse modo, abrangem o processo de estabelecimento das primeiras escolas públicas do período imperial brasileiro até as manifestações estudantis durante a ditadura dos anos 1960 e 1970. Esperamos que o conjunto das pesquisas aqui apresentadas sejam inspiradoras de novos estudos que ampliem ainda mais nosso conhecimento a respeito da história da educação.

