



História da Educação

**práticas e instâncias
educativas**

História da Educação

**práticas e instâncias
educativas**

Mônica Yumi Jinzenji

Thais Nívia de Lima e Fonseca

organizadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Telma Borges da Silva – Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Juliana de Fátima Souza – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone de Freitas Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





Copyright © 2025 Mônica Yumi Jinzenji, Thais Nívia de Lima e Fonseca
Copyright desta edição © 2025 Editora Selo FaE

H673 História da educação [recurso eletrônico] : práticas e instâncias educativas / Mônica Yumi Jinzenji, Thais Nívia de Lima e Fonseca (orgs.). -- Belo Horizonte : Editora Selo FaE, 2025.
206 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-83-6.
Inclui bibliografias.

1. Educação -- História -- Pesquisa. 2. Pesquisa educacional. 3. Professores. 4. Prática de ensino -- História -- Pesquisa. 5. Livros didáticos -- História -- Pesquisa.
I. Título. II. Jinzenji, Mônica Yumi, 1974-. III. Fonseca, Thais Nívia de Lima e.

CDD- 370.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenação Editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyen

Preparação Igor Silva Oliveira

Revisão Guilherme Gino

Diagramação e capa Ana Clara Moyen

Projeto gráfico Izabela Barreto

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFGM
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.selofae@gmail.com | [@editoraselofae](https://www.instagram.com/editoraselofae)

sumário

- 7** **Apresentação**
- 11** **A influência do autodidatismo na Arte Colonial**
três pintores mineiros e suas contribuições (XVIII-XIX)
Edson Junio dos Santos, Thais Nívia de Lima e Fonseca
- 30** **Os critérios de alfabetização e letramento nas eleições do Brasil colonial**
Camila Cristina Azevedo Castro Teixeira, Ana Maria de Oliveira Galvão
- 51** **A circulação transatlântica de livros em braille no século XIX**
interconexões entre Brasil e o velho mundo
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão
- 77** **Livros nos extremos de América**
a circulação dos livros da editora mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil (1952–1965)
Bruna Marinho Valle Roriz
- 96** **O livro de leitura para Manoel Bomfim (1868–1932)**
um discurso sobre educação para as crianças em texto e imagem
Bruna de Oliveira Fonseca
- 115** **A circulação do jornal infantil *O Bem-Ti-Vi* pelos sertões da Bahia e outros caminhos (1912–1914)**
Giane Araújo Pimentel Carneiro, Ana Maria de Oliveira Galvão
- 138** **Os sujeitos e suas ações**
a circulação do Método Natural Austríaco no contexto da formação de professores de Educação Física no Brasil (1950–1970)
Cássia Danielle Monteiro Dias Lima, Meily Assbú Linhares
- 159** **Dispositivos didáticos e científicos na Educação Física brasileira**
contribuições do Acordo Técnico-Científico com a Alemanha Ocidental (1963–1982)
Fernanda Cristina dos Santos
- 177** **Diálogos transnacionais sobre a educação de adultos**
a proposta de Acción Cultural Popular na Colômbia (1947–1974)
Sara Evelin Urrea Quintero
- 198** **Sobre os autores**



Apresentação

Como citar este capítulo

Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e. Apresentação. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 7-10.

Este livro reúne textos que foram produzidos a partir do resultado de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa História da Educação, no período de 2021 a 2024. A pluralidade de olhares em torno da educação é testemunho do amadurecimento e fertilidade de um campo que se especializou em subtemas e do diálogo dos pesquisadores e pesquisadoras vinculadas ao Centro de Pesquisas em História da Educação (Gephe) com outros grupos de pesquisa que o compõem. Desse modo, os capítulos selecionados para compor este volume discutem sobre práticas e instâncias educativas que contribuíram para a formação, e que possibilitaram a informação e a educação de grupos sociais em diferentes tempos e contextos.

Os primeiros dois capítulos analisam o contexto do Brasil do século XVIII. Edson Junio dos Santos e Thais Nívia de Lima e Fonseca analisam a circulação e os processos de apropriação de conhecimentos técnicos e científicos que resultaram no aprendizado e no fazer artístico de três pintores em espaços religiosos nas atuais cidades mineiras de Tiradentes, Prados, São João del-Rei e Ouro Preto. Por meio de pinturas, documentos eclesiásticos e jurídicos, inventários, testamentos e livros das bibliotecas dos pintores de obras sacras, os autores problematizam o contexto de produção das pinturas e as próprias obras como eventos educativos, na intersecção entre história da arte, educação e matemática.

Camila Cristina Azevedo Castro Teixeira e Ana Maria de Oliveira Galvão analisam os critérios relacionados à alfabetização e/ou ao letramento para a participação nas estruturas administrativas e no processo eleitoral, como votantes e candidatos, no período colonial brasileiro. Por meio dos aparatos legais, como as Ordenações Filipinas e Manuelinas, autos de eleição e imagens de objetos relacionados ao processo eleitoral, discutem sobre as diferentes habilidades de leitura e escrita, necessárias ou não, nesses processos eleitorais. Indicam, também, outras habilidades, mecânicas/manuais envolvidas para a confecção dos objetos necessários para a realização dos pleitos.

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão discute sobre a circulação de livros em braille no Brasil, vindos da França, a tradução desse material para o português e a

produção local de livros em braille pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. O pesquisador aponta, também, a circulação dos livros brasileiros na Europa, especialmente por meio das exposições internacionais.

Os livros e editoras como objeto de análise também fazem parte das problematizações de outros capítulos, como o de Bruna Marinho Valle Roriz, que analisa a editora mexicana Fondo de Cultura Económica (FCE) e o propósito de promover a aliança entre os países da América Latina por meio da circulação de livros entre os anos de 1952 e 1965. Para tanto, tem como foco a Livraria Mestre Jou, representante brasileira exclusiva da FCE nas atividades de distribuição e divulgação dos impressos da editora. A autora identifica a Livraria Mestre Jou como mediadora bilateral de trocas culturais, responsável também por ampliar a circulação de títulos brasileiros para o México. Desse modo, evidencia o caráter transnacional da circulação de impressos iniciada pela FCE.

Bruna de Oliveira Fonseca analisa o livro *Primeiras saudades* (1920), de Manoel Bonfim, livro de leitura por meio do qual o autor se dirigiu ao público infantil. Trata-se de uma obra destinada à formação moral das crianças, ao mesmo tempo em que dialoga com conteúdos das disciplinas escolares, como a língua portuguesa, história e geografia. Por meio de personagens infantis, ela apresenta diferentes trajetórias e vivências, privilegiadas ou economicamente modestas, indicando o lugar da escola e do trabalho em cada uma delas.

A relação entre as crianças e as culturas do escrito ganha outra perspectiva no capítulo de Giane Araújo Pimentel Carneiro e Ana Maria de Oliveira Galvão. As pesquisadoras analisam a produção e circulação do jornal infantil *O Bem-ti-vi*, redigidos por Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) e Mario Teixeira Rodrigues Lima (1899–1973), que contavam, respectivamente com 12 e 13 anos durante essa experiência, nas primeiras décadas do século XX, em Caetité, Bahia. Por meio da interlocução com outros impressos e pelos relatos e indícios constantes nas matérias, demonstram a ampla circulação do jornal, desconstruindo a ideia de isolamento do alto sertão baiano de outras localidades e de grandes centros urbanos.

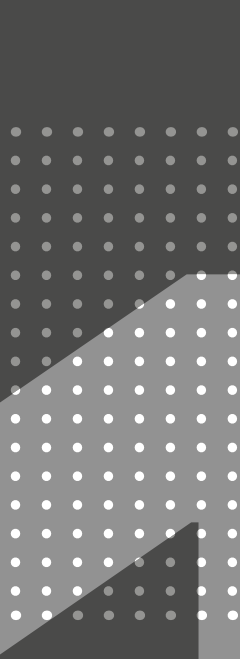
Outros impressos compõem a perspectiva analítica de Cássia Danielle Monteiro Dias Lima e Meily Assbú Linhales. As pesquisadoras analisam o processo de circulação e apropriação do Método Natural Austríaco no Brasil, no contexto da formação de professores de Educação Física, entre as décadas de 1950 e 1970. Inicialmente presente em matérias de revistas especializadas e em jornais de grande circulação, o Método passou a ser parte da formação e qualificação dos professores de Educação Física, por meio de cursos no exterior e também promovidos por divulgadores do método no Brasil. A produção de livros e manuais especializados sobre o Método Natural Austríaco e a sua presença em planos de ensino de cursos superiores indica a sua penetração e participação na constituição do campo da Educação Física no Brasil.

Ainda sobre o campo da Educação Física, Fernanda Cristina dos Santos analisa os acordos estabelecidos entre o Brasil e a Alemanha Ocidental, nas décadas de 1960 a 1980, visando o intercâmbio cultural, científico e educacional para o desenvolvimento da Educação Física brasileira. As revistas, os filmes, livros e demais publicações científicas constituíam a diversidade de materiais utilizados para sistematizar e divulgar o conhecimento em Educação Física, assim como para contribuir com o processo de qualificação dos professores da área.

Sara Evelin Urrea Quintero analisa o modelo de educação desenvolvido pela Acción Cultural Popular (ACPO), na Colômbia da segunda metade do século XX. Por meio da educação radiofônica, as ações visavam instruir os adultos camponeses analfabetos das regiões remotas das zonas rurais na Colômbia. Analisando a documentação institucional, a pesquisadora problematizou os princípios da educação de base cristã voltada para os adultos camponeses.

Por meio desses nove capítulos, é possível apreciar as várias faces da educação sob o viés da pesquisa histórica e o fértil diálogo desse campo com os temas atuais.

Mônica Yumi Jinzenji
Thais Nívia de Lima e Fonseca
Organizadoras



A influência do autodidatismo na Arte Colonial

três pintores mineiros e suas contribuições
(XVIII-XIX)

Edson Junio dos Santos
Thais Nívia de Lima e Fonseca

Como citar este capítulo

Santos, Edson Junio dos; Fonseca, Thais Nívia de Lima e. A influência do autodidatismo na Arte Colonial: três pintores mineiros e suas contribuições. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 11-29.



Introdução

A análise da trajetória de três pintores da Capitania de Minas Gerais, Manoel da Costa Athaide, Manoel Victor de Jesus e Joaquim José da Natividade, entre os séculos XVIII e início do XIX, nos revela um panorama das conquistas, conflitos e do cotidiano daqueles que dependiam da arte para sobreviver. Narrar essas histórias exige cautela ao revisitar documentos e extrair informações do passado. Neste texto, buscamos compreender como as dinâmicas sociais contribuíram para reconstruir fragmentos das histórias individuais desses pintores. Exploramos também como o autodidatismo e os conhecimentos de três artistas mineiros promoveram a troca de saberes nas oficinas e os eventos educativos¹ relacionados à pintura. Nosso objetivo foi identificar, nas fontes documentais, evidências que relacionassem esses pintores ao universo da arte e dos saberes, como desenho, pintura, perspectiva e matemática, em suas atividades.

¹ Seguindo a concepção de Fonseca, Ângelo e Oliveira (2022) sobre as diferentes dimensões dos eventos educativos não escolares, consideramos a importância dos saberes e fazeres artísticos que podem ser frutos das suas relações, as quais possibilitam a construção de seus espaços, suas posições e suas identidades.

Utilizamos para a análise proposta documentos que permitem obtermos indícios sobre o cotidiano dos artistas, nos quais conflitos sociais estão registrados nos libelos² que contêm acusações e defesas em processos judiciais e permitem uma aproximação com as experiências pessoais e conflitos enfrentados pelos indivíduos. São aspectos que nos indicam como os artistas se movimentaram para se livrarem de acusações vinculadas à execução dos seus trabalhos ou aos problemas pessoais e esclarecerem sobre suas relações sociais. Também foram utilizados os inventários *post mortem*, que listam e distribuem os bens entre os herdeiros, e os testamentos, redigidos antes do falecimento, registrando as últimas vontades do testador. Esses documentos não apenas refletem a vida individual, mas também expressam comportamentos de grupos sociais em relação à gestão de bens e rituais fúnebres (Paiva, 2009). Por meio desses elementos, a análise das trajetórias dos pintores é realizada considerando as interseções às dinâmicas sociais e culturais, com o objetivo de reconstruir as contribuições artísticas desses indivíduos e a circulação de saberes nas Minas Gerais.

Os pintores Manoel da Costa Athaide, Manoel Victor de Jesus e Joaquim José da Natividade³ são exemplos de que o contexto é essencial para se compreender o

2 São fontes documentais que apresentam acusações e defesas para o início de um processo de ordem jurídica.

3 Manoel da Costa Athaide nasceu na cidade de Mariana em 18 de outubro de 1762, e o registro de sua morte datada em 1830. Recebeu o título honorífico de alferes, era branco e, arrematou, majoritariamente, trabalhos em instituições religiosas interessadas em ter a marca dos seus traços nas igrejas. As pinturas encontram-se espalhadas por quinze diferentes instituições, entre tetos, telas, painéis, retábulos, encarnações e altares, geralmente encontrados em igrejas. O pintor Manoel Victor de Jesus nasceu em 1760 e faleceu no dia 27 de abril de 1828, em São José del-Rei, hoje Tiradentes, com 68 anos. Alcançou a patente de alferes em 1800 (IICT, 1800). Atuante na Comarca do Rio das Mortes, suas arrematações se concentram exclusivamente entre as Vilas de São de José e São João del-Rei. Na Vila de São José, o pintor Manoel Victor de Jesus realizou duas pinturas, sendo a primeira na Capela de Nossa Senhora da Penha de França do Bichinho (1787); e a segunda na Igreja de Nossa Senhora das Mercês (1824), na própria Vila de São José. O artista elaborou pinturas na Igreja Nossa Senhora da Penha de França, Prados, situada a aproximadamente 7,1 quilômetros da Igreja das Mercês. Joaquim José da Natividade foi o pintor, dentre os outros, que mais circulou. Nascido em Sabará, aos 14 anos passou a residir no Santuário de Congonhas, entre os anos de 1779 e 1790, para o aprendizado do ofício de pintor. Natividade também participou das ordenanças militares e arrematou trabalhos na Comarca de Vila Rica e Comarca do Rio das Mortes.

conhecimento adquirido. O ser humano não é uma ilha, e os saberes são construções feitas ao longo de cada trajetória. Seja pelo ver ou pelo ouvir, os artistas se apropriaram e decodificaram as mensagens presentes nas gravuras, missais e tratados que circularam na Capitania. Os saberes desses pintores raramente deixaram marcas sobre como foram adquiridos, mas suas representações são registros que nos indicam quais apropriações foram alcançadas nas trajetórias.⁴

Em pesquisas que versam sobre as trajetórias artísticas na Capitania de Minas, as publicações, como as de Martins (2017), identificaram, pelo menos, 156 pintores atuantes entre os anos de 1720 e 1830. Nesse grupo de pintores, 29 são considerados pintores mestres. Entre estes indivíduos, até o momento apenas dez pintores foram alvos de pesquisas neste grande celeiro dos acervos pictóricos de Minas Gerais. Os três biografados deste trabalho enquadram-se neste grupo de mestres pintores, por alcançarem o status social privilegiado. Na esteira desta discussão, abordaremos os caminhos de cada personagem para alcançar e fazer uso dos cânones artísticos do período.

Elegemos dois pilares para abordar o percurso dos artistas: o autodidatismo e os possíveis indícios de como os artistas se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos, no contato com gravuras, livros e tratados advindos da Europa; e as relações sociais que permitiram a consolidação de suas trajetórias como artistas (associações religiosas leigas, interação com outros artistas, títulos honoríficos, bens adquiridos), pois ser pintor na Capitania exigia não só talento, mas uma rede de conexões que autorizava exercer o ofício. Ao estudarmos a complexidade individual de cada artista acerca do emprego de recursos matemáticos e dos saberes da pintura, poderemos compreender melhor os processos de apropriação dos cânones desses autodidatas nos séculos XVIII e XIX.

O artista recebia encomendas das associações religiosas leigas e de fazendeiros na Comarca do Rio das Mortes. Alcançou a condição de tenente, alto posto militar em sua época na Capitania de Minas.

⁴ A circulação do conhecimento é debatida nas pesquisas de Araújo (2013), Alvarenga (2003), Galvão (2007), Manke e Galvão (2018), Martins (2017) e Villalta (2015).

O autodidatismo como possibilidade de análise

Rever três trajetórias de pintores é enxergá-los além de indivíduos que trabalharam por encomenda, mas indivíduos que disseminaram a cultura visual, um gosto por pinturas ilusionistas e a manifestação, nas telas, do método de perspectiva. Temos, nas análises dos pintores da Comarca do Rio das Mortes,⁵ o encontro de Manoel Victor de Jesus e Joaquim José da Natividade, que realizaram trabalhos de forma conjunta, segundo Silva (2018).

O autodidatismo foi analisado por Jean Hébrard (1996) por meio das narrativas de quem aprendeu a ler sozinho. O autor afirma que o contato com a escrita e a leitura traduz as entrelinhas das interações socioculturais. O autodidata constituiu-se leitor pelo contato familiar, pelo incentivo de pessoas que cruzaram sua jornada e pelo esforço pessoal. A experiência solo de leitura é, na verdade, uma construção social e coletiva. Valentin Jamerey-Duval, o caso estudado por Hébrard, em sua trajetória de vida, apresentou pistas sobre o processo de uma alfabetização fora do meio institucionalizado para a prática da leitura.

A análise proposta por Hébrard contribui para o estudo desta mesma prática no período colonial no Brasil, no que se refere à formação dos pintores, fora de instituições educativas. Buscando indicativos dos eventos educativos vivenciados pelos artistas liberais⁶ em Minas, entre seus pares, percebemos que eles buscaram aperfeiçoar a técnica de pintura pautada nos preceitos portugueses. Pintores e outros profissionais, oriundos do norte de Portugal, migraram para a América em busca de riquezas e foram obrigados a adaptar diversas práticas dos seus ofícios.

5 O território sob jurisdição da Comarca do Rio das Mortes tem como as principais vilas São João del-Rei e São José del-Rei (Tiradentes). Fundadas, respectivamente, em dezembro de 1713 e em janeiro de 1728, período em que foram elevadas ao status de vila (Libby, 2020, p. 49-50).

6 O conceito de artistas liberais refere-se às artes que exercitam o intelecto sem envolver trabalho manual, diferenciando-se das artes mecânicas. Na América Portuguesa, os ofícios mecânicos adquiriram características distintas das de Portugal. Os trabalhos dos artistas liberais eram frequentemente associados às atividades manuais, vistas como “defeitos mecânicos”. Para se desvincularem deste estigma, os pintores buscavam estratégias que lhes conferissem reconhecimento. Uma dessas estratégias era a inserção em redes de sociabilidade, vinculando-se às instituições religiosas e militares.

Detalhar diferentes trajetórias de vida nos possibilita a “compreensão da dinâmica social e sua complexidade” (Manke; Galvão, 2018, p. 103), pois significa analisar o curso de vida dos indivíduos.⁷ Eles tiveram acesso à cultura escrita e, simultaneamente, às experiências autodidatas na Capitania de Minas — o que era pouco documentado, pois o aprendizado era adquirido nas diversas trocas culturais durante o deslocamento por diferentes vilas, arraiais e fazendas. A necessidade de chegar e partir foi exigência da profissão e benefício para os artistas liberais que lutavam para obter recursos para o seu sustento.

As práticas educativas e artísticas são indissociáveis dos profissionais da pintura. Observamos, nas trajetórias dos pintores, como o aprendizado acontecia no ambiente familiar, nas oficinas de pintura e nas relações sociais como espaços formativos dos sujeitos. Manoel da Costa Athaide e outros pintores apresentam em suas pinturas um saber prático da época. Ele é um exemplo que representou, nas suas pinturas de teto em perspectiva,⁸ diversos saberes da arquitetura, da precisão matemática e da física. A historiografia apresenta indicativos de que esse saber aconteceu no seio familiar — Luís da Costa Athaide, pai do pintor marianense, foi capitão português e dominava a arte da cartografia e quadratura.

A pesquisa indica que Manoel da Costa Athaide teve como mestre o pintor João Batista de Figueiredo, e que Joaquim José da Natividade, possivelmente, foi aprendiz de João Nepomuceno Correia e Castro. Em relação a Manoel Victor de Jesus não há documentos que indicam como aconteceu seu aprendizado de pintura.

O contexto colonial, econômico e religioso foi importante influência na formação autodidata de cada sujeito, pois os artistas atuaram em um período de crescente

7 Balizas que norteiam as nossas pesquisas são os jogos de escalas, pois a observação dos sujeitos pintores em pequenas escalas nos permite identificá-los mais próximos do seu cotidiano. Para uma discussão sobre micro-história e jogos de escalas, ver Levi (1992) e Revel (1998).

8 O método da perspectiva que promove o ilusionismo foi amplamente utilizado para reforçar a sensação de infinito, levando o observador a pensar que estava dentro da composição. Aquilo que também auxiliava na ilusão era a retratação de elementos da arquitetura, colunas, capitéis, escadas, dando movimento e profundidade com a intenção de sugerir que os elementos pintados eram reais.

demanda de profissionais para as associações religiosas leigas e em função do apreço pelas artes sacras. De forma sintética, faz-se necessário apresentarmos a trajetória dos artistas e suas relações sociais sobre o prisma dos eventos educativos que foram construídos nos contatos culturais, sobretudo aqueles de natureza não escolar. Destacamos os trabalhos dos historiadores da educação, como Fonseca (2012; 2016; 2019),⁹ Galvão (2007) e Manke e Galvão (2018) e seus colaboradores, ao apresentarem a discussão sobre a educação não escolar e as práticas de leitura advindas desses sujeitos.

Entre as pesquisas que discutem o cotidiano dos artífices, as produções de Alves (1999), Araújo (2013), Campos (2007), Martins (2017) e Silva (2012; 2018) são referenciais que revelam alguns caminhos do ambiente que marcou o cotidiano dos pintores; na dimensão econômica e na religiosidade, observa-se em pequenas escalas essas instâncias de comunicação, o que pode nos indicar um aprendizado fora das práticas educativas escolares.

A circulação dos saberes e a prática artística

A ausência documental torna-se um desafio para investigarmos os meios e os modos de fazer pintura; entretanto, as práticas utilizadas nas representações nos revelam como os pintores organizavam o espaço geométrico a ser executado nos tetos das igrejas e qual o grau de complexidade que cada um alcançou. O recorrente deslocamento dos pintores, *a priori*, pode ser um fator de reconhecimento e experiência para compreendermos a maturidade alcançada na execução das artes. Joaquim José da Natividade é prova destas diferentes experiências, pois vivenciou distintas mediações culturais, o que permitiu ampliar o seu leque cultural, temáticas e aprimoramento da técnica da perspectiva. Manoel Victor de Jesus vivenciou mediações culturais diferentes. O pintor, que concentrou suas atividades artísticas nas Vilas de São José e São João del-Rei, recebeu influências no contato com o pintor Joaquim José da Natividade, o que trouxe novas referências para o artista da Comarca do Rio das Mortes (Silva, 2018).

9 Fonseca (2016; 2019) destaca-se entre as produções que possibilitaram o avanço da tese.

As primeiras experiências dos artistas aconteciam no ambiente familiar, e era de praxe seguirem as profissões do pai, ou buscarem aprendizado nas oficinas de pintores mais experientes, como, por exemplo, o pintor Manoel da Costa Athaide. Boschi (1988) e Alves (1999) nos indicam que os ateliês de pintura funcionavam como espaços de formação, o que nos levou a pensar sobre as disputas, os conflitos e as vaidades do cotidiano artístico.¹⁰ As trocas de experiências, os segredos das artes e as apropriações feitas por cada indivíduo compõem este cenário dos conhecimentos em que nasceram as representações religiosas das pinturas sacras nas Gerais (Araújo, 2013).

A formação dos aprendizes de um pintor no século XVIII e no século XIX refletia a busca iluminista de um conhecimento prático, pautado nos padrões de uma racionalidade e experimentação de fenômenos da natureza. O conhecimento na Europa, marcado pelo caráter prático, com instruções para realizar experiências que explicassem os segredos de pintar, desenhar, fabricar tintas, foi experimentado também na Capitania de Minas, embora apresentasse marcas das diferenças e especificidades do modelo português. Uma outra característica que diferencia as práticas artísticas nas Minas é que os artistas não estavam próximos à nobreza. A ascensão social acontecia por outras vias.

Em primeiro lugar, a aproximação social com os maiores arrematadores de trabalhos, como as associações religiosas leigas e os homens ricos da época, foi uma estratégia utilizada pelos artistas para se relacionarem com as elites. A capacidade de negociar e persuadir os interessados nas artes sacras resultou dos trabalhos que esses pintores executaram nos principais lugares com maior concentração populacional (Campos, 2005; Martins, 2017).

O segundo pilar refere-se às relações sociais estabelecidas entre os artistas e as diferentes estratificações sociais. A maioria dos artistas dominava os saberes específicos das suas artes; um mestre, entretanto, carregava outros traços de capacidades que o colocavam em lugar de prestígio entre seus pares e lhe permitiam

10 Em 1771, João Batista de Figueiredo moveu um libelo em desfavor do seu “ex-mestre”, Manoel Rabelo de Souza, por ele não ser pintor, mas sim dourador (Alves, 1999).

o reconhecimento da sociedade. Tratava-se de indivíduos capazes de ensinar aos seus aprendizes o seu ofício, revelando os segredos, e que exerciam o domínio da técnica e a capacidade de estabelecer conexões sociais que reconheciam o seu status privilegiado nas artes liberais.

Do alto contingente de artistas circulantes na Capitania, dois sistemas imperavam como regime de trabalho nas Minas: o regime dos oficiais mecânicos e o das artes liberais. Ser considerado artista liberal significava ser isento das exigências de cartas de profissões¹¹ nas localidades, o que facilitava a circulação dos artistas. As pesquisas de Araújo (2013), de Martins (2017) e de Silva (2018), ao descreverem o contexto do regime intelectualizado entre os artistas liberais e as liberdades conquistadas para a execução das atividades, serão as referências teóricas para esta discussão.

Para o pintor alcançar o status privilegiado de mestre das artes, algumas características foram identificadas no levantamento documental: o fato de ser letrado, de se vincular às associações religiosas leigas, de receber títulos honoríficos como as patentes militares, e de “possuir roupas de luxo e acessórios em metal nobre” (Martins, 2017, p. 146). Além disso, segundo Azevedo (2014), de ser considerado distinto, do ponto de vista social, e valorizado entre os mecenas ou encomendantes afortunados.

Ao analisarmos as trajetórias e as redes de sociabilidades, percebemos que os pintores congregavam três importantes características que os diferenciavam do seu grupo: o conhecimento específico (relacionado ao domínio dos cânones artísticos da época); o conhecimento técnico (matemática, física, arquitetura, engenharias militares e outros saberes); e a capacidade de se articularem socialmente com outros grupos sociais. Observamos, na análise da trajetória dos mestres artistas, marcas

11 Os pintores mantinham privilégios fiscais, típicos das atividades liberais. Os artistas, por serem considerados praticantes da arte liberal, não precisavam retirar as cartas de exame profissão nas câmaras das vilas para atuarem na localidade. Essa liberdade de trabalho dos artistas representava privilégios nos quesitos financeiro e social, por não sujeitar, à câmara e aos estatutos, os ofícios registrados e fiscalizados pelos funcionários desse órgão e o tempo gasto com a burocracia dos exames.

dessas características, muito ligadas às apropriações individuais nas trajetórias que construíram ao longo da vida. No século XVIII, já temos alguns indícios dessas características de mestres nos principais dicionários da época: um mestre era identificado como “aquele que sabe e ensina qualquer arte, ou ciência”; “Mestre é aquele que ensina as artes liberais (...); Mestre Artífice que sabe bem o seu ofício; que examina as obras do seu ofício” (Bluteau, 1712–1728, v. 5, p. 455–458).

A capacidade de articulação era uma importante característica do homem das artes liberais que pretendia alcançar a elite. Entre tantos artistas estigmatizados por trabalhar com as mãos, o ser mestre deslocava o pintor do lugar de invisibilidade. A presença dos pintores como membros das associações religiosas leigas aproximava-os dos eclesiásticos para realizarem trabalhos de arrematação e da filosofia religiosa. A relação que esses pintores estabeleceram com as associações religiosas leigas permitiu que eles ampliassem o contato com livros, gravuras e a troca de informações, aproximando-os, socialmente, daquele grupo. As pesquisas de Alvarenga (2003), Rodrigues (2020) e Villalta (1999, 2015) consideram os eclesiásticos como os maiores proprietários de livros da Capitania de Minas no século XVIII, e os inventários desses indivíduos mostram a riqueza de livros dos saberes identificados ao longo da pesquisa.

O trabalho técnico era um importante componente na estrutura das atividades dos artistas. Entretanto, observamos que os aspectos religiosos e culturais revelam o contexto da elaboração da pintura. Integrar-se às associações religiosas leigas possibilitou aos artistas vivenciarem o ambiente do sagrado e se aproximarem dos seus encomendantes de pinturas sacras. Os bastidores desta preparação artística interessam-nos para ampliar os caminhos dos artistas, pois, segundo Araújo (2013), Campos (2005) e Martins (2017), para estudar os artistas, é necessário observá-los no seu canteiro de obras, situá-los em seu contexto social, seus conflitos e desafios. O segundo grupo de aproximação social dos pintores são os militares. A participação nas ordenanças era uma forma de os pintores alcançarem privilégios sociais. Na aproximação com o universo militar, abria-se um caminho para acessar livros que revelavam os segredos das artes, os saberes da matemática e da geometria. As patentes militares foram títulos honoríficos da sociedade colonial que conferiam um lugar de privilégio. Segundo Cotta (2012, p. 303), era de interesse dos poderosos alcançar as patentes militares como expressão “da vontade de distinção, da obsessão

pela fidalguia e de vaidade”. Como observamos no processo judicial de Joaquim José da Natividade em desfavor do seu genro, a titulação de tenente militar foi utilizada por ele como forma de buscar justiça em São João del-Rei, alcançando êxito no processo judicial, pois seu genro permaneceu preso e retirou dos processos as alegações acusatórias (IICT, 1805). Os documentos mencionam o interesse dos artistas por esse status de privilégio, já que todos os pintores que analisamos alcançaram patentes militares. De acordo com a afirmação de Cotta,

“

Os privilégios da ocupação de um posto nas ordenanças não representavam diretamente ganhos monetários, mas sim, prestígio e posição de comando. Gozavam do apoio judiciário dos corregedores ou dos ouvidores em troca da prestação de serviços administrativos de maneira voluntária (Cotta, 2012, p. 265).

A inserção dos artistas nas ordenanças militares aproximou-os dos privilégios e dos impressos referentes à engenharia militar. Na Capitania de Minas, o principal objetivo das ordenanças era manter a paz social. A dinâmica econômica das Vilas da Capitania, associada à mineração, atraiu diferentes indivíduos que pertenciam às ordenanças e mantinham, na sua posse, livros e saberes das artes militares (geometria, cálculos e perspectiva).

No livro *Matrizes do Sistema Policial Brasileiro*, Francis Albert Cotta (2012) faz um levantamento documental das origens dos corpos militares na Capitania de Minas. Segundo o pesquisador, não existiram corpos de engenheiros ou de artilharia. As especificidades das dinâmicas econômicas vivenciadas na Capitania de Minas eram outras e estavam vinculadas, principalmente, às preocupações com as áreas mineradoras e à paz social nessas localidades. Se não existiu, oficialmente, a formação de corporações com este fim na Capitania de Minas, o conhecimento das bases institucionais esteve presente na região. Os inventários de militares na Capitania de Minas e os livros de formação desses corpos de engenheiros constituem caminhos para entendermos como a matemática, a geometria e a perspectiva foram utilizadas nas práticas de educação desses profissionais.¹²

¹² Um recurso para entendermos a presença desses conhecimentos é o estudo de inventários de militares, no qual aparecem livros relacionados à matemática, à física e às artes militares.

O inventário de Manoel Victor de Jesus não apresenta documentos de pleitos judiciais ou de caráter pessoal, mas não fugiu à regra no que se refere ao interesse por patentes militares. O reconhecimento de seu título foi outorgado em 1805, na localidade da Vila do Príncipe, como alferes (IICT, 1800). Por vias documentais, percebemos que os pintores nas Minas Gerais utilizaram as patentes militares como estratégia para alcançar privilégios juntos às elites, mesmo não residindo nas localidades em que recebiam as patentes.¹³ Cogitamos, também, a possibilidade desta aproximação social como um meio de acessar indivíduos que possuíam livros de artes militares e livros de diferentes saberes, bem como uma forma de viabilizar as trocas de conhecimentos que interessavam aos pintores em suas atividades profissionais.

Na trajetória de Manoel da Costa Athaide, ao realizarmos a triangulação das fontes, constatamos que ele pertenceu às ordenanças de homens a cavalo. Registros documentais indicam que o pintor era proprietário desse bem, uma vez que, no ano anterior à sua morte, cavalgava com seu cavalo russo, de 10 anos.¹⁴ Outros fatores que o situam na lista dos homens brancos são a pintura, a execução das pinturas da Irmandade de São Francisco de Assis e o fato de que ela tinha por seu regimento coibir a presença de negros na participação dos ritos religiosos.

A formação dos pintores

Passamos a tratar de alguns elementos da formação técnica dos pintores e por onde circulavam os cânones artísticos no século XVIII e XIX, na Capitania de Minas. A localidade de Congonhas é considerada, para a historiografia, como importante

13 No levantamento documental de Silva (2018), as cartas patentes destinadas aos pintores eram concedidas pela realização de grandes obras para os comitentes das elites locais. Até o momento, não há indicativos documentais ou atribuições de obras nas referidas localidades em que receberam suas patentes militares. Segundo Cotta (2012), geralmente homens brancos e pobres, “desprovidos de montaria e de escravizados” pertenciam às ordenanças dos homens de pé (Cotta, 2012, p. 265). Entretanto, observamos o enquadramento, em uma companhia militar, de homens pardos que fugiam às tais regras do regimento.

14 Correspondência inédita de Manoel da Costa Athaide, aos 67 anos, quando trabalhava no camarim do altar-mor do Carmo de Ouro Preto e se deslocava na montaria de seu cavalo (Campos, 2007, p. 73, notas de rodapé).

centro formativo para os que buscavam aprimorar seu talento. Silva (2018) nos esclarece que Congonhas desempenhava grande importância no aprendizado de artistas, como Joaquim José da Natividade, e nos trabalhos de Manoel da Costa Athaide. Em um local com tantos talentos em formação, arrematar encomendas exigia não só perícia artística, mas destreza para a criação de uma rede individual de sociabilidades. Ter a marca do reconhecimento do talento era algo conquistado somente por quem sabia cativar os encomendantes e demonstrar destreza ao manusear o pincel.

O Santuário de Bom Jesus de Matosinhos¹⁵ foi um importante espaço de mediação e circulação de saberes entre pintores. A localidade reuniu um considerável número de aprendizes que se deslocou das mais distantes vilas e arraiais da Capitania em busca de um aprendizado com os pintores experientes. A movimentação de um expressivo número de artistas e aprendizes na localidade nos indica a importância desse centro artístico quanto a trocas de experiências, possivelmente não vislumbradas em outras partes da Capitania. O expressivo número de artistas disseminou o método da perspectiva, graças aos ex-aprendizes que passaram por ali ou se formaram em Congonhas. Alguns eventos educativos também são observados na Comarca do Rio das Mortes e em Vila Rica, confirmando que os mediadores culturais da arte, formados em Congonhas, tiveram acesso às matrizes culturais e aos saberes nesse centro de formação para a pintura.

15 O Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, é uma das obras-primas do barroco e foi fortemente inspirado por modelos portugueses, especialmente o Santuário do Bom Jesus do Monte, em Braga, e o Santuário de Nossa Senhora dos Remédios, em Lamego. A influência portuguesa é evidente na implantação cenográfica que inclui uma igreja, um adro com estátuas dos profetas em pedra-sabão e capelas que representam os Passos da Paixão de Cristo. Essa estrutura remete aos “sacro montes” europeus, que eram locais de peregrinação e devoção religiosa. Mello (2002), Oliveira (2003) e Giovannini (2022) são estudiosos que analisam a circulação de modelos artísticos entre Portugal e Brasil. Giovannini (2022), por exemplo, em sua tese de doutorado, explora como as pinturas de perspectiva nas capelas-mores de Minas Gerais refletem essa troca cultural. A circulação de conhecimentos e modelos artísticos entre Portugal durante o período colonial permitiu a criação de obras únicas, como o Santuário de Congonhas, que, embora inspirado por modelos portugueses, desenvolveu características próprias e se tornou um ícone da arte sacra brasileira.

O pintor João Nepomuceno Correia e Castro, destaque como arrematador de trabalhos em Congonhas, foi um dos pintores que aproximou os aprendizes dos cânones artísticos exigidos no período. Proeminência na região de Congonhas, o pintor acumulou bens, patentes militares, formou diversos pintores espalhados pela Capitania de Minas e constituiu uma extensa rede de sociabilidades, indicadas nas pesquisas de Martins (2013). Pouco sabemos sobre os processos da produção. Mas os artistas como João de Carvalhais, Bernardo Pires e Francisco Xavier Carneiro, contemporâneos de Joaquim José da Natividade que passaram pelo processo formativo nessa localidade, demonstraram nas suas representações a utilização de geometria para a criação de figuras tridimensionais, com medidas precisas para a composição dos desenhos, como: quadrados; triângulos; e círculos.

A demonstração de que os pintores dominavam o uso de instrumentos de precisão reforça a intencionalidade dos artistas no domínio dos preceitos das artes e o uso de geometria nos seus tetos (representações de imagens como régua e compasso). Estes registros estão presentes nas representações de Joaquim José da Natividade e Manoel da Costa Athaíde nos tetos das igrejas que tratam da análise matemática e artística dos pintores.

A presença de instrumentos de precisão indica que eram utilizados de forma recorrente por arquitetos, matemáticos e engenheiros da época. Consideramos a representação feita por esses pintores como uma mensagem codificada que poucos compreendiam. Os instrumentos geométricos estão presentes nos 13 livros do grego Euclides. Os livros são tratados matemáticos e geométricos, escritos em Alexandria, por volta de 300 a.C., e apresentam conhecimentos a que somente um grupo muito específico teria acesso. Tais representações indicam que os instrumentos estavam presentes no cotidiano dos pintores das Minas Gerais.

A disseminação de livros e gravuras é outro indicativo de que a geometria, as medidas e os cálculos estavam presentes nos canteiros de obras. Os estudos de Alvarenga (2003), Rodrigues (2020) e Santiago (2009) indicaram caminhos que permitiram ampliar as análises dos inventários na Vila Rica e na Comarca do Rio das Mortes, da circulação de livros na sociedade colonial, com grande contingente de população

iletrada. A tríade ler, escrever e possuir livros era sociologicamente um demarcador social que demonstrava o prestígio e a capacidade dos indivíduos em acumular bens. Embora nem todos os proprietários de livros soubessem ler ou escrever, reunir todos esses atributos era um diferencial na América Portuguesa.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos alguns aspectos do cotidiano das trajetórias dos pintores. Cada indivíduo, dentro de suas possibilidades e interesses, realizou investimentos não só na prática de suas atividades como na aquisição de conhecimentos, valendo-se de diferentes estratégias de acesso aos saberes que circulavam na época. O investimento nas relações sociais também foi um importante componente que permitiu aos mestres pintores arrematarem contratos de pintura nas vilas por onde transitaram.

Os indícios da distinção social alcançada pelos artistas liberais vão além do simbólico e alcançam o “estado do meio”¹⁶ em uma sociedade colonial vislumbrada pelo enriquecimento. No cotidiano, como exemplo, essa condição os distanciava do estigma de trabalhos manuais, que eram executados, na sua maioria, por escravizados ajudantes.

Os conflitos sociais apresentados em documentos são os principais indicativos que demonstram as fragilidades, os vínculos sociais e o conhecimento da técnica da pintura. Os libelos e processos judiciais analisados revelaram aspectos importantes sobre as atividades dos pintores, seu domínio técnico e as contestações às acusações que recebiam. Esses documentos fornecem pistas valiosas sobre as práticas educativas e a capacidade de articulação dos artistas, mostrando que eles baseavam seus trabalhos nos cânones artísticos de sua profissão. Cada artista demonstrava suas forças políticas e militares ao recorrer à justiça em busca de títulos honoríficos, defesa da honra familiar ou em processos contra as irmandades.

16 A aquisição de bens de luxo é um dos indicativos apresentados em documentos em que se acham termos como “estado do meio”, caracterizado por grupo de homens “letrados, com participação nas principais associações leigas, ostentando armas, patentes militares, roupas de luxo e acessórios em metal nobre” (Martins, 2017, p. 109).

A trajetória dos pintores, revelada por meio de documentos, mostra que, além de suas obras na Capitania de Minas, os trabalhos de pesquisadores e as novas tecnologias podem ajudar não apenas na descoberta de novas atribuições artísticas, mas também em fatos reveladores que nos permitam identificar e problematizar novas facetas, como os eventos educativos no cotidiano desses artistas.

Sobre o capítulo: Este texto é baseado na tese de doutorado de Edson Junio dos Santos, defendida em 2024, intitulada *A circulação dos saberes nas pinturas de Manoel da Costa Athaide, Manoel Victor de Jesus e Joaquim José da Natividade: uma análise histórica e matemática sobre as produções artísticas na Capitania de Minas Gerais (século XVIII e primeira metade do XIX) de Manoel da Costa Athaide e Manoel Vitor de Jesus (1762–1830)*, sob orientação da professora Thais Nívia de Lima e Fonseca.

Referências

ALVES, Célio Macedo. Minas colonial: pintura e aprendizado. O caso exemplar de João Batista de Figueiredo. *Telas & Artes*, Belo Horizonte, n. 15, p. 34–40, nov. 1999.

ALVARENGA, Thábata Araújo. *Homens e livros em Vila Rica: 1750–1800*. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Jeaneth Xavier. *Os artífices do sagrado e arte religiosa nas minas setecentistas: trabalho e vida cotidiana*. São Paulo: Annablume, 2013.

AZEVEDO, Maria Cristina Neves de. *Arte Sacra e distinção social: Joaquim José da Natividade no sul de Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) — Departamento de História do Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BOSCHI, Caio Cesar. *O barroco mineiro: artes e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architetonico, bellico, botanico...*: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos e offerecido a El Rey de Portugal, D. João V pelo padre D. Raphael Bluteau,

clérigo regular, doutor na Sagrada Theologia, pregador da Raynha da Inglaterra, Henriqueta Maria de França, & calificador no sagrado tribunal da santa inquisição de Lisboa. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 10 v.

CAMPOS, Adalgisa Arantes. *Manoel da Costa Ataíde: aspectos históricos, estilísticos, iconográficos e técnicos*. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2005. v. 1.

CAMPOS, Adalgisa Arantes. Mecenato leigo e diocesano nas Minas setecentistas. In: RESENDE, Maria Eugênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais: as minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 2. p. 77-107.

COTTA, Francis Albert. *Matrizes do sistema policial brasileiro*. Rio de Janeiro: Crisálida, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 2. p. 297-313.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso americano colonial (séculos XVIII-XIX). *Educação em Revista*, v. 32, p. 167-185, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver e ouvir: arte e práticas educativas na América portuguesa. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *História intelectual e educação: artes, artistas e projetos estéticos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 319-342.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIOVANNINI, Luciana Braga. *A construção de cúpulas imaginárias na capitania de Minas Gerais: a pintura de perspectiva e a expressão de uma concepção religiosa (1725-1800)*. 2022. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

IICT – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA TROPICAL. *Arquivo Histórico Ultramarino*. Manoel Victor de Jesus. Minas Gerais [ant. 1800 - outubro -9]. Caixa: 154 doc: 34 emissões: ano 1800 mês: 10 dia: 9 local: requerimento de Manoel Vitor de Jesus, pedindo carta patente de confirmação do posto de alferes da 7ª companhia do regimento de infantaria de milícias de pium-i, Bambuí, campo grande, picada de Goiás e suas anexas, comarca do rio das mortes. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=011_MG&pagfis=76704. Acesso em: 20 out. 2022.

IICT – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA TROPICAL. *Arquivo Histórico Ultramarino*. Carta de Pedro Maria de Ataíde e Melo, governador de Minas, ao rei, informando ter-se dado baixa do posto de tenente da 6ª Companhia do I Regimento de Cavalarias de Milícia da comarca de Serro Frio, que pertencia a Joaquim José da Natividade. 1805. Caixa: 174 doc: 45. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=011_MG&pagfis=87413. Acesso em: 20 out. 2022.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

LIBBY, Douglas Cole. *Nos limites de seu estado: a vida em família, rumos econômicos e jogos identitários* (São José do Rio das Mortes, séculos XVIII e XIX). Belo Horizonte: Miguilim, 2020. v. 1.

MANKE, Lisiane Sias; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O bisneto do comendador: herança cultural e formação autodidata em uma trajetória no século XX. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 102-124, jan./abr. 2018.

MARTINS, Hudson Lucas Marques. *O mestre pintor: a trajetória de João Nepomuceno Correia e Castro e a arte da pintura em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Saberes Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARTINS, Hudson Lucas Marques. *Os pintores e a sua arte na Capitania de Minas Gerais, 1720 a 1830*. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Saberes Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do Século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFGM, 2009.

MELLO, Magno Moraes. *Perspectiva Pictorum*. As Architecturas Ilusórias nos Tectos Pintados em Portugal no Século XVIII. Tese (Doutorado em História de Arte) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa 2002.

OLIVEIRA, Myriam A. R. de. *O rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RODRIGUES, André F. Livros científicos, saberes ilustrados e condutas “sediciosas” de leitura na livreria do cônego Luís Vieira da Silva (Minas Gerais, Brasil, 1789). *Secuencia*, v. 107, p. 1–30, 2020.

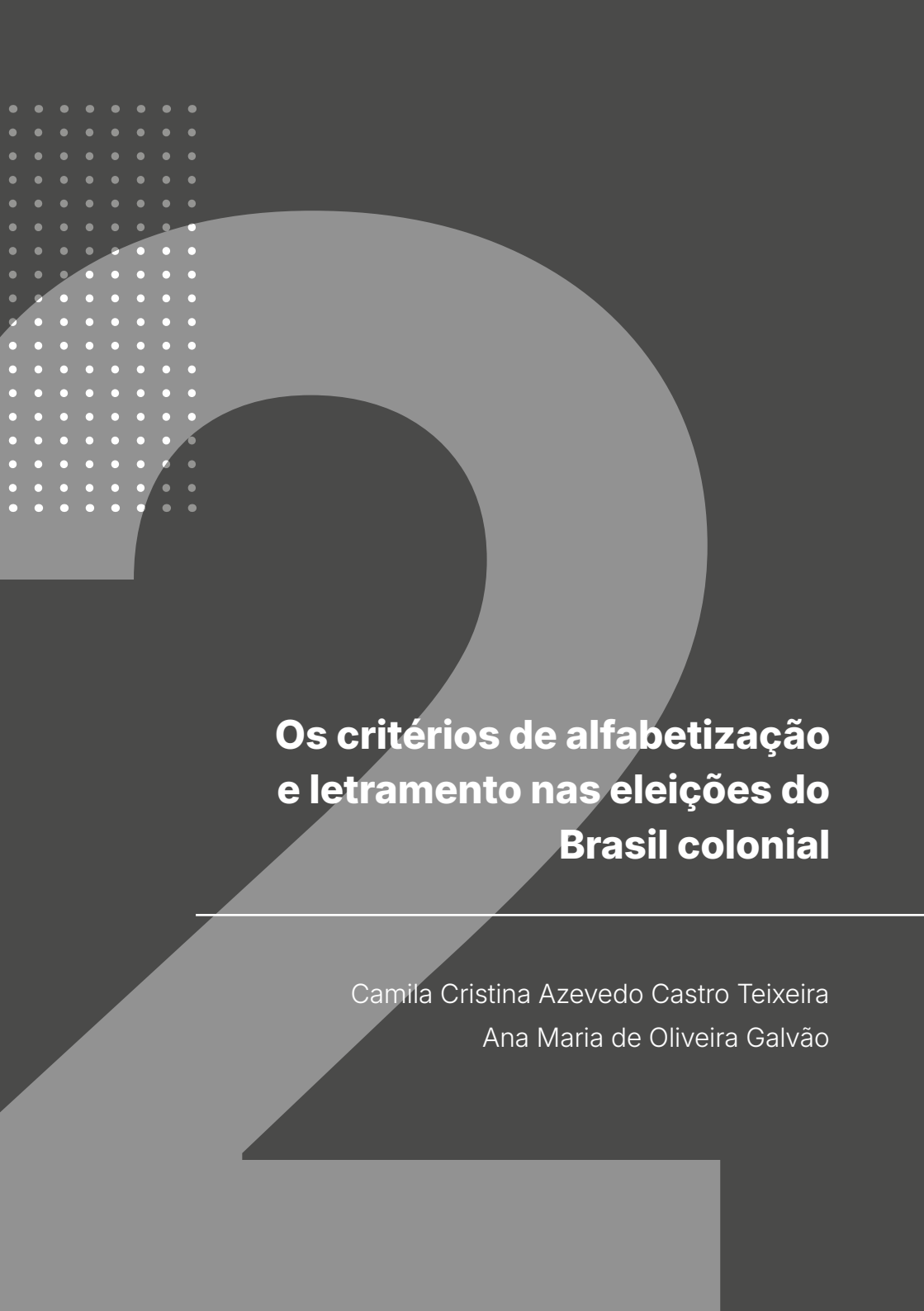
SANTIAGO, Camila Fernanda Guimarães. *Usos e impactos de impressos europeus na configuração do universo pictórico mineiro (1777-1830)*. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Kellen Cristina. *A mercês crioula: estudo iconológico da pintura de forro da Igreja de Nossa Senhora das Mercês dos pretos crioulos da Vila de São José, 1793-1824*, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, Universidade Federal de São João del-Rei, 2012.

SILVA, Kellen Cristina. *O caminho das flores [manuscrito]: estudo iconológico sobre a “Escola de Artes do Rio das Mortes” e o modelo intencional de encomenda*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VILLALTA, Luiz Carlos. *Reformismo ilustrado, censura e práticas da leitura: usos do livro na América Portuguesa*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Saberes Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VILLALTA, Luís Carlos. *Usos do livro no mundo luso-brasileiro sob as luzes: reformas, censura e contestações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.



Os critérios de alfabetização e letramento nas eleições do Brasil colonial

Camila Cristina Azevedo Castro Teixeira
Ana Maria de Oliveira Galvão

Como citar este capítulo

Teixeira, Camila Cristina Azevedo Castro; Galvão, Ana Maria de Oliveira. Os critérios de alfabetização e letramento nas eleições do Brasil colonial. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 30-50.

2

É possível identificar critérios relacionados à alfabetização e/ou letramento nas regras eleitorais que definiram o acesso aos cargos políticos e a participação no processo eleitoral no Brasil colonial? Como a cultura escrita influenciou as práticas administrativas e eleitorais nesse período? Estas são algumas das questões que nortearam o presente estudo, cujo objetivo foi aprofundar a compreensão da relação entre a participação eleitoral e as habilidades de leitura e escrita nas eleições durante esse momento da história brasileira.

É fundamental reconhecer que tanto a tradição política quanto as normas jurídicas implementadas no Brasil após a Independência são resultado de processos históricos e, portanto, não surgiram abruptamente. Neste contexto, este capítulo destaca que, mesmo antes das reformas eleitorais no século XIX que culminaram na proibição implícita e explícita do voto das pessoas analfabetas, analisadas em outro estudo (Teixeira; Galvão, 2023), o processo eleitoral no Brasil já estava imerso em uma série de procedimentos alinhados à tradição escrita cultivada pela administração portuguesa.

A pesquisa, que se baseou nas regras eleitorais estabelecidas nas Ordenações Portuguesas,¹ Manuelinas (1797) e Filipinas (1870),² vigentes a partir da primeira eleição realizada em solo brasileiro, bem como em documentos eleitorais,³ revelou que, nos séculos XVI, XVII e XVIII, a ausência de alfabetização não parecia constituir um impedimento para a participação nas eleições. Contudo, como veremos a seguir, para os oficiais eleitorais, que eram os indivíduos eleitos para cargos no Conselho das Câmaras Municipais, a alfabetização e o letramento eram habilidades valorizadas ou exigidas expressamente. Para Soares (2001), enquanto a alfabetização se concentra na capacidade de decodificar a leitura e a escrita, o letramento envolve uma compreensão mais profunda e contextualizada dessas habilidades. Assim, a escrita não consiste apenas em uma ferramenta de comunicação, mas em um meio de expressão cultural, de identidade e de transformação/manutenção social.

Para explorar tais questões, este trabalho está inserido dentro de um enfoque que relaciona a História da Cultura Escrita com as abordagens da História Social e da

1 De acordo com Vainfas (2000, p. 436), as Ordenações Portuguesas ou do Reino são antigas compilações jurídico-legislativas que vigoraram no Reino de Portugal por vários séculos. Tinham como propósito a seleção e sistematização dos diplomas jurídicos, ou leis gerais, de reinados sucessivos, constituindo grande parte do arcabouço jurídico português. Segundo o referido autor (2000, p. 436), eram “peça fundamental da prática político-administrativa em todo o império português e seu conhecimento por parte dos oficiais da Coroa, especialmente os magistrados, era pressuposto essencial para o governo”. Foram três os códigos sucessivos, que se absorveram e se consolidaram em diferentes períodos, recebendo o nome de Ordenações do Reino: as Afonsinas (1446–1447), as Manuelinas (1521) e as Filipinas (1603). Além de se articularem com outros textos normativos do Reino, as Ordenações Manuelinas, ainda que vigentes por um curto período, e, mais tarde, as Filipinas, foram aplicadas na administração do Brasil colonial do século XVI até meados do século XIX.

2 Link de acesso à Biblioteca Digital do Portal da Câmara dos Deputados: <https://bd.camara.leg.br/bd/home>. A referência utilizada apresenta o Código Filipino de 1603 e outras disposições legais, tanto já revogadas como novas. Esta edição conta com notas explicativas de Cândido Mendes de Almeida.

3 Localizados no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

História Política, que fundamentam teoricamente a investigação, bem como articula elementos da Teoria Geral do Direito com esses referenciais.

A administração colonial e as Câmaras Municipais

O sistema administrativo implementado no Brasil, inicialmente com uma estrutura pouco abrangente, deveria funcionar sob a soberania do monarca absolutista e do Papado, seguindo o complexo arcabouço jurídico da metrópole portuguesa e as bulas papais. Contudo, estudos (Faria Filho, 1999; Fonseca, 2010; Fonseca, 2016; Prado Jr., 2000, entre outros) demonstram que, na prática, mesmo sem a existência de um sistema jurídico independente do direito português e do direito canônico, a administração colonial apresentou contradições e sofreu importantes transformações ao longo do tempo, notadamente quanto às concepções de educação.

Conforme a historiografia aponta, a coroa lusa enfrentou muitos percalços para assegurar seu domínio sobre a colônia do Brasil, o que levou à necessidade de importar para a América Portuguesa várias camadas de seu sistema de governo. Esse processo não se constituiu em uma via de mão única, uma vez que não existia na referida colônia, especialmente no século XVI, uma boa definição de competências ou uniformidade no aparato governamental, tal como visto no direito público moderno (Kelsen, 1998; Prado Jr., 2000). Além disso, não podemos ignorar as influências das apropriações endógenas, considerando que os europeus também foram profundamente impactados pelo contato com outros povos, incluindo os indígenas americanos e os africanos. Apesar dessas e de outras manifestações, também houve permanências no processo colonizador, notadamente quanto à forma de dominação violenta, às primeiras estruturas de governo e às práticas administrativas empregadas nas novas terras, as quais já se encontravam articuladas no direito positivo⁴ português (Fragoso; Gouvêa; Bicalho, 2000). Assim, podemos dizer que o Brasil, como hoje o

⁴ De acordo com a teoria pura do Direito de Hans Kelsen (1998), o direito positivo refere-se às normas jurídicas que foram criadas e promulgadas por uma autoridade legal e que são aplicáveis em um sistema jurídico específico.

conhecemos, é o resultado dessas influências culturais e sociais, ou como aponta Quijano (2005), desses “processos de outros mundos”, que têm suas raízes nesse passado já distante.

Com relação ao sistema de administração imposto no ato da colonização, podemos dizer que as Câmaras Municipais representavam instituições essenciais na gestão local do Brasil colonial; suas origens remontam às Câmaras portuguesas estabelecidas durante a Idade Média, inspiradas no direito romano (Prado Jr., 2000). As Câmaras possuíam diversas atribuições definidas pelas Ordenações Portuguesas (Ordenações Manuelinas, 1797; Ordenações Philippinas, 1870), como a nomeação de oficiais locais, além de outras responsabilidades que podiam estar especificadas nos forais⁵ ou serem exigidas por autoridades superiores (Prado Jr., 2000, p. 324). Nesse aspecto, o papel das Câmaras foi proeminente na administração colonial, tendo em vista que, por se tratar de um órgão inferior na hierarquia, havia maior proximidade dessas instituições com os habitantes e suas lides (Bicalho, 2003).

Os registros históricos indicam que a primeira Câmara do Brasil foi estabelecida na vila de São Vicente, fundada em 1532 pelo capitão-mor Martim Afonso de Sousa (1500–1564) durante sua expedição (Hespanha; Santos, 1993). Considerando que, até então, apenas existiam as feitorias fortificadas como unidades militares e administrativas, Martim Afonso também cuidou de realizar uma eleição, sob o amparo das Ordenações Manuelinas (1797), destinada a formar o Conselho da Câmara recém instituída (Hespanha; Santos, 1993). A partir desse momento, estabeleceu-se uma nova dinâmica para o governo local, na qual os representantes dos habitantes das vilas e cidades passaram a ser eleitos seguindo as bases do processo eleitoral adotado em Portugal.

⁵ Foral é um documento concedido por uma autoridade soberana, como um monarca, que, no Brasil colonial, definiu as regras e disposições sobre a administração e organização de uma cidade ou região. Os forais costumavam incluir os direitos e deveres dos habitantes, regras para a administração local e a estrutura de governança. Para saber mais, ver o verbete Instituições e Poder Local na *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*.

Os critérios de alfabetização e letramento para os cargos dos Conselhos das Câmaras

Até a Independência do Brasil, em 1822, o sistema eleitoral foi regido pelas Ordenações Filipinas (1870) e estava limitado à escolha dos governos locais, ou seja, ao Conselho da Câmara. Como instância diretiva, além de cumprir as funções inerentes à Câmara, o Conselho era responsável por conduzir as eleições (Prado Jr., 2000). Segundo as Ordenações Manuelinas (1797) e Filipinas (1870), o Conselho eleito deveria ser composto por dois juízes ordinários, um dos quais servia como presidente, e, se houvesse um juiz de fora que, por determinação régia, fosse designado para a vila ou cidade, ele ocuparia o lugar de presidente do Conselho (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 145; Ordenações Philippinas, 1870, p. 325). Além desses juízes, o Conselho deveria incluir três ou quatro vereadores, dependendo da população da vila, bem como um procurador e um tesoureiro (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 158; Ordenações Philippinas, 1870, p. 326).

Havia uma diferença entre os juízes, de modo que, entre outros aspectos, o juiz de fora deveria ser letrado ou, conforme outras nomenclaturas vistas nas fontes, togado ou de carreira; isso quer dizer que se tratava de um juiz com formação jurídica formal, especialmente com estudos em Direito Romano por ser um “juiz da realza” (Ordenações Philippinas, 1870, p. 134). No Brasil colonial, os juízes de fora somente começaram a ser nomeados a partir do século XVI; antes disso, a administração da justiça era de responsabilidade dos juízes ordinários; portanto, no Brasil, o cargo em questão atuou como um mecanismo fundamental para a disseminação do direito letrado, no nível local (Hespanha; Santos, 1993).

Já os juízes ordinários eram indivíduos leigos em termos de formação jurídica formal, porém, segundo descreve Cândido Mendes de Almeida (Ordenações Philippinas, 1870, p. 134), eles deveriam possuir conhecimento sobre os costumes locais e sobre o foral, permitindo-lhes ministrar a “justiça dos povos”, consuetudinária, adaptada às circunstâncias que não encontravam correspondência direta nas leis portuguesas. Sobre essa atuação casuística, é possível resgatar os dizeres presentes nas Ordenações Manuelinas (1797, p. 287), os quais apresentam a recomendação de que os

juizes ordinários deveriam demonstrar grande diligência em suas atribuições. Estudos (Fonseca, 2010; Pereira, 2016) relatam que a maioria dos indivíduos que ocupavam o referido cargo eram analfabetos, contudo, a falta das habilidades de ler e escrever não impedia determinados sujeitos de circular por uma cultura jurídica tradicionalmente escrita, bem como de desempenharem suas funções por meio de outras estratégias.⁶

Quanto aos vereadores, as Ordenações Portuguesas (Ordenações Manuelinas, 1797; Ordenações Philippinas, 1870) não especificavam a exigência de que soubessem ler e escrever, tampouco estabeleciam preferência por essa habilidade. No entanto, uma de suas funções era assinar o livro de registro das despesas da Câmara, cuja custódia ficava sob a responsabilidade dos tesoureiros (Ordenações Philippinas, 1870, p. 110). Além da assinatura, as Ordenações Filipinas (1870, p. 110; 146) relacionavam outros procedimentos escritos ao ofício de vereador, como, por exemplo, escrever cartas e certidões; entretanto, tais atividades também eram designadas aos escrivães, cujos serviços de escrita e de escrituração estariam à disposição dos membros da Câmara.⁷ Como destaca Fonseca (2010, p. 14), embora a burocracia estatal nem sempre demandasse oficiais letrados, sua estrutura tendia a atraí-los e absorvê-los, de modo que “pela descrição das atribuições [dos oficiais do governo] apreende-se a necessidade do conhecimento da leitura e da escrita”. Quanto aos tesoureiros, as Ordenações Manuelinas (1797, p. 358) estabeleciam que, em sua ausência, o procurador assumiria suas funções, bem como os registros a serem feitos nos livros de despesas da Câmara, de responsabilidade dos tesoureiros, deveriam ser realizados pelos escrivães. Embora a norma ofereça uma descrição bastante sucinta do ofício de tesoureiro, estudos (Salgado, 1985; Paixão, 2012) indicam que suas atribuições incluíam outras tarefas, como a elaboração de relatórios contábeis, o que exigia a

6 Ao analisar o caso de um juiz ordinário curitibano nascido em 1682, Pereira (2016, p. 75) utiliza a categoria de rústico para descrever o uso da “oralidade, ausência de formalismos e de conhecimento das técnicas” pelos ocupantes do referido cargo. Contudo, o autor questiona tal visão ao descrever que esses juizes “aprenderam seus ofícios cultivaram sua cultura na prática, como praxistas, o que não os impediu de desenvolverem requintado repertório jurídico, de construírem uma cultura formalista, ritualística e cuidadosa” (Pereira, 2016, p. 86).

7 Para uma descrição das funções e cargos da estrutura administrativa do período colonial ver: Salgado, 1985.

capacidade de interpretar e produzir documentos técnicos e detalhados. Por outro lado, as Ordenações Filipinas (1870) não mencionaram essa função específica.

Em relação aos procuradores, as Ordenações Manuêlinas (1797, p. 152) destacavam a preferência para que fossem letrados e “entendidos” para atuar nos casos sob a jurisdição da Casa do Cível e nas cidades e vilas do Reino português. Diante desses aspectos, observamos que, no período em questão, especialmente para as funções relacionadas à esfera judicial, parecia existir uma conexão entre saber ler e escrever e o conhecimento jurídico.⁸ Em outras palavras, sugere-se uma interseção entre a aprendizagem da leitura e escrita, que na época ocorria predominantemente fora do que hoje é denominado educação escolar, e a competência técnica, consideradas necessárias para o exercício desses cargos (Fonseca, 2010). Em Portugal, a respeito do caso dos procuradores da Corte ou da Casa da Suplicação de Lisboa, ser letrado era uma exigência explícita, inclusive até mesmo se realizava um teste de qualificação para os candidatos, os quais seriam arguidos pelos procuradores mais antigos. Assim, de acordo com a regra mencionada, somente após a aprovação no exame é que o “candidato” poderia receber sua carta de nomeação e ser investido no cargo (Ordenações Manuêlinas, 1797, p. 152).

Já as Ordenações Filipinas (1870, p. 183) estipulavam a exigência de que os advogados e todos os tipos de procuradores fossem letrados, determinando que deveriam ter concluído oito anos de estudos na Universidade de Coimbra, em Direito Canônico, Civil ou ambos. Nesse outro período, fica evidente que apenas as habilidades básicas de ler e escrever não eram suficientes para o desempenho do cargo mencionado, sugerindo-se que, para exercer tal função, era necessária tanto a capacidade técnica quanto a formação especializada.

⁸ Em seu estudo sobre o ensino régio na Capitania de Minas Gerais, Fonseca (2010, p. 14) apresenta que as instâncias administrativas civis, assim como, entre outras, a justiça, realizavam-se no âmbito da escrita. Portanto, considera-se a existência de um número expressivo de pessoas que constituíam relações diretas e indiretas com a cultura escrita, mesmo quando desprovidas das habilidades de leitura e escrita (Fonseca, 2010, p. 16). Neste aspecto, quanto ao sentido do termo “letrado”, segundo a autora, até o século XVIII, o “indivíduo letrado era então identificado como aquele que fosse jurista ou advogado ou o indivíduo versado nas letras, que seriam os conhecimentos eruditos das humanidades” (Fonseca, 2010, p. 14).

Além desses membros do Conselho, outro grupo proeminente da elite social e econômica desempenhava um papel ativo nas decisões das vilas, bem como representava os indivíduos aptos a participar do processo eleitoral. Entre esses indivíduos, reconhecidos na legislação e nos documentos da época como “homens bons”, é que também emergiam os candidatos que poderiam ser nomeados ou eleitos para os cargos nas Câmaras Municipais.⁹ Portanto, embora certas habilidades, como a alfabetização, pudessem criar certas brechas nas relações sociais da colônia brasileira (Fonseca, 2016), o acesso às posições de poder e às tomadas de decisões não estava aberto a todos, mesmo no contexto local.

Segundo Gouvêa (1998), transcendendo a figura dos homens principais de cada vila ou cidade, os “homens bons” eram pessoas que possuíam as qualificações necessárias para integrar um determinado estrato social, permitindo-lhes expressar suas opiniões e ocupar cargos específicos dentro da hierarquia governamental. Eram indivíduos cujas características não se limitavam ao aspecto econômico, mas englobavam também atributos morais e sociais.¹⁰ Embora geralmente provenientes da elite local, como proprietários de terras, fazendeiros ou comerciantes prósperos, deveriam ter uma ascendência e origem familiar respeitável. A integridade moral e uma reputação inquestionável eram fundamentais, assim como a lealdade à Coroa portuguesa e a demonstração da fé católica. É importante destacar que, embora a habilidade de ler

9 Os nascidos nas colônias portuguesas não eram considerados cidadãos portugueses plenos da mesma forma que os nascidos em Portugal. O conceito de cidadania no Brasil colonial estava mais ligado ao status de “súdito” do que à cidadania moderna como a conhecemos hoje. De acordo com José Murilo de Carvalho, os “homens bons” careciam do verdadeiro sentido de cidadania e da noção de igualdade perante a lei. Eram essencialmente os potentados que absorviam parte das funções do Estado, especialmente as funções judiciárias. Para saber mais, ver: Carvalho, 2002.

10 Segundo Gouvêa (1998), os “homens bons” nas colônias até meados de 1750 eram predominantemente os portugueses imigrantes, cujo status de cidadão derivava de seus antepassados, bem como eram livres de qualquer mancha de sangue infecto. Em relação ao sangue, os negros, os mulatos e os indígenas eram categoricamente excluídos dessa classificação. Por razões religiosas, judeus, mouros e novos cristãos também estavam entre os grupos marginalizados (Vainfas, 2000, p. 285). Além deles, indivíduos envolvidos em ofícios mecânicos, que não se ocupassem de matérias nobres, não poderiam ser “homens bons” (Vainfas, 2000, p. 285). No contexto de uma sociedade patriarcal, as mulheres também estavam excluídas desse grupo.

e escrever fosse valorizada, esses “homens bons” não precisavam necessariamente ser alfabetizados, pois sua influência e posição social eram fundamentadas em seus atributos morais, sociais e econômicos.

Os critérios de alfabetização e letramento no processo eleitoral do Brasil colonial

Na data aprazada para as eleições, perante os “homens bons” e o povo, reunidos junto ao Conselho da Câmara, seis homens deveriam ser escolhidos como eleitores por meio do voto oral, configurando as eleições como indiretas (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 315; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Uma vez reunido esse corpo eleitoral e os representantes do Conselho que ainda não terminaram de servir, iniciava-se uma sequência de procedimentos prescritos nas Ordenações Portuguesas, os quais abrangiam os ritos de votação, indicação, preparação dos pelouros e sorteio.

O rito de votação

No momento destinado à votação, o juiz mais velho, escolhido para presidir as eleições, indagava a cada um dos participantes em particular, sobre a indicação de seis nomes de “homens bons” considerados os mais aptos, os quais respondiam oralmente o seu voto (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 314; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Assim, a capacidade de ler, escrever e/ou assinar não se fazia necessária por parte dos votantes, permitindo a expressão da voz (Ordenações Manuelinas, 1797) ou voto (Ordenações Philippinas, 1870), independentemente do seu grau de alfabetização. Por outro lado, cabia ao escrivão se manter próximo ao juiz, para que outros não ouvissem o voto, e tomar por escrito, nas listas, os nomes proferidos (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 315; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Nesse contexto, considerando que o cargo de escrivão envolvia a função de escrita profissional, não é surpreendente que esse indivíduo desempenhasse um papel crucial nas eleições. Observa-se que o escrivão não apenas detinha o controle dos nomes que seriam transcritos nas listas, como também ombreava o juiz na condução dessa fase do processo eleitoral. Em sequência, a relação de homens preparada em lista pelo escrivão deveria ser examinada em segredo pelos demais juizes e vereadores do Conselho, os quais “verão

o rol das vozes” (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 315). Nesse momento, portanto, as habilidades de leitura e escrita se faziam imprescindíveis.

Para ilustrar o rito de votação acima descrito, entre os registros eleitorais da Câmara de Vila Rica (Arquivo Público Mineiro, 1746) encontramos um documento, “Auto de eleição dos oficiais da Câmara”, datado de 8 de dezembro de 1746 e que contém 10 páginas, relativo à eleição de eleitores. Por meio da imagem abaixo, é possível observar a frente de uma das páginas que contém a lista de vozes ou votos:

Auto de eleição dos oficiais da Câmara, 1746 (recorte e destaque nossos à direita)



Fonte: Arquivo Público Mineiro. Fundo CMOP, cx. 19, doc. 49. 1746.

Conforme acima representado, os nomes indicados foram registrados por linhas, um abaixo do outro. Diante de cada nome, ou para cada linha, foi feito um traço horizontal comprido. Além disso, perpendicular a cada uma dessas linhas horizontais, existem várias marcações em forma de pequenos traços verticais que, presumivelmente, indicam a quantidade de votos atribuídos a cada nome, significando que cada traço vertical representa uma voz ou voto. Algumas dessas marcações, conforme acima assinalado na imagem à direita (recorte e destaque nossos), são acompanhadas de pequenos numerais próximos ao final das linhas, que parecem servir à contagem dos traços (vozes/votos), representando assim a quantificação final dos votos recebidos por cada nomeado. Em relação ao foco de nosso estudo, é relevante refletir sobre a possibilidade de que a apuração dos votos pelas autoridades

exigisse, além da alfabetização, um certo nível de letramento. No caso desse documento, nota-se um esforço na representação dos dados, com traços horizontais indicando os nomes e traços verticais representando os votos, bem como a aplicação de conceitos matemáticos, onde cada traço vertical correspondia a um voto e, ao final, o número total de traços. Assim, o êxito dessa etapa não dependia apenas das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também da capacidade de interpretar, contar, somar e apurar os votos dentro do contexto prático do processo eleitoral.

Ao final do rito de votação, eram selecionados em segredo seis eleitores, que, após prestarem juramento sobre o Evangelho, eram separados em pares pelo juiz (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 315; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154).

O rito de indicação

Nessa etapa, denominada indicação, as seis duplas de eleitores eram levadas para outra “Casa”, onde ficariam a sós, garantindo-se que as duplas não conversariam entre si. A tarefa das duplas seria escrever três listas para mandatos anuais, arrolando quantas pessoas fossem necessárias para cada ofício. Portanto, conforme a legislação exemplifica, as duplas deveriam elaborar os róis de indicados para os seguintes títulos e ofícios: juízes, vereadores, procuradores, tesoureiros (“onde houver”), escrivães da Câmara, juiz e escrivão dos órfãos (“onde se tinha o costume de elegê-los”) e juízes apartados dos juízes ordinários, ou outros oficiais que se tivesse o costume de eleger (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 315–316; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154).

Ao analisarmos a regra de redigir uma lista no contexto de uma indicação secreta, realizada em um ambiente reservado até a finalização e entrega do documento, podemos inferir que, diferentemente das práticas eleitorais do início do século XIX,¹¹ as Ordenações Portuguesas estabeleceram, como regra única, que a manifestação do voto dos eleitores fosse realizada por meio da escrita, exigindo também que os róis entregues ao juiz contivessem a assinatura de ambos os eleitores. Contudo, embora a regra geral prescrevesse a expressão do voto por escrito, as Ordenações

¹¹ Para saber mais ver: Teixeira; Galvão, 2023.

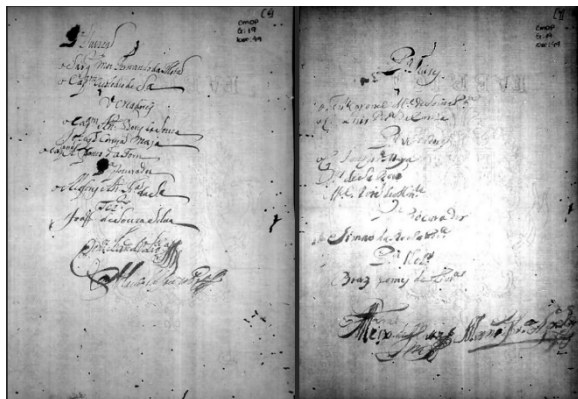
Manuelinas (1797) e Filipinas (1870) previam uma exceção ou procedimento alternativo para auxiliar os eleitores analfabetos. Nesse caso, outro indivíduo que soubesse ler e escrever — não uma pessoa qualquer, mas sim um juiz, um vereador ou, na ausência desses, outro “homem bom” — seria responsável por transcrever os nomes indicados pelo par de eleitores (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 316; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154).

Após a deliberação dos eleitores, as três duplas deveriam submeter suas listas ao juiz, que ao cotejar o total de nove listas recebidas selecionaria os nomes mais votados, reduzindo os nove róis a apenas três (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 316–317; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Ato contínuo, os nomes escolhidos deveriam ser transcritos “pelas mãos do juiz” em folhas denominadas pautas. Quanto à organização das pautas, a lei determinava que o juiz deveria escrever um nome para cada título que descrevia o ofício, fazendo o mesmo nas três pautas, ou seja, escreveria os que ficariam eleitos para juizes, e em outro título os vereadores e procuradores, e assim para cada ofício (Ordenações Manuelinas, p. 317; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Apenas não poderiam constar na mesma pauta os parentes, ou seja, deveriam juntar os “mais convenientes”, bem como recomendava-se um equilíbrio na escolha, combinando indivíduos de maior experiência (“mais práticos”) com os “nem tanto” experientes, “para que a terra seja melhor governada” (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 317; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). Verifica-se que a seleção e a ordenação dos nomes estavam completamente sujeitas ao alvedrio do juiz, já que ele era o responsável por “ver por si só” os róis e escolher e organizar as pautas dos “homens bons” mais votados.

A interpretação das listas e a elaboração das pautas não exigiam apenas a capacidade de ler os votos, mas também a competência de utilizar esse conhecimento para tomar decisões no contexto do processo eleitoral. Assim, no rito de indicação daquela época, a legislação aparentemente assumia como regra geral que o juiz presidente do Conselho, mesmo que ordinário, possuísse habilidades de uso social da leitura e da escrita. Diferentemente da exceção prevista para eleitores analfabetos, as Ordenações Portuguesas não contemplavam auxílio para um juiz que não soubesse ler e escrever.

Para exemplificar o referido procedimento, o auto de eleição da Câmara de Vila Rica (Arquivo Público Mineiro, 1746) apresenta o registro de duas pautas em páginas distintas. A primeira imagem (à esquerda) exhibe uma lista com os cargos e a indicação dos nomes correspondentes: dois nomes estão indicados abaixo do título de “Juizes”, três nomes foram indicados para “Vereadores”, um nome listado como “Procurador” e um nome sob a designação de “Tesoureiro”. A segunda imagem (à direita), referente a outra página, apresenta outra lista, cuja sistematização é semelhante à primeira:

Auto de eleição, 1746



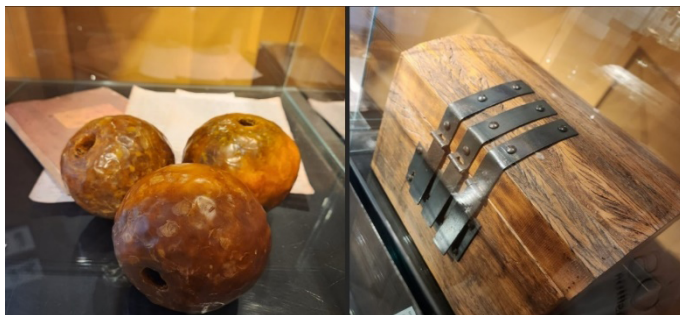
Fonte: Arquivo Público Mineiro. Fundo CMOP, cx. 19, doc. 160 e 161. 1746.

A partir das imagens acima, é possível verificar o uso da escrita como expressão do voto. Além disso, também é possível observar a presença de assinaturas ao final das pautas. Isso nos leva a refletir sobre o valor intrínseco dessas assinaturas em documentos eleitorais, onde a assinatura simboliza a autoridade formal e institucionalizada (Kahn, 1972; Kelsen, 1998). Nesse contexto, conforme estabelecido pela lei, era responsabilidade do juiz autenticar cada pauta com sua assinatura, assegurando a validade e a conformidade procedimental de cada documento antes que fosse definitivamente fechado e selado (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 317; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154).

O rito de preparo dos pelouros

Após a conclusão da fase de indicação, com a lavratura e assinatura da ata eleitoral, bem como feito o selamento das pautas organizadas pelo juiz, tornava-se necessário preparar os pelouros¹² (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 317; Ordenações Philippinas, 1870, p. 154). O juiz, então, era incumbido de inserir as pautas nos respectivos compartimentos dos pelouros e de colocá-los dentro de um saco de couro com divisões. Tudo isso deveria ser guardado em um cofre com três fechaduras, das quais somente os três “vereadores do ano passado” teriam as chaves, sendo uma chave de uma fechadura para cada (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 318; Ordenações Philippinas, 1870, p. 155). Para ilustrar o procedimento, as imagens abaixo representam os pelouros (à esquerda) e o cofre (à direita), que fizeram parte do acervo itinerante do Centro de Memória da Justiça Eleitoral de Minas Gerais no ano de 2023, cujo uso foi datado durante o período de 1768 a 1820:

Pelouros e urna eleitoral, 1768 a 1820



Fonte: Centro de Memória do TER-MG. Foto: Camila Cristina Azevedo Castro Teixeira, 2023.

É importante mencionar que, antes das publicações e convocações eleitorais, assim preconizadas como um dos primeiros atos para a organização das eleições, caberia

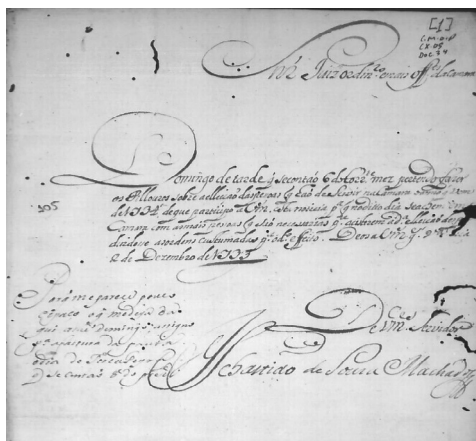
12 De acordo com Cândido Mendes de Almeida (Ordenações Philippinas, 1870, p. 147), por pelouros entende-se: “pequenas bolas de cêra onde se introduzia um papel com o nome da pessoa de que havia feito a escolha para Juiz Ordinário ou Vereador, essas bolas tiravão-se á sorte no fim de cada anno, e os nomes dos indivíduos nelas encerrados erão os dos escolhidos para servirem no anno seguinte”.

aos oficiais, à mando do vereador, “fazer os cofres necessários para as eleições e pelouros, e as arcas e armários para as scripturas e outras cousas serem nelas bem guardadas” (Ordenações Philippinas, 1870, p. 147). Neste aspecto, embora no momento desse rito não se fizesse uso de procedimentos escritos, não podemos ignorar que a confecção dos pelouros, cofres e sacos de couro também demandavam conhecimentos e habilidades técnicas específicas. Portanto, é possível dizer que o processo eleitoral do período colonial também mobilizava outros tipos de saberes, incluindo trabalhos mecânicos/manuais.

O rito do sorteio

Em outra data aprezada, quando o Conselho atual “terminar de servir”, seria realizado o rito do sorteio. Assim, o Conselho deveria ser apregoadado com antecedência, segundo o foral e costume local, ou por meio de uma carta de convocação elaborada pelo escrivão sob ordens do juiz (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 318; Ordenações Philippinas, 1870, p. 155). Para ilustrar essa prática, também foi possível encontrar no acervo da Câmara de Vila Rica (Arquivo Público Mineiro, 1733) uma carta de convocação para o sorteio dos pelouros, datada de 6 de dezembro de 1733 e assinada pelo ouvidor Sebastião de Souza Machado:

Carta de convocação, 1733



Fonte: Arquivo Público Mineiro. Fundo CMOP, cx. 5, doc. 34. 1733.

O documento acima trata-se de uma instrução endereçada ao juiz ordinário da Câmara, convocando-o para “fazer pelouros”, ou seja, realizar o sorteio, no ano subsequente, em 1734. Esse documento ilustra a prática comum da comunicação escrita nos aspectos internos do processo eleitoral da época, revelando o uso diversificado da leitura e da escrita para gerenciar e organizar as eleições.

Após a convocação e chegando-se ao momento adequado, o pelouro seria sorteado por um “moço de idade até sete anos”, que “meterá a mão em cada repartimento do saco, e revolverá bem os pelouros, e tirará um de cada repartimento, e os que saírem nos pelouros, serão oficiais esse ano, e não outros” (Ordenações Manuelinas, 1797, p. 319; Ordenações Philippinas, 1870, p. 155). O rito de sorteio, portanto, consistia em um procedimento mais simbólico e ritualístico (Prado Jr., 2000, p. 343). Por outro lado, a alfabetização era essencial para a verificação e leitura das pautas sorteadas nos pelouros. Embora a leitura das pautas não seja tratada detalhadamente nas Ordenações, é plausível que, por analogia aos demais ritos, essa tarefa pudesse ser realizada pelo juiz letrado ou leigo com habilidades de leitura e escrita, pelos escrivães ou por qualquer outro “homem bom” alfabetizado presente.

Considerações finais

Na medida em que as vilas constituíam suas Câmaras, elas gradualmente se inseriam na incipiente da tessitura política do Brasil colonial. Nesse aspecto, pode ser possível dizer que as Câmaras, como instituições responsáveis pelo processo eleitoral, desempenharam um papel que foi além de contribuir para a administração colonial. Essa atuação culminou no surgimento de um novo seguimento no cenário de poder local, uma elite política composta por um seletivo grupo que, com o passar do tempo, e até pelo menos meados de 1750,¹³ conquistou considerável autonomia e passou a influenciar a vontade institucionalizada de acordo com seus próprios

13 Neste período, o Marquês de Pombal, então Primeiro-Ministro de Portugal, restringiu a atuação dos meios administrativos nas colônias, enfraquecendo a suposta autonomia das Câmaras, e promoveu uma série de reformas, entre as reformas pombalinas da educação, a partir de 1759 (Fonseca, 2016).

interesses, imprimindo um novo tom à governança no Brasil. A dominância exercida pelos “homens bons”, únicos detentores do sufrágio, não representou apenas uma supremacia circunstancial, mas se enraizou desde o período colonial como parte de uma matriz de poder que se perpetua na história do Brasil. Como vimos, a capacidade de ler e escrever parecia ser um requisito valorizado para a participação no Conselho das Câmaras Municipais e, em muitos casos, uma condição essencial para o exercício de cargos mais importantes, refletindo a intrínseca relação entre saber e poder (Burke, 2003).

Assim, a tradição escrita introduzida por Portugal no Brasil, por meio de seu aparato administrativo e legal, e o subsequente desenvolvimento dessa tradição nas burocracias geridas pelos “homens bons”, como exemplificado nas eleições, fomentaram o surgimento de uma elite letrada que, embora embrionária, impactou a administração na colônia. Esse processo nos leva a refletir sobre como esses indivíduos não apenas produziram escritos, mas também foram moldados pela sua presença (Fonseca, 2010; Galvão; Frade, 2019).

Sobre as normas eleitorais do período colonial, descritas nas Ordenações Portuguesas, investigamos a forma como o poder era exercido e disputado (Rémond, 2003). A condução das eleições combinava procedimentos orais e escritos, com estes últimos fundamentados em regras que pressupunham diferentes níveis de alfabetização e letramento. Para os eleitores que não sabiam ler e escrever, havia o mecanismo de auxílio durante o rito de indicação, cujo voto era feito por escrito; por outro lado, a legislação é omissa quanto à situação dos oficiais eleitorais analfabetos. Embora todos os cargos dos Conselhos das Câmaras Municipais parecessem requerer algum nível de competência na cultura escrita para o desempenho de suas funções, com exceção do juiz de fora e dos procuradores, saber ler e escrever não era uma exigência explícita para todos os membros dos Conselhos.

Esse contexto reflete a complexidade da relação entre o preceito legal e a realidade da época, na qual a maioria dos habitantes do Brasil era analfabeta. Além disso, de acordo com o conteúdo expresso nas Ordenações, nossa análise não revelou a tentativa de exclusão da pessoa analfabeta do processo eleitoral, fato apenas constatado a partir do século XIX, quando pesquisas apontam o surgimento do

preconceito contra o analfabeto e o subsequente processo de alijamento eleitoral desses indivíduos (Galão; Di Pierro, 2012; Teixeira; Galvão, 2023).

Sobre o capítulo: Este trabalho é fruto de um recorte do primeiro capítulo da dissertação defendida em 2024, intitulada *Alfabetização, Letramento e Direitos Políticos nas eleições brasileiras do século XIX: uma análise sobre a exclusão das pessoas analfabetas*, sob a orientação da professora Ana Maria de Oliveira Galvão.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Auto de eleição*. Fundo CMOP, cx. 19, doc. 159, 1746.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Carta de Convocação*. Fundo CMOP, cx. 5, doc. 34, 1733.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Auto de eleição*. Fundo CMOP, cx. 19, doc. 160 e 161, 1746.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO DE MEMÓRIA DO TER/MG. *Pelouros e Urna Eleitoral*, 1768 a 1820.

CODIGO Philippino ou Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I [Ordenações Philippinas]. Edição anotada por Candido Mendes de Almeida. Livro I. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Philomathiaco, 1870. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BICALHO, Maria Fernanda. Cidades e elites coloniais: redes de poder e negociação. *Varia História*, Belo Horizonte, n. 29, p. 17–38, jan. 2003.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143–164.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *O ensino Régio na Capitania de Minas Gerais 1772–1814*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso-americano colonial (séculos XVII–XIX). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 167–185, 2016.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império. *Penélope*, n. 23, p. 67–88, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO. *Preconceito contra o analfabeto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura Escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 21–54.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Redes de poder na América Portuguesa: o caso dos homens bons do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

HESPANHA, António Manuel; SANTOS, M. C. Os poderes num império oceânico. In: HESPANHA, António Manuel. (Coord.). *História de Portugal: o antigo regime (1620–1807)*. Lisboa: Estampa, 1993. v. 4. p. 395–410.

INSTITUIÇÕES e Poder Local. In: ENCICLOPÉDIA Luso-Brasileira de Cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. v. 8. p. 1345–1350.

KAHN, Siegmund Ulrich. As capitanias hereditárias, o governo geral, o estado do Brasil: administração e direito quinhentistas. *Revista de Ciências Políticas*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1972.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORDENAÇÕES do Senhor Rey d. Manuel [Ordenações Manuelinas]. Livro I. Coimbra: Real Imprensa da Universidade, 1797. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/17841>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PAIXÃO, J. C. Fontes do Tribunal de Contas de Portugal para a história do Brasil Colônia. *Acervo Revista do Arquivo Nacional*, v. 10, n. 1, 2012.

PEREIRA, Luís Fernando Lopes. Cultura jurídica dos rústicos da América Portuguesa. In: SANTOS, Antônio Cêzar de Almeida (Org.). *Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016. p. 69–87.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

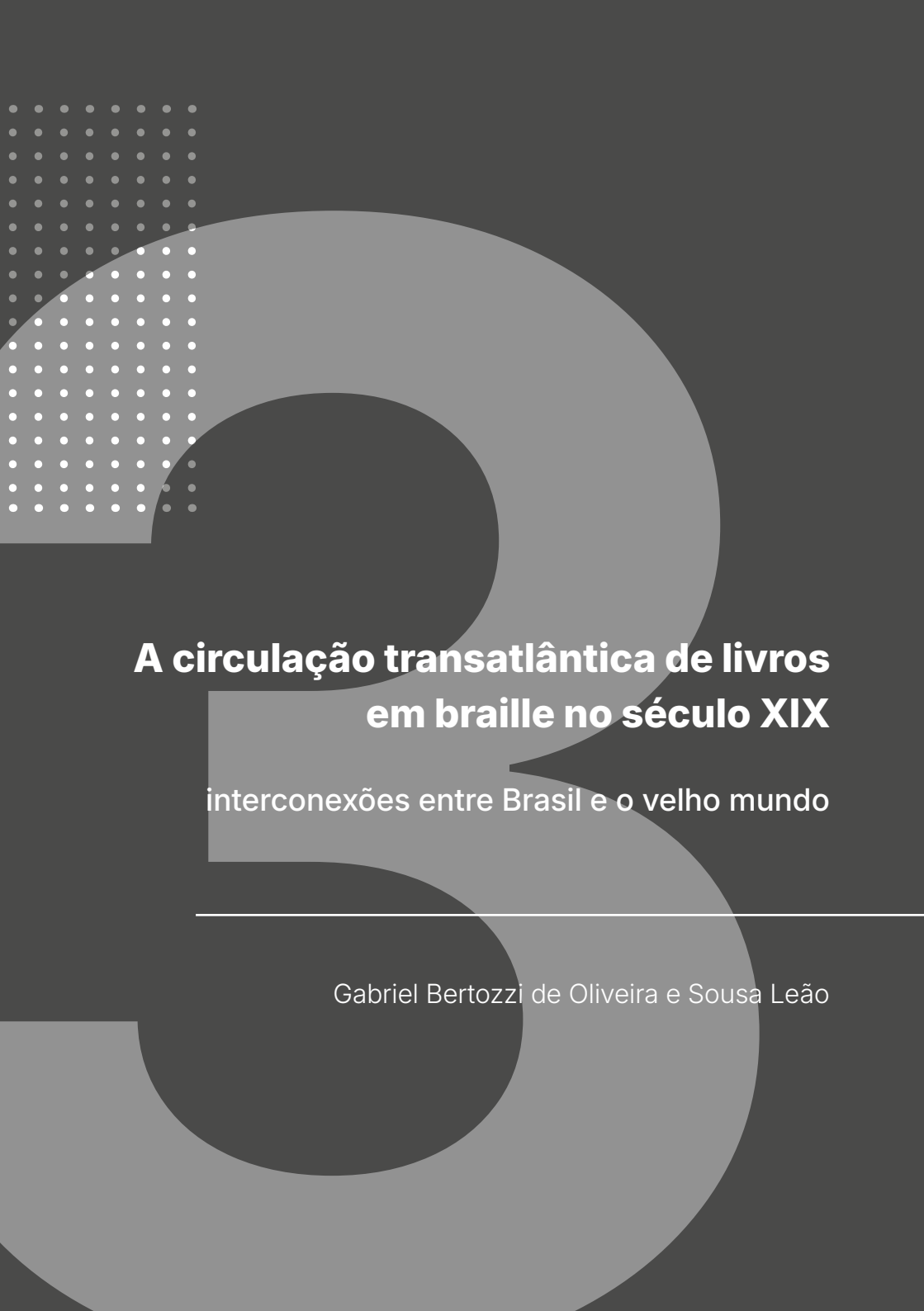
RÉMOND, RENÉ. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SALGADO, Graça. *Fiscais e meirinhos: a administração do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Camila Cristina Azevedo Castro; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler, escrever e assinar nas reformas eleitorais do Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 18, dez. 2022.

VAINFAS, Ronaldo. Câmara. In: *DICIONÁRIO do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 88–90.



A circulação transatlântica de livros em braille no século XIX

interconexões entre Brasil e o velho mundo

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Como citar este capítulo

Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. A circulação transatlântica de livros em braille no século XIX. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 51-76.

3

Introdução

A partir do final do século XVIII e ao longo de todo o século XIX surgiram diversas instituições preocupadas com a educação das pessoas com deficiência visual pelo mundo e, junto a elas, variadas formas de escrita em relevo foram elaboradas, contribuindo com o aprendizado da leitura de forma sistematizada, vivenciada e compartilhada por vários indivíduos com cegueira.¹ Algumas dessas escritas se assemelhavam ao alfabeto romano, enquanto outras eram “arbitrárias”, contendo uma lógica e estética próprias. Nesta época nasceu o sistema de leitura e escrita em relevo que ganharia popularidade entre os cegos, por ter sido considerado o de melhor percepção tátil e que possibilitaria maior facilidade na escrita. Elaborado na França durante a década de 1820, no Institut National des Jeunes Aveugles, primeira instituição de educação para jovens com deficiência visual do mundo, o sistema de Louis Braille representava letras, letras acentuadas, sinais de pontuação e números,

1 Há relatos anteriores ao século XVIII de pessoas com deficiência visual que aprenderam a ler por meio de diversos métodos, utilizando escrita em relevo em suportes de madeira, metal ou papel. Propostas consideradas complexas de serem percebidas pelo tato e de difícil reprodução (Mackenzie, 1954).

além de símbolos matemáticos, fonéticos e musicais. Este sistema arbitrário foi baseado em uma matriz retangular de seis pontos composta por duas colunas (a cela ou célula braille), que formava 63 sinais, permitindo uma leitura tátil rápida, autônoma e muitas vezes considerada “natural” aos cegos.

Aos poucos o Sistema Braille popularizou-se na sua instituição de origem, sendo disseminado pela Europa e outros continentes. Mais tarde foi eleito o código universal mais adequado para uso dos cegos pelo Congresso Internacional para a Melhoria da Situação dos Cegos e dos Surdos-Mudos, reunido em Paris em 1878 (Fulas, 2021). No Brasil, o sistema chegou na década de 1850, quando José Álvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro que estudara no instituto de Paris, retornou ao país. As ações de Azevedo contribuíram para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, primeira escola para pessoas com deficiência visual do Brasil, onde o Sistema Braille foi utilizado e difundido entre os estudantes cegos como forma oficial de leitura e escrita para instrução.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos era uma escola situada no Rio de Janeiro, capital do Império, organizada em internato, destinada a meninas e meninos livres comprovadamente com cegueira que poderiam ingressar na instituição, com idade entre 6 e 14 anos. O Instituto oferecia a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, de ofícios fabris e de alguns ramos da instrução secundária. Seu currículo estava baseado em um tripé de uma instrução intelectual, musical e tecnológica. O curso do Instituto tinha oito anos de duração (podendo ser prorrogado por mais dois, caso necessário), atendia alunos de diferentes províncias do Império e não poderia exceder a 30 alunos nos seus três primeiros anos de funcionamento (Brasil, 1854b). Tal número só foi alcançado em 1862, na década de 1880 se expande para um total de 60 estudantes e na década de 1890 ultrapassa a marca dos 100. Durante o período monárquico, o Instituto brasileiro teve três diretores: José Francisco Xavier Sigaud (1854–1856), Claudio Luiz da Costa (1856–1869) e Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1869–1889). A aquisição de livros didáticos e de leitura em braille ocorria por meio da produção própria do Instituto (via cópia manuscrita feita pelos estudantes em sala e pela atividade da oficina tipográfica, fundada em 1857) ou por meio da compra de obras em relevo vindas do estrangeiro.

Durante o século XIX as trocas transatlânticas ganharam força, ocorrendo o que Abreu e Mollier (2018) chamam de um grande salto para a constituição de um mercado integrado de bens, trabalho e capital. Isso se deu em razão de uma maior circulação de impressos entre espaços muito distintos e longínquos, com o aumento da agilidade na comunicação intercontinental, serviços postais e transações bancárias, com o trânsito de escritores, intelectuais e profissionais ligados ao livro e ao impresso, com a formação de públicos leitores, de campos e de gêneros literários, somados ao novo grau de importância dado à leitura, à alfabetização e à educação de maneira geral. Abreu e Mollier (2018, p. 10) pontuam que a “ampliação da rede ferroviária, o desenvolvimento dos transportes marítimos, a criação da telegrafia elétrica, a introdução da prensa a vapor e a mecanização da fabricação de papel” favoreceram esse processo, andando lado a lado com o aumento do número de leitores, devido ao crescimento demográfico, a concentração nos espaços urbanos e a expansão educacional. Livreiros, editores e impressores usaram desse contexto de inovação tecnológica e mudança social para alargar seus mercados, voltando-se, por exemplo, para a produção de didáticos.

No que se refere aos livros com escrita em relevo destinados aos cegos, apesar de não fazerem parte das obras que impulsionavam o comércio internacional de livros no século XIX, eles tinham seu lugar nas rotas de circulação dos impressos. Essas obras, majoritariamente oriundas do campo religioso, moral e educacional, cruzavam o Atlântico devido aos interesses de professores, filantropos e das próprias pessoas com deficiência. Em pesquisa que versa sobre a produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos, Fulas (2021) informa que, no final do século XVIII e durante o século XIX, houve movimentação de livros em relevo, não somente entre diferentes países da Europa, mas também entre as nações europeias e os Estados Unidos da América. Segundo a autora, essa movimentação de textos, materiais e pessoas estava, em grande parte, relacionada às ações e conexões realizadas pelos institutos para cegos recentemente fundados. A circulação de impressos em relevo e ideias sobre a educação de cegos no período, ainda que não representasse o mercado internacional de livros, construiu um solo fértil, que permitiu o crescimento desse ramo de instrução e deu maior abertura para a produção, movimentação e disseminação de livros para pessoas com deficiência visual.

Nesse período, a França se firmou como um centro cultural, que exportava literatura e diversas obras escolares, influenciando também a circulação de livros em braille no Brasil. No século XIX, o país importava muito dos materiais e da cultura literária e escolar europeia; além disso, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha como modelo o Institut National des Jeunes Aveugle, mantendo uma forte relação interinstitucional. Ao longo do oitocentos, o instituto parisiense se tornou uma referência internacional na educação dos cegos² e, concomitantemente, o Sistema Braille ganhou força e popularidade, difundindo-se pelo globo.

Tendo em vista tais processos, este texto pretende compreender a dinâmica de compra e importação de livros em braille vindos de outros países, em especial da França, os agentes e as instituições que interferiam nesse processo, seu papel e sua forma de atuação. Aborda-se, ainda, indícios da circulação de obras brasileiras em braille no exterior e a influência de autores franceses no currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante a monarquia.

A importação de livros em braille pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos

O relacionamento entre o Instituto de Cegos de Paris e o brasileiro se iniciou nos primeiros anos da década de 1850, com as ações de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud, envolvidos com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em carta de 8 de dezembro de 1853, destinada ao Ministério do Império, Azevedo e Sigaud (1853) elaboram uma lista daquilo que era urgente importar de Paris, para a fundação e início das atividades do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

2 O Brasil e, mais especificamente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, teve seu papel para que a França ocupasse essa centralidade dentro da cultura do escrito em relevo. Zeni (2005) e Fulas (2021), fazendo referência ao trabalho de Henri (1952), informam que, sendo o primeiro país a adotar o Sistema Braille fora da França, o Brasil auxiliou no desenvolvimento da tipografia do instituto francês. Seus materiais para a impressão eram bastante rudimentares, até ocorrer a encomenda de um método em língua portuguesa “pedido por D. Pedro II”, que custeou a fabricação de novos tipos em relevo. Esse foi o primeiro livro em braille importado pelo Brasil (provavelmente se trata do “Expositor Portuguez”), encomenda feita ao final de 1853.

Entre os livros selecionados, cinco obras foram consideradas indispensáveis: “O Expositor Portuguez de Midosi, a Grammatica Portugueza de Coruja, o Catechismo de Montpellier vertido em portuguez, Elementos de Arithimetica, Elementos de Musica de Francisco Man da Silva” (fl. 12). Essas cinco primeiras obras solicitadas refletem o perfil curricular da instituição e a ênfase sobre os conteúdos que deveriam ser aplicados nos primeiros anos de funcionamento do Instituto: dois livros voltados para a alfabetização, leitura e escrita da língua portuguesa (Expositor e a Gramática), uma obra para o ensino moral e religioso (Catecismo), outra para a matemática básica (Aritmética) e, por fim, um livro elementar de música (Elementos de Música).

Algumas dessas obras eram livros nacionais e internacionais de grande circulação e sucesso educacional da época. Títulos que refletiam a cultura escolar do período, presentes mesmo em uma instituição de educação especializada. O *Expositor Portuguez* foi uma famosa obra de alfabetização vinda de Portugal e muito utilizada no século XIX; o *Compendio da Grammatica da Lingua Nacional*, do professor público, político, gramático e filólogo Antonio Alvares Pereira Coruja, foi outro sucesso editorial originalmente publicado em Porto Alegre, no ano de 1835, reeditado mais de dez vezes até o fim do século XIX (Dias, 2019); e o *Cathecismo de Montpellier*, livro de François Aimé Pouget, impresso pela primeira vez em 1702 na diocese de Montpellier, França, usado em Portugal e no Brasil desde o período colonial, alcançou longevidade nas escolas brasileiras, na catequese da Igreja e nos espaços familiares até a segunda metade do século XIX (Anjos, 2016).

Azevedo e Sigaud (1853) calcularam que um total de 50 ou 60 exemplares de cada obra, impressas segundo o método de Braille, bastariam e que o valor regularia entre 1200 e 1500 francos. Afirmaram, por fim, que, para evitar demora e incômodos, o ideal seria enviar as versões das obras em tinta diretamente do Rio de Janeiro, sem a necessidade de procurá-las em Paris. Esse procedimento parece ter se repetido ao longo do século, a não ser quando eram impressas obras em língua francesa, muitas já utilizadas no próprio instituto parisiense.

A compra dos primeiros manuais escolares em braille foi intermediada pelo Dr. Caetano Lopes de Moura,³ que vivia em Paris e se encontrou com o Sr. Dufau, diretor do Instituto francês, em dezembro de 1853, para tratar sobre o ensino dos cegos, os materiais necessários para tal e a impressão dos livros em braille. Em documento que trata desse encontro, Moura (1854, fl. 46) comenta quais deveriam ser as primeiras obras impressas no instituto e aquelas importadas:

“

Das praticas, que tive com o sobredito Director e dos esclarecimentos e informações que colhe na própria imprensa dos cegos, vim a entender que, visto não deverem os livros, que nella se estampão, ter mais de cento e vinte páginas, achando o Expositor e a Grammatica Portuguesa dentro desse limite, deveria começar por eles, e assim o fiz, determinando, que se estampassem de cada hum um conto, por serem as que mais sujeitas são a estragarem-se como o que andão de costume nas mãos dos principiantes.

Moura argumenta que não seria possível imprimir todos os livros pedidos com o valor recebido. No processo de impressão, cada livro em tinta gerava de dois a três volumes em braille⁴ e, além disso, tanto a especialidade do trabalho quanto o papel “mais encorpado” elevavam o custo da produção. Pode-se dizer que a escolha dos livros a serem usados no Imperial Instituto era, portanto, balizada de acordo com o tamanho e formato de seus originais em tinta. A materialidade das obras criava obstáculos para que certos títulos fossem selecionados para o ensino dos estudantes cegos. Dr. Moura continua atuando como intermediário dessas transações internacionais até o início da gestão de Claudio Luiz da Costa.

3 Nascido em 1779 na Bahia, Caetano Lopes de Moura foi um médico, estudioso e poliglota que traduziu várias obras do romantismo inglês, francês e alemão para o português, como os romances de Walter Scott. Descendente de negros escravizados, Moura viveu grande parte da sua vida na Europa, onde se formou médico pela Universidade de Coimbra e atuou como cirurgião no exército português e francês. Foi médico particular de Napoleão Bonaparte. Viveu seus últimos anos de vida com uma pensão concedida por D. Pedro II. Morreu no ano de 1860, em Paris. (Hue; Maleval, 2019).

4 A impressão do Catechismo de Montpellier resultaria em dois volumes e os Elementos d'Arithmetica em três.

Ainda que as articulações para a compra das obras francesas em relevo tivessem começado já em 1853, os primeiros livros que, de fato formaram a biblioteca da Instituição (muitos franceses) foram aqueles trazidos ou produzidos pelo próprio José Álvares de Azevedo. Trata-se de materiais doados pelo seu pai, Manoel Álvares de Azevedo, em 4 de abril 1854, após o falecimento do filho. Na relação dos objetos são apresentados “64 volumes de diferentes obras escriptas em relevo, tanto em letra Romana, como em pontos para serem lidos pelos cegos” e “62 volumes da Historia da Instituição dos Cegos de Paris traduzido por J. A. d’Azevedo”⁵ (Azevedo, 1854, fl. 20).

Nenhuma das obras doadas tinha um número de exemplares suficientes que subsidiassem o uso pelos alunos da Instituição. Esses títulos em braille, que inauguraram a biblioteca do Instituto, provavelmente serviam como livros de leitura, mas não como material didático a ser utilizado pelos discentes, o que reforçava a necessidade de importação de novas obras. Segundo o Regimento Interno do Instituto (Brasil, 1854a), a biblioteca deveria conter, além dos títulos de Álvares de Azevedo, todos os livros, quadros, mapas e objetos necessários para o ensino geral que ficariam sob a guarda do diretor. Anualmente, a biblioteca deveria ser aumentada com novos títulos, comprados pelo diretor, de acordo com sua proposta, estado econômico da Instituição e autorização do governo. Por fim, consta no Regimento que os objetos indispensáveis para o ensino, como cartas, mapas e livros, usariam a verba das despesas sob a rubrica de “diversas”.

A primeira remessa de livros importada da França chegou em outubro de 1854, porém incompleta. Foram recebidas 10 lições do *Expositor Portuguez*, acompanhadas de: “4 pequenas maquinas de escrever; 12 ponteiras; 1 resma de papel Roullac; 2 tabuas de zinco para calculo; 100 alphabetos em pontos; 12 alphabetos em caracteres romanos” (Sigaud, 1854, fl. 35). O restante dos livros citados no documento de 1853 chegou somente em 1856.

⁵ Aparece uma divergência desses números, tanto na Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857 (presente no quadro), como no Relatório Ministerial referente ao ano de 1856, onde se diz: “Formão todos o número de 55 volumes, e 463 folhetos. Há também algumas copias feitas pelos próprios alumnos” (Brasil, 1857, p. 70).

É perceptível que o processo de importação dessas obras sofria uma série de dificuldades, o que gerava atraso na entrega. De acordo com Zeni (2005), a primeira encomenda feita a Paris era, na verdade, bem extensa, e havia indicativos de que aquele instituto não estava, de fato, em condições de atendê-la prontamente. A instituição parisiense precisava não apenas produzir livros para sua demanda interna, como também iniciou uma produção, ainda que incipiente, destinada à exportação, possivelmente tendo o Brasil como um dos seus primeiros e principais compradores. Exportar livros em braille era uma atividade recente, que havia começado na década de 1850; além disso, o processo de elaboração de textos em braille demandava mais tempo do que aquele feito em tinta, principalmente quando os operários das oficinas eram pessoas cegas. Esses dados revelam que o braille tinha certo valor mercadológico na França, já que o país começara a exportar o material (mesmo que em diminuta quantidade). Tal fato não foi compartilhado pelo Brasil, cujo Instituto, após o início das atividades de sua oficina tipográfica e de encadernação, produzia apenas para consumo interno de seus próprios alunos. Situação que só mudaria após o advento da República.

Ao assumir a direção, Claudio Luis queixa-se da falta de registros organizados sobre as compras de Paris feitas pela gestão de Sigaud (Costa, 1858b), mas as importações continuaram sendo intermediadas pela casa comercial de D. Pamillae & Baduleau Levillain, que facilitava e agilizava as trocas interinstitucionais.⁶ Segundo o diretor, havia carência de novos livros em braille, entre os impressos em língua portuguesa, estavam: “alguns exemplares do alfabeto, o Expositor Portuguez, as Fabulas d’Hysopo, a Grammatica de coruja, um resumo do Cathecismo de Montpellier, poucas erradas copias da inexacta Historia do Brasil por Constancio; cujos livros já estão muito lidos por estes alumnos, que pedem com insistência outros” (Costa, 1857a, fl. 30). Todos esses livros já tinham sido “lidos e relidos”, não havendo mais o que ler pelos alunos.

Devido à falta de novos materiais para leitura, Claudio Luiz acreditava que os alunos do Instituto deveriam aprender a ler e traduzir em língua francesa, assim

⁶ Para a compra de qualquer objeto no instituto de Paris, era necessária uma autorização especial do Ministro d’Estrangeiros do Governo Francês, mas a casa comercial conseguia importar materiais sem essa autorização.

os estudantes teriam muitos outros livros para adquirir novos conhecimentos. Para isso, ele defendia a contratação de um professor de Francês, a importação de 30 exemplares da Gramática Francesa em braille e a impressão de um dicionário bilíngue,⁷ também em pontos (Costa, 1857a). É preciso destacar que, estar em sintonia com a produção literária francesa, como expõe Abreu (2016), era como adentrar no que havia de mais “atual” nas esferas cultural e social. Na França, atuavam grandes grupos editoriais e tipográficos, que faziam a circulação mundial de livros em tinta nas diversas línguas. O francês era um idioma muito utilizado pela elite (ainda que na forma escrita) e ensinado nas escolas. Conforme aconteceu com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nesse período, grande parte dos livros para formação escolar, utilizados em diferentes pontos do planeta, eram franceses. De acordo com Bastos (2008), houve significativa influência francófona no campo educacional, pois muitos autores franceses foram traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira, exportando suas ideias e inovações pedagógicas: “Para a intelectualidade brasileira, Paris/França exercia uma imensa atração como capital cultural, com um significativo capital simbólico para a elite da época” (Bastos, 2008, p. 42).

Em uma lista de 8 de abril de 1857, é possível verificar as obras que, até então, compunham a biblioteca do Instituto e foram importadas de Paris. Ao todo são 234 volumes, seis “quadernos” de música e dois “massos” de mapas comprados na gestão de Sigaud e 60 volumes adquiridos na administração de Claudio Luiz. Entre os títulos estão: 88 exemplares de *Expositor Portugues* (traduzido e impresso em pontos em Paris); 16 volumes da *Historia do Brasil* de Solano Constancio (em português copiada em Paris); um volume do *Methodo de lectura* em francês (impresso em pontos e trazido pelo aluno Scipião Meroli); 75 Exemplares do compendio da *Grammatica* de Coruja (impresso em pontos em Paris); 47 Exemplares do *Cathecismo* de Montpellieu resumido (traduzido em português e impresso em pontos em Paris); 50 exemplares de *Principios elementares de musica*; dois do *Methodo de solfejo*; dois da *Gramatica francesa* de Noel e Chapsal; e dois do *Methodo de leitura em frances* (Costa, 1857b). Além desses materiais, o documento informa uma listagem de 11 livros e 11 folhetos,

7 Costa (1857a) defendia a impressão de cinco ou seis copias do dicionário de Constancio, por ser mais resumido, uma vez que o valor de um impresso em Paris era muito elevado. Essa obra, contudo, nunca foi elaborada.

impressos em tinta, comprados por Claudio Luiz para serem lidos aos alunos do Instituto com a finalidade de instrução e recreio.

O número reduzido de exemplares, como os do catecismo de Montpellier, indica que, seja pelo uso, estrago, perda ou descarte, nem todos os volumes comprados foram preservados até a data da lista. Tratava-se de uma situação comum, no que se refere à manutenção de materiais didáticos, em qualquer instituição de ensino, somada às possíveis perdas que ocorriam durante o transporte transatlântico via navio a vapor. Além disso, a lista indica mais volumes do *Expositor* e da *Gramática* do que aquele referido pela documentação sobre a importação de materiais,⁸ e são apresentados outros títulos que não constam na correspondência, o que revela que o trânsito transatlântico de livros aconteceu com frequência elevada nesses três primeiros anos de instituição.

Entre as importações feitas até o final da gestão de Claudio Luis, pode-se citar: um método de leitura, duas gramáticas francesas, um método de solfejo, 50 “Princípios de Música”, seis gramáticas de Noel e Chapsal (2ª parte), 50 métodos de ensino de música de Hippolyte Coltat e Remy Fournier,⁹ 12 aritméticas de Dufour e 12 volumes contendo 84 peças de música (Costa, 1857c; 1857d; 1857e; 1858a; 1863a). Além desses, uma interessante relação de livros de 1861 revela os compêndios importados que, de fato, eram utilizados em cada disciplina escolar: compêndio de M. Noël et M. Chapsal para Língua Francesa (47ª edição, 1856); compêndio do Abbade Gaultier e o de A. Ch. Meissas e Michelot para Geografia Física (29ª edição, 1854); compêndios de J. Guadet para História Antiga e Média (1860);¹⁰ método de H. Coltat et Remy Fournier¹¹

8 Apesar do número de volumes e exemplares serem iguais para cada um desses dois livros, pode ser que a impressão dessas obras para o braille gerassem mais volumes do que aqueles na versão em tinta.

9 Esses exemplares são a continuação (2ª parte) dos Elementos de Musica que já havia no Instituto.

10 Segundo Costa (1861, fl. 308), para História Moderna, os alunos apostilavam em braille as lições do compêndio de um professor de História da Academia de Paris (cujo livro não faz menção ao nome), impresso em 1858. O mesmo seguido por aqueles que pretendiam, em Paris, ao bacharelado em Letras.

11 Inicialmente eram ensinados pela “Artinha” de Francisco Manuel da Silva.

para os Elementos de Música (1856); método de Solfejo e Exercícios de Cantoria de J. Roussel (1854) para Música Vocal; *Traité theorique e pratique de l'accompagnement du plain-chant* de M.M. Luiz Nedermeier para Música Religiosa (1859); método de Fréd Kalkbrenner para Música Instrumental (piano) (5ª edição, 1858); *Cours elementaire d'Harmonie* de J. Roussel para Contraponto (1860)¹² (Costa, 1861).

Percebe-se que na gestão de Claudio Luiz houve maior presença de livros de autores franceses nas práticas curriculares da instituição. Esse fator não só tentava aproximar o instituto de cegos brasileiro do francês, como também economizava e agilizava o processo de importação, comprando manuais que já eram impressos e utilizados em Paris, sem a necessidade de traduzir todas as obras para o português ou mandar imprimir novas (como aconteceu com a Gramática). Bastos (2008) afirma que um dos motivos da influência francesa estar presente no cotidiano brasileiro tinha relação com a adoção dos manuais escolares utilizados no país entre as décadas de 1850 e 1890. A adoção de manuais escolares franceses em diversas nações fazia parte não apenas de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro, como também de uma lógica de “universalização de uma cultura escolar identificada com a modernidade” (Bastos, 2008, p. 52).

Considerando a quantidade de manuais vindos da França, identifica-se a forte influência francesa no currículo do instituto de cegos brasileiro; entretanto, houve certas dissonâncias curriculares. O relatório de 27 de outubro de 1863 indica que alguns livros que foram importados de Paris e eram utilizados no ensino das Doutrinas do Evangelho, História, Geografia e Ciências Naturais, não satisfaziam à instituição. No Instituto de Paris, essas matérias eram ensinadas “quase exclusivamente em lições orais bastante fugitivas”.¹³ De acordo com Costa (1863b, fl. 187):

12 De acordo com Costa (1861, fl. 308), para as Doutrinas dos Evangelhos os alunos começaram apostilando o compêndio do Pe. Francisco Manoel do Nascimento, impresso em Paris em 1854, mas por ser muito longo, passaram a utilizar e apostilar o de H. A. Pinto, impresso no Brasil em 1859.

13 Por essa razão, os professores do Instituto brasileiro recorriam aos compêndios adotados no Colégio Pedro II, ditando para os alunos que os apostilavam.



Para a instrucção nas doutrinas dos Evangelhos, para os estudos da historia, para o da geographia e para o das mathematicas e generalidades de sciencias naturaes, os compendios que vierão de Paris, impressos em pontos salientes, são falhos dos indispensaveis desenvolvimentos.

A compra de livros e materiais para o ensino ocorreu até a metade da década de 1860.¹⁴ Costa (1868) relata que a partir de 1863 a verba para o instituto havia sido reduzida. Isso fez com que o diretor deixasse de comprar materiais, como livros, papéis e máquinas para instrução dos cegos desde 1865. No último ano de sua gestão, Claudio Luiz da Costa (1869) volta a pedir uma série de materiais e livros em braille a fim de compor a biblioteca do Instituto. A encomenda, autorizada em 20 de fevereiro, foi realizada em 27 do mesmo mês (Magalhães, 1869) e as caixas, contendo os livros, chegaram ao longo do ano.¹⁵

Livros solicitados de Paris em 1869

Volume	Título	Nº de exemplares
1	Office du matin e du soir	2
3	La Grammaire de Noël et Chapsal	8
4		8
1	Boniface vocabulaire	2
1	La Fontaine = Fables choisies	2
2		2

¹⁴ Em um ofício de 11 de julho de 1865, há uma solicitação para o pagamento de livros e máquinas comprados em Paris em 1864, no valor de 288\$220 réis (Costa, 1865a). No ano seguinte, há outra solicitação de verbas para despesas com instrumentos para o ensino, entre eles livros, a serem comprados em Paris no valor de 800\$000 réis (Costa, 1865b). Finalmente, em abril de 1866, é informada a chegada de materiais para instrução de Paris (Costa, 1866).

¹⁵ Diferente do pedido, segundo o ofício sobre o pagamento dos materiais, de 02 de outubro de 1869, a caixa de número 4 continha seis exemplares de cada um dos três volumes da *Cosmographie de Delille*. Da mesma forma, são comprados 10 exemplares de cada um dos dois volumes dos *Éléments de Géométrie de Coltat* (Martins Frères, 1869).

1	Florian	2
2		2
1	Cortambert = Geographie de France	2
2		2
3		2
1	Delille = Cosmographie	2
2		2
3		2
1	Coltat = Elements de Geometrie	1
2		1
1	Roussel = Cours d'Harmonie	2
1	Meifred = Methode de vór á piston	1
2		1
1	Cramer = Etudes pour le piano	2
1	Bertini = etudes pour le piano reunis lessons 100-29-32	3
1	Gauthier etc = Morceaux pour l'orgue	3
1	Gauthier Officea notea (ris parisien)	1
2		1
3		1
4		1
1	Gauthier = office en faux = bourdon = matin et soir	1
2		1
Livre 5º	Geometrie de Legendre, revue par Blanchet ¹⁶	21 Figures
Livre 6º		9 Figures
Livre 7º		9 Figures
Livre 8º		11 Figures

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1869).

16 Este é o único material do quadro adquirido na livraria L. Hachet. Todos os demais foram comprados no Instituto de Cegos de Paris. Não há indícios se as figuras e possíveis textos da obra de geometria estão em relevo ou braille.

Para a escolha e orçamento dos materiais, foram usados catálogos e anúncios contendo os preços originais de cada objeto. É interessante perceber que, havendo certo trânsito internacional de material especializado para os cegos, como revela esta pesquisa de Fulas (2021), e sendo o instituto francês um importante polo na educação e produção relacionados a esses objetos, já havia, no final da década de 1860, catálogos com os valores desses instrumentos e dos livros no Sistema Braille que foram utilizados pelo diretor brasileiro.

A partir da década de 1870, a documentação sobre a circulação transatlântica de impressos em relevo passa a ser escassa. Com o passar dos anos, pode ter havido diminuição das transações internacionais, seja pela maior produção interna, da tipografia ou da atividade manuscrita dos alunos (já que, na gestão de Benjamin Constant, houve aumento do número de estudantes na instituição e da produção tipográfica), seja por uma contenção de gastos com esse tipo de material, somados aos dispêndios para a construção do novo edifício na Praia Vermelha. É preciso lembrar que, nesse período, já havia um número considerável de títulos impressos em braille na biblioteca, comprados ou produzidos desde a sua fundação, e aqueles em melhor estado de conservação continuavam a ser utilizados, o que poderia tornar desnecessária a aquisição de novas obras.

Foi encontrado apenas um documento, datado de março de 1873, que versa sobre o pedido de materiais enviado ao Ministério do Império, para serem comprados na Europa e nos Estados Unidos. Entre papéis, chapas para estudo de cálculos, máquinas de escrita em braille e pelo método de Foucault, havia ainda: “a relação dos livros impressos no systema de Braille para uso dos cegos, do ano de 1868 até esta data, tanto em sciencias e letras, como em musica e outras artes”. São listados alguns livros para o estudo da música: seis “exemplares da arte de afinação de piano de Montal escripta no systema de Braille ou em relevo ou em caracteres ordinários”; “Estudos para piano por Bertini” e “por Charles Czerny”, seis exemplares de cada um deles, todos em pontos salientes, no sistema de Braille, para uso dos cegos; “Methodo para piano por Huntem”, também em pontos; “Solfejo pratico de Bussel”; e “Pedaços escolhidos para piano a duas e a quatro mãos, dos impressos há seis annos a esta parte” (Magalhães, 1873b). Não foram encontrados, contudo, registros de compra ou da chegada desses materiais nos portos brasileiros, possivelmente não chegaram, uma

vez que pedidos semelhantes se mantêm na década de 1880. A única menção sobre a vinda de livros do estrangeiro nesse período ocorreu quando o Conselheiro de Estado, Visconde do Bom Retiro, visitou os Institutos de cegos de países europeus e norte-americanos, enviando à instituição, entre outros materiais, alguns livros.

Na década seguinte, o relatório de despesas de agosto de 1880 previa a compra de seis coleções da *Cosmographia* de Delille e seis de um *Diccionario frances*, “ambos em pontos salientes” (Magalhães, 1880). Além disso, algumas solicitações de livros foram feitas na mesma época.¹⁷ Também foi informado que seria remetido o pedido de diversos outros livros com seus respectivos preços (Magalhães, 1882). Em dezembro de 1887 e abril de 1888, apesar de haver materiais semelhantes das listas de 1882, são informados novos objetos: “10 Leituras para o adolescente de G. Bruno”, “20 Exemplares da cosmographia de Dellile” e “20 Exemplares da geographia universal, adoptada no Instituto de Cégos de Paris” (Magalhães, 1887; 1888b).

É interessante notar que, em ofício sobre as verbas do Instituto e o destino orçamentário, de 21 de abril de 1888, Benjamin Constant destaca que há mais de 10 anos eram feitos pedidos para aquisição de material destinado ao ensino literário sem, contudo, haver resultado. O diretor dá ênfase aos prejuízos vindos com essa escassez de instrumentos, faltando, inclusive, papel para uso das aulas e das oficinas, que possivelmente só chegariam ao final do ano e impediriam a continuidade das mesmas (Magalhães, 1888a). Por essa razão, o gestor destaca que os pedidos de novos materiais eram estritamente necessários e não poderiam ser mais adiados. Dados revelam uma menor aquisição de materiais para o ensino entre as décadas de 1870 e 1880.

Ainda que houvesse uma maior produção da oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a gradativa substituição de livros franceses por manuais brasileiros ou editados no Brasil, observado em livros escolares em tinta (Bastos, 2008), não aconteceu na educação dos cegos. A influência de manuais franceses continuou muito forte em todo o século XIX e o menor número de exemplares importados a partir de 1870 parece ter acontecido pelo fato de o Governo Imperial negligenciar os pedidos dos diretores. Uma alternativa à falta de livros era a

¹⁷ Em 1882, por exemplo, são pedidos seis exemplares da obra *Artes de afinação de piannos de Montal escripta no systema de Braille ou em relevo ou em caracteres ordinários*.

elaboração de apostilas ou material em relevo por parte dos docentes da Instituição. A escassez e a necessidade de obras e objetos para o ensino, somadas à execução do projeto de ampliação da Instituição, resultaram nas ações da Comissão Científica que viajou até a Europa em 1890, momento em que Benjamin Constant deixou a direção do Instituto e se tornou ministro do Governo Provisório.

A circulação de obras nacionais em braille no exterior

Os livros em braille e outros materiais para a educação dos cegos, produzidos no Brasil, também circulavam fora do território nacional, por meio das exposições universais e pedagógicas internacionais. As publicações nacionais referentes às Exposições Universais, tais como as de 1867 (Paris), 1873 (Viena) e 1876 (Filadélfia),¹⁸ mencionam o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e seus materiais de ensino especializados (BRASIL, 1867; 1873; 1875). Segundo Almeida, já na segunda Exposição Universal ocorrida em Paris, houve a presença de materiais especiais que compunham o ensino dos cegos em diversas instituições especializadas. Os livros em braille brasileiros também eram apresentados nessas exposições. A exemplo disso, o Instituto brasileiro concorreu à exposição de Córdoba com trabalhos de alunos, a pedido do Barão do Bom Retiro (Magalhães, 1870), e em agosto de 1872 Benjamin Constant relatou que os trabalhos das oficinas tipográfica e de encadernação receberam prêmios na exposição internacional feita em Paris, destacando a qualidade dos materiais produzidos pelos alunos brasileiros (Magalhães, 1872).

É importante observar, contudo, que se tratando de exposições que davam visibilidade internacional ao país e às suas instituições, possivelmente eram enviados os melhores trabalhos feitos pelos estudantes do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esses livros em braille deveriam ter formato e impressão comparáveis àqueles cuja produção fosse a mais sofisticada da época. Isso não significa que todas as obras produzidas na instituição, que eram utilizadas e circulavam entre os estudantes,

18 Segundo Fulas (2021), D. Pedro II esteve presente na Exposição Internacional da Filadélfia e aproveitou a viagem para visitar o instituto de cegos de Boston. Lá ele teria demonstrado familiaridade com o trabalho realizado e pelo legado de Samuel Howe, que fundou a instituição e criou o alfabeto em relevo que utilizavam.

tivessem o mesmo rigor técnico e qualidade estética daquelas presentes nas referidas exposições. Ainda assim, os elogios recebidos pelas obras brasileiras revelam a capacidade técnica que o Instituto tinha para a elaboração de livros em relevo.

Segundo Veiga (2007), a partir da Exposição Universal de Londres de 1866, era frequente a mostra de materiais para a educação, como livros, periódicos, mobiliário, material pedagógico, fotografias, além de tabelas e gráficos com dados educacionais. Cada vez mais o campo educacional era visto como uma necessidade para se alcançar a civilidade e a modernidade. Na exposição de Londres, o Brasil destacou os institutos para cegos e “surdos-mudos” (Almeida, 2018).

O Império brasileiro foi convidado a participar do 5º Congresso Universal de Professores Cegos, que ocorreu em Amsterdam e também participou da Exposição Internacional de Hygiene e Educação de Londres em 1884 (Brasil, 1885). Nesta última, foram apresentados manuais do Instituto dos Meninos Cegos, materiais e fotografias educacionais. Várias instituições e associações para pessoas cegas de países da Europa e dos Estados Unidos expuseram seus melhores métodos de ensino e as descobertas mais recentes da área. Em relatório sobre o evento, foi informado que “a remessa da escola dos cegos do Rio de Janeiro foi plenamente apreciada, como provou a opinião da comissão dos juries, sobre a qual lhe foi decretado o diploma de honra” (Brasil, 1885, p. 32).

Livros manuscritos, impressos e encadernados nas oficinas do Instituto

1 compêndio: Estudos para piano – por Cramer, encadernado no Instituto
1 compêndio: Historia chronologica do Instituto – impresso e encadernado no Instituto
1 compêndio: Solfejo pratico – de Russet, encadernado no Instituto
4 volumes: Grammatica franceza – impressa e encadernada no Instituto
3 volumes: Historia moderna – manuscripto por um alumno e encadernado no Instituto
1 volume: Expositor portuguez – impresso e encadernado no Instituto
1 volume: Recueil des cantigues – encadernado no Instituto
1 volume: Physica – manuscripto por um alumno e encadernado no Instituto

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1885).

Trabalhos dos alunos feitos nas respectivas aulas

2 cadernos: Valsas — composições de aluno do Instituto
1 caderno: Musica — composição de uma alumna
1 caderno: Cantata — Trevas e Luz — por um aluno
3 cadernos: Signaes de musica — no systema Luiz Braille, por diversas alumnas
5 cadernos: Alphabeticos — systema Braille, manuscriptos por diversos alumnos
1 caderno: Sentença moral — escripta por um aluno
1 caderno: Analyse logica e gramatical — feita em francez, por uma alumna
1 caderno: Palavra de Socrates — Fabula de Lafontaine, traducção em verso portuguez, por um aluno
1 caderno: Versão do portuguez para o francez — por um aluno
1 caderno: Resolução das equações do 1º grau de uma incognita — prova escripta de uma alumna
1 caderno: Tabella dos signaes convencionaes usados nas aulas de mathematicas — escriptos por um aluno
1 caderno: Theoria elementar das permutações; agrupamentos e combinações — por um aluno
1 caderno: Modelos de estylos — por um aluno
1 caderno: Lingua inglesa — estudo sobre a língua inglesa e traducção de um trecho — por uma alumna
1 carta: Goso da China — fabricada pelos alumnos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1885).

A partir do final da década de 1860, o Brasil passou a participar de Exposições Universais e Educacionais que, possivelmente, permitiam trocas, ainda que esporádicas, de conhecimentos relativos à educação dos cegos e às escritas em relevo. Contudo, Benjamin Constant expressou, em seu relatório de março de 1873, a precária relação entre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e os institutos de outros países. Apesar de considerar que esse intercâmbio interinstitucional seria útil, o diretor informava que não foi possível estabelecer uma correspondência regular com tais espaços presentes na Europa e nos Estados Unidos, diferente do que acontecia entre essas instituições e fazendo o Instituto viver “completamente isolado de todos os estabelecimentos semelhantes dos outros países; e este isolamento priva-o das imensas vantagens que eles tiram da espécie de convivência em que estão” (Magalhães, 1873a, p. 6).

De acordo com Benjamin Constant, os demais institutos para cegos possuíam uma contínua correspondência e dispunham de jornais que tratavam de interesses comuns, em que eram apresentados, estudados e discutidos os métodos de ensino, as descobertas e os melhoramentos relacionados ao ensino dos cegos. As experiências compartilhadas poderiam desenvolver o ensino para os jovens cegos e o diretor acreditava que o Instituto brasileiro deveria seguir esta tendência (Magalhães, 1873a). As trocas com outras instituições só foram se intensificar na década de 1890, a partir da realização da viagem para a Europa promovida por uma Comissão Científica composta por dois professores cegos¹⁹ do, agora chamado, Instituto Nacional dos Cegos.

Considerações finais

A relação Brasil-França foi intensa durante a monarquia, as obras escolares e literárias francesas interessavam aos diretores e ao currículo da Instituição. Para Abreu (2014), havia semelhanças no gosto literário dos parisienses e cariocas. Esse interesse globalizado foi marcado, no início do século XIX, por obras francesas e referências clássicas, seguidas pelo folhetim após a década de 1840. Alguns “best-sellers” foram lidos em ambos os continentes, como as Fábulas de La Fontaine,²⁰ um dos livros mais vendidos na França e no Brasil nesse período, e, também, uma das obras em braille importadas em 1869. Contudo, segundo Abreu (2014), havia diferenças no gosto dos leitores marcados por aspectos socioculturais. Os franceses buscavam por autores como Walter Scott e Victor Hugo, o que não acontecia tanto no Brasil. Estudos da autora revelam que os discursos de avaliação de romances se repetiam independentemente das diferenças entre os lugares onde eram elaborados, seja a Inglaterra industrializada ou o Brasil escravista: “Isso parece mostrar que as

19 A comissão composta pelos professores João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro foi à Europa em agosto de 1890 para visitar os principais estabelecimentos de educação para cegos, estudar sua organização, métodos de ensino prático, profissional, literário e científico, buscando referências e materiais para o Instituto brasileiro.

20 Segundo Bittencourt (2008), houve livros escolares que perpassaram gerações inteiras sendo utilizados, como as “Fábulas de Hissopo e de La Fontaine”, textos com presença praticamente obrigatória nas escolas brasileiras.

condições sócio-econômicas têm menos peso do que a formação cultural dos letrados do que as conexões estabelecidas por eles” (Abreu, 2014, p. 100).

Os livros mais populares e aqueles que marcaram o gosto literário nacional e internacional não foram totalmente negados aos estudantes cegos brasileiros. A influência francesa foi clara na aquisição de obras didáticas e literárias para o Instituto e, apesar de não se tratar de uma circulação em larga escala, como ocorria com as obras em tinta, demarcou um território de produção, movimentação e consumo desses títulos em braille no século XIX. O interesse pela cultura francesa influenciou a vida dos alunos que estudavam no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, uma vez que as obras que eles poderiam ler, com certa autonomia, eram pré-selecionadas pela Instituição. Pode-se dizer que é difícil, portanto, demarcar o real gosto literário desse grupo, pois as condições de circulação do impresso em braille ainda não permitiam que houvesse uma aquisição e leitura de obras de forma espontânea por parte dos cegos que ali estudavam, viviam e circulavam.

Sobre o capítulo: Texto baseado na tese de doutorado defendida em 2023, intitulada *Educar-se em pontos salientes: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão. Tese financiada com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ABREU, Márcia. Apresentação: a ficção como elemento de conexão cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Romances em movimento: a circulação transatlântica dos impressos (1789–1914)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. p. 15–34.

ABREU, Márcia. Uma comunidade letrada. In: ABREU, Márcia; DEAECTO, Marisa M. (Org.). *A circulação transatlântica dos impressos: conexões*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 93–104.

ABREU, Márcia; MOLLIER, Jean-Yves. Nota introdutória: circulação transatlântica dos impressos — a globalização da cultura no século XIX. In: GRANJA, Lúcia; LUCA, Tânia Regina (Org.). *Suportes e mediadores: a circulação transatlântica dos impressos (1789–1914)*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2018. p. 9–13.

ALMEIDA, Aline M. “Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854–1937). Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANJOS, Juarez J. T. dos. O catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil Imperial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1028–1048, out./dez. 2016.

AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X. *Carta para compra de livros em Paris de 08 de dezembro de 1853*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Manuscrito. Carta. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fls. 12–13.

AZEVEDO, Manoel A. *Carta de doação dos Livros e mais objectos do finado Jose Alvares d’Azevedo de 05 de maio de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 19–20.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856–1892). *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39–58, set./dez. 2008.

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

BRASIL. Aviso de 18 de dezembro de 1854. In: COLEÇÃO de Leis do Império do Brasil — 1854. v. 1, pt. III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1854a. p. 270–288.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. 1854b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1856 apresentado à assemblea geral na 1ª sessão da 10ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1857. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/720968/per720968_1856_00002.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1884 apresentado a assemblea geral legislativa na 1ª sessão da 19ª legislatura*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/720968/per720968_1884_00001.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1867 em Paris*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1867. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242455>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1873 em Vienna d'Austria*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1873. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242551>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1876 em Philadelphia*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1875. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242450>. Acesso em: 24 fev. 2024.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27–31.

COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857b. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83–86.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de objetos na alfândega de fevereiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 65.

COSTA, Claudio Luiz da. *Factura das fazendas seguintes compradas em Paris de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857d. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 20.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de um caixote com materiais vindos de Paris de 23 de outubro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 188–189.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre os exemplares de ensino de musica e da compra de jogos e brinquedos para os alunos vindos todos de Paris de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1857, fl. 112.

COSTA, Claudio Luiz da. *Carta de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858b. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1858, fls. 101–103.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306–309.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863a. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11–17.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186–195.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando pagamento de importações de 11 de julho de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 126.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício que solicita verbas para despesas de 11 de outubro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 213.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de material de Paris de 04 de maio de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fl. 320.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando autorização para compra de materiais e gastos de 08 de janeiro de 1868*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1868. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1868, fl. s/n.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relação dos materiais encomendados de Paris de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

DIAS, Juciele P. O ensino da língua nacional no século XIX e a constituição da gramatização brasileira: a produção de Antonio Alvares Pereira Coruja. *Gragoatá*, Niterói, v. 24, n. 48, p. 75–94, jan./abr. 2019.

FULAS, Tatiana A. *A produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos (séculos XVIII–XIX)*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

HENRI, Pierre. *La vie et l'œuvre de Louis Braille: Inventeur de l'Alphabet des Aveugles (1809–1852)*. Paris: Presses Universitaires de France. 1952. Disponível em: <https://archive.org/details/lavieetloeuvrede00pier/mode/2up>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HUE, Sheila M.; MALEVAL, Isadora. Caetano Lopes de Moura, “natural da Bahia”, “tradutor das obras de Walter Scott” e editor de Os Lusíadas. In: CRUZ, Eduardo da; CASTRO, Andreia Alves M. de (Orgs.). *Brasil e Portugal no século XIX: Encontros culturais*. Rio de Janeiro: Cátedra Almeida Garrett, 2019. v. 1. p. 243–256.

MACKENZIE, Sir Clutha. *La escritura braille en el mundo*. [S.l.]: UNESCO, 1954. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135252so.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Ofício sobre o pagamento de materiais de Paris de 15 de junho de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Pedido de 24 de agosto de 1870 para compra de materiais para que os alunos possam produzir trabalhos e expô-los em Cordova*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 8 de 1870, fl. 50.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 23 de março de 1872. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1871 apresentado a assemblea geral na 4ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/720968/per720968_1871_00001.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatorio do Director apresentado em 31 de março de 1873. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1872 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 15ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873a. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/720968/per720968_1872_00001.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Relação dos objectos para a instrucção dos alumnos deste Instituto que deve ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Relatório de despesas para atender às necessidades do Instituto de 31 de agosto de 1880*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1880. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1880, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Relação dos objectos precisos de 27 de junho de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Solicitação de importação de materiais de 31 de dezembro de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 21 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin C. B. de. *Relação de materiais necessários de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

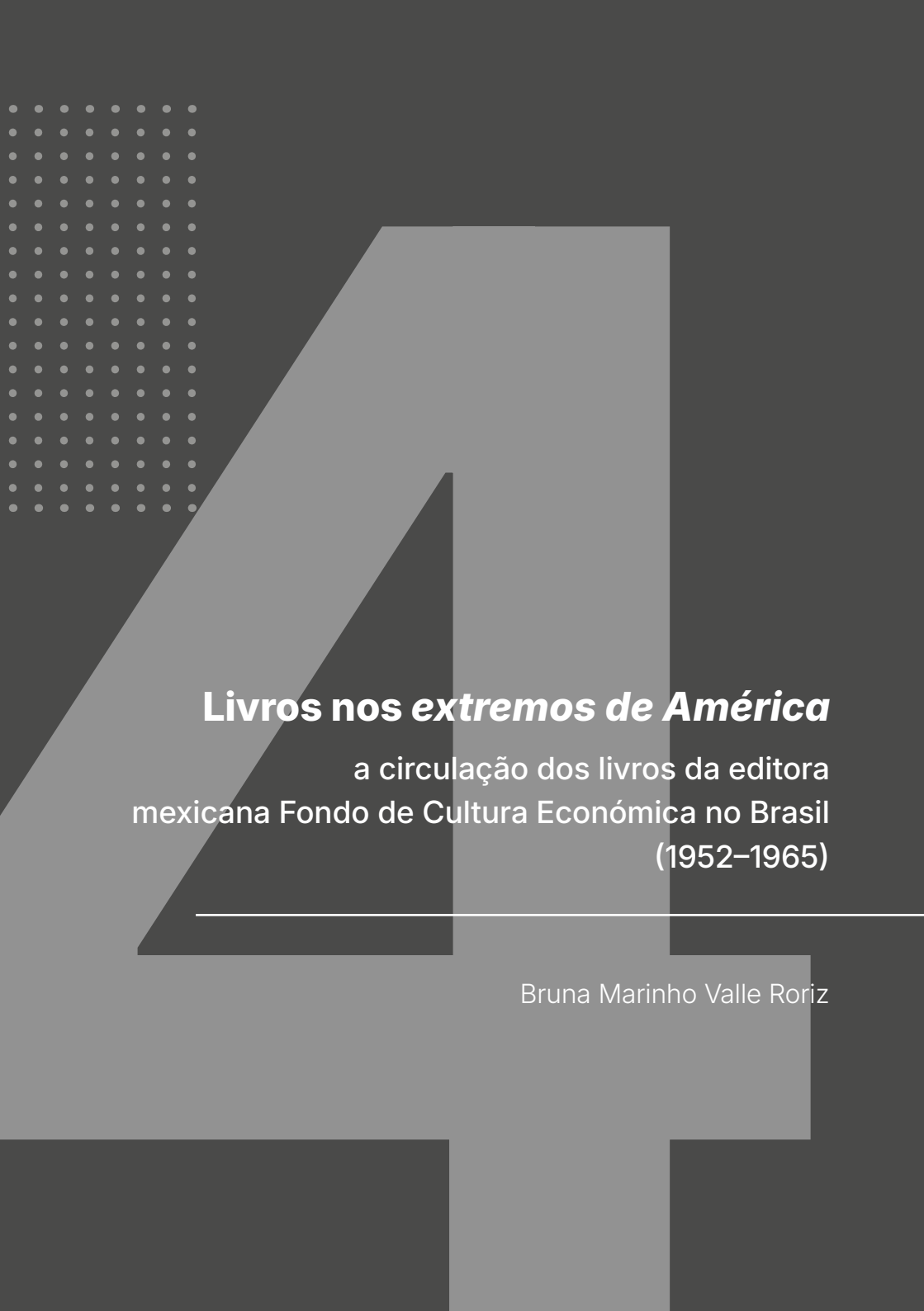
MARTINS FRÈRES. *Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n. 2007.

MOURA, Caetano L. *Cartas do Dr. Moura de 07 de fevereiro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Cartas. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 45–51.

SIGAUD, José F. X. *Ofício sobre os materiais recebidos de Paris de 02 de outubro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 35.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

ZENI, Maurício. *Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república*. Tese (Doutorado em História) — Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.



Livros nos *extremos de América*

a circulação dos livros da editora
mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil
(1952–1965)

Bruna Marinho Valle Roriz

Como citar este capítulo

Roriz, Bruna Marinho Valle. Livros nos extremos de América: a circulação dos livros da editora mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 77-95.

4

Introdução

Em 1949, o então editor da editora mexicana Fondo de Cultura Económica (FCE), Daniel Cosío Villegas,¹ publicou, pela própria editora, o livro *Extremos de América*, reunindo nove ensaios escritos ao longo da década de 1940. O título dado à obra traz a ideia de abarcar toda a geografia latino-americana. Na mesma linha, o fio condutor dos ensaios situa a edição de livros como uma atividade promotora de alianças entre as nações da América Latina frente à fragmentação cultural. A atividade de distribuição dos livros do FCE no Brasil, ao lado da fundação da sucursal argentina da editora, em 1945, deu vida a essa perspectiva abarcadora de Cosío Villegas: evidenciou o percurso dos livros de norte a sul ou entre os “extremos de América”.

Nessa perspectiva, traçaremos, neste capítulo, um panorama geral da circulação dos livros do FCE no Brasil, esse outro extremo da América, entre os anos de 1952 e

1 Daniel Cosío Villegas (1898–1976) foi economista, professor, escritor, editor e atuou como diplomata. Graduiu-se em Direito pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) em 1925. Atuou como docente na UNAM, onde ocupou o cargo de diretor da Escola de Economia entre 1933 e 1934. Além de fundador do FCE, foi secretário do Colegio de México e, entre 1957 e 1963, presidente do Colégio.

1965. Para tanto, analisaremos a atuação da representante exclusiva do FCE no país, a Livraria Mestre Jou, nas atividades de distribuição e de divulgação dos impressos.²

As principais fontes que fundamentam essa análise advêm do acervo das relações comerciais entre o FCE e a Livraria Mestre Jou, preservado pelo Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, na Cidade do México. Tal documentação é composta por uma extensa correspondência; listas de pedidos; avisos de devolução de livros; notas fiscais; listas de livros endereçados a jornalistas para publicidade; e alguns demonstrativos de vendas organizados por coleção.

Em conjunto com essa documentação, analisamos os catálogos produzidos pelo FCE, as atas das reuniões da Junta de Governo da editora, do período de 1937 a 1967,³ e a revista de difusão *La Gaceta*, produzida pela Fondo desde 1954. Ainda como suporte às fontes principais, consultamos anúncios e notas bibliográficas publicados na imprensa periódica brasileira, *Diários Oficiais* e fichas de imigração. Segundo informações obtidas por meio de contato realizado com a família de Felipe Mestre, os arquivos comerciais da Mestre Jou não foram preservados, razão pela qual esses documentos não foram consultados ou mencionados.⁴

Breve contextualização: a fundação e a expansão do Fondo de Cultura Económica

Em meados da década de 1930, os professores da Escola de Economia da Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), fundada em 1929, sentiam que a escassez de textos traduzidos impunha uma barreira aos estudantes que não liam em idiomas estrangeiros. Para solucionar o problema, um grupo de professores de ensino universitário, tendo à frente Daniel Cosío Villegas, decidiu fundar uma editora que

² Este capítulo desenvolve e aprofunda questões anteriormente trabalhadas em Faria Filho e Roriz (2021), Roriz (2021) e Roriz (2022).

³ Durante o período pesquisado, o FCE era gerido por uma junta de governo composta por seis membros, que se reuniam periodicamente e tomavam as decisões institucionais de forma coletiva.

⁴ Registramos o agradecimento a Juan Mestre pela disponibilidade em compartilhar informações sobre seu avô, Felipe Mestre Jou.

teria a finalidade, a princípio, de suprir a carência de obras especializadas traduzidas para o espanhol. Surgia, assim, em setembro de 1934, a editora Fondo de Cultura Económica (FCE), que, nas décadas seguintes, se tornaria uma das maiores potências do mercado editorial latino-americano e mundial.⁵

Alargando o seu objetivo inicial, já no início dos anos 1940, o FCE havia desenvolvido um catálogo de traduções inovador na área de humanidades, o que logo se somou às publicações de obras sobre a realidade latino-americana e às coleções de literatura. O catálogo manifestava um caráter pedagógico, o que se evidencia na preocupação em disponibilizar manuais voltados diretamente para o ensino universitário, bem como no propósito mais amplo de publicar obras especializadas como forma de colocar professores e estudantes em contato com um acervo bibliográfico que, até então, não estava disponível em espanhol.

Foi também nesse período que a editora iniciou um movimento de expansão rumo ao sul do continente, incentivado por objetivos comerciais, mas também por uma declarada missão de integração cultural da América Latina. A perspectiva político-cultural que guiou a expansão continental do FCE insere-se em um processo mais amplo de construir a identidade e marcar a alteridade em relação aos Estados Unidos. Conforme salientado por Claudio Maíz e Álvaro Fernández Bravo (2009, p. 23), “No contexto finissecular, com o peso crescente dos Estados Unidos na América Latina, as redes culturais foram âmbitos de resistência diante da influência norte-americana” (2009, p. 23, tradução nossa). Nesse sentido, as ideias anti-imperialistas produzidas por agentes inseridos em redes culturais⁶ contribuíram para a construção da América Latina como um território cultural delimitado, de modo que, na segunda década do século XX, o Rio Grande, ao norte do continente, já era reconhecido como sua principal fronteira de identidade.

⁵ A fundação e a trajetória institucional do FCE foram exploradas em profundidade no trabalho de Arciniega (1996). Sobre a história da editora, ver também Sorá (2017, p. 53–99) e Faria Filho (2021, p. 47–83).

⁶ O termo rede pode ser definido, de acordo com González (2016, p. 7, tradução nossa) “um conjunto delimitado de atores – indivíduos, grupos, instituições ou organizações – que se encontraram vinculados em dado momento”. Esse conjunto de atores pode se valer das redes para difundir suas ideias ao mesmo tempo que a circulação das ideias propicia a formação de redes.

A criação da América Latina como unidade cultural atrelou-se à produção e à circulação de ideias que, operando com valores do passado, consideravam a existência de uma história compartilhada entre os países do subcontinente e propunham um futuro de conhecimento mútuo e de integração pelo viés da cultura, o que se caracterizou como uma perspectiva americanista. Nessa linha de argumentação, o americanismo pode ser descrito, de modo geral, como: “a empresa intelectual de estudo e erudição destinada a indagar, valorizar e promover a originalidade da América Latina, tal como se poderia descobri-la em sua literatura e nos legados de sua história cultural” (Altamirano, 2008, p. 16, tradução nossa).

Atentar-se para a existência de uma articulação de discursos e práticas, que foi construindo a ideia de América Latina como unidade cultural, auxilia a situar as iniciativas desenvolvidas pelo Fondo de Cultura Económica já a partir dos anos de 1940. Naquela década, a editora lançou as coleções *Tierra Firme*, inaugurada em 1944, e *Biblioteca Americana*, iniciada em 1947, ambas voltadas para a integração cultural do subcontinente. A vocação americanista do FCE, contudo, transcendeu o seu catálogo. Conforme analisado por José Luís de Diego (2019), ao tomarmos o americanismo como um conjunto de ideias, mas também de práticas, é possível percebê-lo nas iniciativas de expansão comercial da editora. O autor frisa que “o americanismo já se pode encontrar no catálogo, mas também nas batalhas ideológicas e na luta pela hegemonia em um mercado específico” (Diego, 2019, p. 58, tradução nossa).

Considerando essa mescla de propósitos comerciais e político-culturais, em 1941, o Fondo já contava com representações exclusivas na Argentina, Uruguai, Chile, Colômbia, Peru, Equador e Brasil.⁷ Em 1945, fundou, em Buenos Aires, sua primeira sucursal, o que representou um evento-chave para a expansão do FCE rumo ao sul do continente. Nos anos seguintes, a editora fundou mais três sucursais no exterior: a de Santiago, Chile (1954); a de Lima, Peru (1961); e a de Madrid, Espanha (1963).⁸

⁷ Informações contidas na ata da reunião da Junta de Governo do FCE de 8 de março de 1941.

⁸ Em período posterior, outras sucursais foram fundadas, a saber: Caracas, Venezuela (1974); Bogotá, Colômbia (1975); San Diego, Estados Unidos (1990); São Paulo, Brasil (1991); Cidade de Guatemala, Guatemala (1995); e Quito, Equador (2015).

A expansão comercial do FCE criou condições materiais para disponibilizar objetos escritos para um público mais vasto, evidenciando a ampliação dos espaços de circulação dos livros. Tal expansão ganha contornos ainda mais significativos para o caso brasileiro devido à diferença linguística. Sobre isso, é exemplificativo o depoimento do intelectual brasileiro Antônio Cândido, proferido na inauguração da sucursal do FCE em São Paulo, no ano de 1991:

“

Nos anos de 1930, 1940 e mesmo 1950 tínhamos pouca bibliografia no setor das ciências humanas, além de estudos específicos sobre o Brasil. Por isso, muitas das grandes obras da cultura nos foram proporcionadas por editoras de língua espanhola, como Losada, Espasa-Calpe de Buenos Aires, mas sobretudo Fondo de Cultura Económica, que trouxe grandes textos de filosofia, sociologia, economia, antropologia, história, teoria da arte e da literatura. Eram obras de Max Weber, Mannheim, Toënnies, Dilthey, Cassirer, Ermatinger, Alfonso Reyes e tantos outros (Souza, 1993, p. 54).⁹

No Brasil, a primeira distribuidora exclusiva dos livros do FCE foi a Casa A. Herrera & Cia., atuando no período de 1941 a 1947. A Casa Herrera foi substituída pela Civilização Brasileira, que representou a editora mexicana de 1947 a 1949, e logo pela Livraria do Globo, que trabalhou como representante de fins de 1949 a meados de 1951. A Livraria Mestre Jou, foco de nossa análise, não foi, portanto, a primeira distribuidora do Fondo de Cultura Económica em terras brasileiras, mas a que desenvolveu uma relação comercial mais duradoura.

Afinal, formalizada a representação em março de 1952, a Mestre Jou continuou operando a distribuição dos livros da casa editorial mexicana por cerca de mais duas décadas. Ainda assim, delimitamos nossa análise a 1965, ano em que o próprio FCE entrou em crise por ocasião da demissão do diretor Arnaldo Orfila Reynal,¹⁰

9 O depoimento completo traduzido para o espanhol foi publicado, em janeiro de 1993, na revista *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*.

10 Arnaldo Orfila Reynal (1897–1998) era de nacionalidade argentina e químico de formação. Atuou como gerente da sucursal argentina do FCE entre 1945 e 1948, além de ter atuado como diretor da editora de 1948 a 1965, quando foi destituído em razão do seu posicionamento político próximo à

que esteve à frente da casa editorial de 1948 a 1965. Destituído em razão de seus posicionamentos políticos, mas sob a alegação de ser estrangeiro, Orfila Reynal logo funda a editora Siglo XXI, que atuaria como concorrente do Fondo de Cultura Económica. A demissão acarretou, ademais, a substituição de grande parte do corpo técnico do FCE, transformações no programa editorial e o enfraquecimento da projeção cultural da editora no continente.

A Livraria Mestre Jou como representante exclusiva do FCE: dinâmicas da distribuição dos livros

As tratativas comerciais do FCE com o Brasil tiveram um início bastante intrincado, pois, como mencionado, houve três contratos de distribuição não duradouros até que se estabelecesse um acordo de representação com a Livraria Mestre Jou. O FCE chegou a enviar ao Brasil a contadora da sucursal de Buenos Aires, María Elena Satostegui,¹¹ para que pudesse colher impressões pessoais e encaminhar uma nova distribuição exclusiva: aquela que seria a quarta tentativa no País. A troca epistolar entre María Elena Satostegui e Arnaldo Orfila Reynal, que atuava como diretor do FCE à época, informa-nos que a representação exclusiva com a Livraria Mestre Jou foi autorizada em março de 1952 (Satostegui, 1952).

Cabe mencionar que o sistema de distribuição exclusiva no âmbito do FCE consistia em conceder a uma firma editora, livraria e/ou distribuidora o direito exclusivo de distribuir os livros do Fondo em um país ou região por tempo indeterminado. Isso significava que a firma seria a responsável por realizar a comercialização em suas próprias livrarias, caso houvesse, além de garantir a distribuição nas demais livrarias

esquerda revolucionária, mas sob a alegação de ser estrangeiro. Sobre a trajetória de Orfila Reynal, ver Ramirez (2013).

11 María Elena Satostegui (1916–1985) era de nacionalidade argentina e se graduou em contabilidade pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Assim como Arnaldo Orfila Reynal, militou no Partido Socialista da Argentina. Sobre a trajetória de Satostegui e sua atuação no FCE, ver Vargas (2013) e Sorá (2017, p. 129–143).

interessadas do país/região. Ademais, significava que o FCE estava impedido de comercializar diretamente com as livrarias ou compradores particulares.¹²

A Mestre Jou, dirigida pelo espanhol Felipe Mestre Jou, era uma firma situada na cidade de São Paulo e iniciou suas atividades comerciais na segunda metade da década de 1940. Uma pesquisa realizada nos diários oficiais da União e dos estados nos possibilitou encontrar dados da Mestre Jou e Cia. Ltda. a partir de 1946 e apreender que, a princípio, se tratava de uma empresa do ramo de importações e exportações diversas. Ao menos desde 1950, os livros passaram a compor a gama de artigos comercializados pela empresa, pois identificamos, em uma consulta a periódicos, o primeiro anúncio no qual, em conjunto com “vinhos espanhóis”, a Mestre Jou ofertou “livros técnicos”.¹³

Nos primeiros anos de atuação, portanto, a Mestre Jou e Cia. Ltda. configurou-se como uma distribuidora de produtos diversos que agregou a distribuição de livros entre suas atividades. Com o tempo, porém, a atividade livreira foi se ampliando. Afinal, ao menos desde 1956, a Mestre Jou contou com uma livraria na Rua Martins Fontes, 99. Já em 1959, inaugurou outra livraria em São Paulo, na Rua Augusta, 2.813, e uma no Rio de Janeiro, na Travessa do Ouvidor, 14.¹⁴

A partir de 1958, as atividades livreiras da Mestre Jou se ampliaram também para o ramo da edição. Em agosto daquele ano, a Mestre Jou e Cia. Ltda. se transformou em Mestre Jou S.A. — Importação e Comércio, e o estatuto da nova sociedade previa a edição de livros.¹⁵ Em abril de 1960, a atividade livreira e editorial da Mestre Jou

12 Conforme pudemos depreender a partir da leitura das atas das reuniões da Junta de Governo do FCE, no período de 1937 a 1965.

13 Anúncio veiculado na edição de jan./fev./mar. de 1950 da Revista da Cruz Vermelha Brasileira, do Rio de Janeiro/RJ.

14 Na edição de 12 de dezembro de 1959 do periódico Suplemento Literário, de São Paulo, a Mestre Jou anunciou a abertura da livraria na Travessa do Ouvidor, Rio de Janeiro, e convidou para a inauguração da livraria da Rua Augusta.

15 O estatuto da Mestre Jou S.A. — Importação e Comércio foi publicado na edição de 14 de outubro de 1958 do Diário Oficial do Estado de São Paulo.

separou-se dos demais ramos de atuação da empresa.¹⁶ As edições da casa foram, então, se avolumando a ponto de a Mestre Jou se firmar no mercado editorial brasileiro de livros técnicos e universitários. As livrarias, por sua vez, foram se multiplicando: em São Paulo, a firma chegou a contar com mais uma livraria na Rua Augusta, uma na Rua Guaipá, 512, e outra na Rua 7 de abril, 172.

Já Felipe Mestre Jou, o administrador e sócio majoritário das empresas Mestre Jou, nasceu em 1903, na província de Tarragona, região da Catalunha, Espanha.¹⁷ Segundo Meritxell Marsal (2014), ele possuía cargos no governo republicano espanhol e se trasladou ao Brasil, como exilado da Guerra Civil Espanhola, após uma passagem pela França e por Portugal. Em dezembro de 1945, conforme consta em seu registro de estrangeiro, Felipe Mestre Jou foi admitido no território brasileiro em caráter permanente.¹⁸ No Brasil, foi promotor da cultura catalã em São Paulo, participando da Sociedade Paulista de Cultura Catalã e impulsionando a publicação da *Revista de Catalunya*, no ano de 1956 (Marsal, 2014). Em setembro de 1980, Felipe Mestre Jou faleceu, e suas livrarias foram fechando uma a uma, até que a empresa encerrou as atividades.

Em 1952, contudo, a Mestre Jou ainda trilharia um longo caminho no mundo da edição e do comércio livreiro. Durante todo o período que atuou como distribuidora exclusiva, a firma desenvolveu uma intensa troca epistolar com o FCE. A leitura dessa correspondência comercial nos possibilita analisar como os livros da editora mexicana chegavam ao Brasil por meio do canal de distribuição da Mestre Jou e as dinâmicas que caracterizaram a circulação desses impressos.

Assim como ocorria em relação as outras representações, a atuação da Mestre Jou como distribuidora exclusiva do FCE significava que ela compraria os livros

16 Conforme o Estatuto de criação da Mestre Jou S/A, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 7 de abril de 1960.

17 Informações obtidas por meio de contato realizado com a família de Felipe Mestre Jou, a quem agradecemos a disponibilidade em ajudar.

18 Fichas da Delegacia Especializada de Estrangeiros, digitalizadas pelo Family Search e sob guarda do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

diretamente da casa matriz e os distribuiria para todas as livrarias brasileiras interessadas em comercializá-los, além de vendê-los nas próprias livrarias Mestre Jou. Desse modo, mobilizando o circuito de comunicação elaborado por Robert Darnton (2010) como referencial teórico para analisar a transmissão das mensagens impressas, podemos interpretar que a Mestre Jou se inseria em dois pontos dentro do circuito: como distribuidores e como livreiros.

No que se refere aos espaços de distribuição da Mestre Jou, sabemos que, em 1953, a empresa já contava com uma filial no Rio de Janeiro e outra em Salvador, além da casa matriz em São Paulo. As livrarias, por sua vez, foram se expandindo durante o período, ocupando locais em São Paulo e no Rio. A correspondência editorial também nos oferece algumas pistas a respeito do funcionamento da logística de distribuição para as outras livrarias espalhadas pelo País, pois, em carta a Orfila Reynal de julho de 1953, Felipe Mestre explicou que a Mestre Jou anunciava a todos os livreiros parceiros sempre que um envio de títulos estava próximo, insistia quando os livros chegavam e, periodicamente, por turnos, voltava a oferecer aos livreiros. Em outra missiva, de outubro do mesmo ano e dirigida à parte administrativa do FCE, a Mestre Jou mencionou que se dedicava à difusão das obras da editora enviando exemplares das novidades “não somente às nossas sucursais e representantes que possuímos nos principais centros do país, como também aos agentes que em numerosas cidades trabalham os livros de nossa distribuição” (“53” Mestre, 1953, tradução nossa). Por meio dessas estratégias de circulação, a Mestre Jou trabalhava com o objetivo manifesto de que “os livros deste Fondo cheguem até o mais distante rincão do Brasil” (“55” Mestre, Expediente 23, 1955, tradução nossa). Encaminhando tal objetivo, alguns anos depois, em carta de 12 de setembro de 1956, a Mestre Jou informou que estava enviando livros de norte a sul do País, “De Belém a Pelotas, na fronteira com o Uruguai”, e que havia destinado alguns de seus funcionários para visitar as principais cidades do Brasil com a finalidade de realizar exposições e promover vendas.

Se, por um lado, a correspondência comercial nos fornece apenas algumas pistas a respeito de como a Mestre Jou efetuava a distribuição dos livros do FCE dentro do território brasileiro, por outro, não faltam dados relativos às formas como os livros chegavam ao Brasil. As obras da editora eram enviadas à Mestre Jou por dois meios: os

pedidos realizados pela própria Mestre Jou em listagens enviadas por carta e o serviço de novidades. Esse último consistia em enviar sempre certa quantidade de obras recém-editadas sem que a Mestre Jou precisasse acionar o FCE.

Na elaboração dos pedidos e na correspondência, Felipe Mestre Jou indicava e registrava aquilo que, supostamente, seriam os gostos dos potenciais leitores brasileiros, ao mesmo tempo que influenciava no que seria posto em circulação ao atuar na seleção das obras a serem distribuídas. Tal trabalho de seleção se faz presente no ato cotidiano de encomendar certos livros, e não outros, e de registrar, para os editores, as obras de maior êxito, comunicando quais seriam os gostos e as preferências dos leitores. Além disso, em diversas cartas, Felipe explicitou a sua avaliação, como podemos ver na passagem abaixo:



No que se refere aos títulos da coleção de História, é preciso ter em conta que no Brasil se fala outro idioma, e que não interessa tanto a História Hispano-americana como nos outros países. Aqui interessa principalmente a História relacionada com Portugal, embora não desconhecamos que, sobretudo no período dos descobrimentos, encontram-se entrelaçadas a história de ambos países (“55” Mestre, Expediente 23, 1955, tradução nossa).

As análises de Felipe Mestre Jou a respeito de quais seriam os interesses dos leitores brasileiros reforça o entendimento do livreiro — no caso, distribuidor-livreiro — como um dos principais agentes situados entre a oferta e a demanda (Darnton, 2010), ou, em outras palavras, como um dos mediadores que opera entre os saberes e a difusão dos saberes. Tal processo de avaliação e seleção não é neutro, pois o livreiro projeta suas próprias apreciações ou decide por silenciá-las. Além disso, não se trata de um processo isento de conflitos de avaliação, seja em relação aos editores ou em relação à real demanda dos leitores. Desse modo, os livreiros “colocam em tensão as suas apreciações sobre o que se deveria ler e o que produzem as editoras ou buscam os consumidores. Nesta posição de ajuste nunca se mantêm neutros, ainda que as vezes possam silenciar as suas apreciações” (Mir, 2021, p. 78, tradução nossa).

Nas relações comerciais da Mestre Jou com o FCE, houve conflitos de avaliação entre livreiro e editor, momentos nos quais os agentes que atuavam no FCE

problematizavam, na correspondência, as seleções efetuadas pela Mestre Jou. Interessa observar que tais conflitos de avaliação se deram, todas as vezes, em relação às obras que versavam sobre literatura ou temáticas hispano-americanas, ocasiões em que a Mestre Jou contrapunha com um reiterado entendimento de que tal interesse era demasiado reduzido no Brasil. Por outro lado, a Mestre Jou privilegiava, em suas listas de pedido, os livros das coleções de Economia, Filosofia, Sociologia e Antropologia, o que reforça o entendimento de que o Brasil, naquele período, também carecia de bibliografia traduzida no campo das ciências sociais e humanidades.

Além das encomendas, o fluxo de distribuição dos livros do FCE por meio da Mestre Jou englobava as devoluções de livros, de modo que a circulação se constituiu pela vinda de impressos ao Brasil, mas também pelo retorno de impressos ao México. O contrato firmado com o FCE não previa a devolução de livros por baixa acolhida comercial. Dessa forma, as devoluções efetuadas pela Mestre Jou, até 1960, em regra, ocorreram em razão de os livros enviados conterem defeitos: ou porque estavam mal compaginados ou porque sofreram avarias no transporte do México para o Brasil. Após 1960, sem que se explicitasse alguma mudança contratual, passou a ser comum a devolução de um conjunto maior de títulos em razão de baixa acolhida comercial.

As mudanças na dinâmica das devoluções, além de evidenciarem as alterações nas práticas comerciais entre o FCE e a Mestre Jou, apontam que, no desenrolar da atividade de distribuição e comércio de livros, Felipe Mestre Jou foi desenvolvendo uma expertise no ofício de livreiro e de distribuidor, que lhe permitiu ajustar o estoque, refinar a avaliação da demanda e transitar entre as transformações ocorridas no mercado editorial brasileiro. Tal expertise se alcança no cotidiano da prática profissional, por meio de um aprendizado que se constrói na — e pela — experiência. Como sinalizado por Thais Schettino (2013), os saberes específicos do ofício de livreiro não são ensinados em escolas ou dispostos em manuais, pois “o livreiro não dispõe de um espaço de formação profissional institucionalizado” (Schettino, 2013, p. 605). O saber do livreiro se constrói na rotina da livraria, junto aos livros e aos clientes. Assim, na livraria ou no escritório, enquanto importava os livros, abria novas lojas e ampliava os negócios para o ramo da edição, Felipe pôde aprimorar a acuidade necessária ao “saber-fazer do livreiro”, tornando-se um mestre em seu ofício.

O ofício de livreiro e de distribuidor contemplou também, no caso de Felipe Mestre Jou, a elaboração de estratégias de divulgação desses impressos. Ao difundir os livros, Felipe Mestre exerceu uma função mediadora entre a intelectualidade brasileira e a editora mexicana, o que favoreceu a ocorrência de trocas culturais. Nessa dinâmica, consideramos que Felipe Mestre Jou atuou como um intelectual mediador.¹⁹

A atuação da Livraria Mestre Jou na divulgação dos livros do FCE

A difusão em jornais e revistas configurou-se como a principal e mais constante ação de divulgação empreendida pela Mestre Jou. Desde o início da representação exclusiva, a distribuidora divulgou os livros do FCE em jornais e revistas brasileiras por meio de anúncios e da mobilização de jornalistas e críticos literários para que publicassem notas bibliográficas e resenhas das obras recém-editadas. A Mestre Jou comunicava ao FCE, com frequência, a ocorrência de anúncios e referências às obras em jornais e revistas. Além disso, enviava recortes dos periódicos anexos às missivas ou um exemplar do impresso por correio à parte, além de enviar revistas culturais brasileiras.

A divulgação por meio de anúncios, em maioria, circunscreveu-se às cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, onde a Mestre Jou mantinha suas livrarias, ainda que a distribuidora tenha mencionado uma publicidade no Diário de Notícias de Salvador, onde contava com uma filial. Entretanto, uma vez que a Mestre Jou distribuía os livros do FCE às livrarias de outros estados, não é improvável que tais estabelecimentos tenham desenvolvido estratégias de divulgação próprias e publicado anúncios ou notas de obras do FCE em outros periódicos brasileiros.

Os anúncios em periódicos eram promovidos e custeados pela Mestre Jou. Já a publicação de resenhas e notas bibliográficas comportava uma dinâmica que, além da distribuidora, envolvia o FCE e alguns redatores de jornais brasileiros. O FCE

19 Mobilizamos a análise desenvolvida por Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016) a respeito da categoria analítica “intelectuais mediadores” para explorar a figura do livreiro como um intermediário cultural e examinar as práticas de mediação desenvolvidas por Felipe Mestre Jou na circulação dos livros do FCE.

distribuía livros no México e no exterior para fins de difusão e publicidade, prática que, inclusive, foi discutida em uma das reuniões da Junta de Governo de 1956. Com o objetivo de mostrar que os livros enviados para publicidade não prejudicavam os números da produção, o diretor Orfila Reynal forneceu informações a respeito das quantidades e da abrangência dessa atividade de divulgação: “Há 4.900 livros distribuídos em revistas do país e do exterior, a críticos, escritores, funcionários, bibliotecas, comentaristas de rádio, colaboradores, os quais absorvem esse promédio de 50 exemplares por título editado, cifra que é notavelmente exígua” (Fondo de Cultura Económica, 1956–1957, p. 108, tradução nossa).

A Mestre Jou era um desses vários agentes que absorviam livros para fins de publicidade. Afinal, já no início de 1953, o FCE autorizou que a distribuidora destinasse à imprensa quatro exemplares de cada obra recém-editada com o correspondente abono na conta, ou seja: era o FCE que custeava o envio de livros aos redatores de jornais e revistas. Para prestar contas, a Mestre Jou remetia, em periodicidade semestral ou anual, uma lista com os títulos e exemplares efetivamente entregues aos jornalistas. Podemos considerar que o êxito dessa prática de divulgação requeria que Felipe Mestre Jou possuísse contatos e um bom trânsito na imprensa periódica, recurso frisado por ele em carta remetida a Orfila, de 14 de junho de 1954: “o senhor já sabe que as minhas excelentes relações com a imprensa me permitem publicar tudo o que me pedir” (“54” Mestre, 1954, tradução nossa). Com efeito, as listas de livros remetidos para publicidade contemplavam uma significativa variedade de periódicos, ainda que circunscrita à imprensa paulista, e resultaram em uma efetiva e constante publicação de resenhas em jornais e revistas.

Durante a maior parte da década de 1950, a Mestre Jou direcionou o envio de livros ao diretor da revista *Anhembi*, o jornalista Paulo Duarte, aos jornalistas do *Diário de São Paulo*, Joaquim Pinto Nazário e Antônio D’Elia, ao professor Luís Washington Vita, inicialmente apresentado como redator do *Diário de São Paulo*, e à redatora da revista de variedades *O Cruzeiro*, Helena Silveira. A partir de 1958, as listas de livros para publicidade deixaram de incluir *O Cruzeiro* e o *Diário de São Paulo* e passaram a abarcar os jornais *Correio Paulistano*, *O Estado de S. Paulo*, *Folha da Tarde* e, em 1960, o recém-criado *Folha de São Paulo*. Em 1963, o *Correio Paulistano* foi extinto e, assim, também deixou de constar nas listas.

Felipe Mestre Jou menciona, em diferentes passagens da correspondência, que era amigo de Paulo Duarte e de Luís Washington Vita. Tendo em vista que a revista *Anhembi* publicou resenhas dos livros do FCE de modo constante durante todo o período analisado, e que Luís Washington Vita foi o principal resenhista das obras da editora no Brasil, percebemos que os vínculos de amizade e de cumplicidade se configuraram como um aspecto importante para que Felipe lograsse articular um espaço de trabalho intelectual com o intuito de difundir os livros do FCE, e o seu próprio negócio livreiro. Nessa perspectiva, a dinâmica de envio de obras para publicidade é um modo de visualizar como se deu a circulação dos livros do FCE também pelo canal da divulgação: canal em que Felipe Mestre Jou atuou como mediador ao criar pontes e articulações entre os livros, a imprensa e os intelectuais resenhistas.

Além disso, a divulgação dos livros do FCE na imprensa brasileira coexistiu e se articulou com outras práticas de difusão impulsionadas pela Mestre Jou, ou promovidas por um esforço conjunto entre a distribuidora e a editora mexicana. Nesse sentido, a Mestre Jou cuidava para que os livros do FCE se fizessem presentes em exposições e feiras de livros, espaços que, guiados por objetivos comerciais e de promoção da leitura, se convertem em importantes meios de circulação de ideias e de trocas culturais. Por iniciativa da Mestre Jou, foi montado um *stand* de livros do FCE nas comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo, assim como, na década de 1960, a Mestre Jou montou exposições nas bienais do livro, que tiveram início em 1961, como parte das bienais de arte de São Paulo. Entre 1961 e 1965, a distribuidora participou das três bienais realizadas, sempre perguntando ao FCE se havia interesse em colaborar com material publicitário e com a divisão dos gastos.

Ao mesmo tempo, o FCE se empenhava para que os aniversários da editora fossem celebrados em esfera continental, mobilizando livrarias, imprensa e a intelectualidade latino-americana para difundir o labor cultural da editora nas comemorações, concebidas como verdadeiras campanhas culturais. Tais efemérides são propícias para visualizar o desenvolvimento de atividades que promovem diversas formas de aproximação e de comunicação dos livros a um público mais amplo.

Nessas datas, o FCE promovia ações de difusão no México e provocava suas sucursais e representantes no exterior para que desenvolvessem publicidade em periódicos, veiculassem notícias radiofônicas de tipo cultural, montassem exposições de livros em centros de ensino, e engajassem as livrarias para que, durante o mês de setembro, ocupassem suas vitrines com os livros da editora. Para que as celebrações ocorressem de forma coordenada nos diferentes países da América Latina, o FCE enviava circulares com orientações às distribuidoras, além de cartazes e folhetos publicitários. No que se refere aos planos e diálogos desenvolvidos com a Mestre Jou, percebemos que a distribuidora absorvia as propostas do FCE, mas também planejava suas próprias ações e não se furtava a fazer sugestões.

Anúncios na imprensa, envio de livros para publicidade, resenhas e notas bibliográficas em jornais e revistas, montagem de exposições, participação em festivais e feiras de livro. Múltiplas foram as práticas desenvolvidas pela Mestre Jou para divulgar os livros do Fondo de Cultura Económica no Brasil, objetos que congregam a dupla face de mercadoria e de bem cultural. Nessas atividades de difusão, interpretamos que Felipe Mestre Jou encarnou a figura do intelectual mediador, agente “cuja atenção primordial se volta para práticas culturais de difusão e transmissão, ou seja, práticas que fazem ‘circular’ os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados” (Gomes; Hansen, 2016, p. 26).

Considerações finais

“Como os livros chegam aos leitores?” A partir dessa pergunta ampla e fundamental — que serviu como guia para a análise —, ajustamos nossa lente sobre o estágio da distribuição e examinamos, em linhas gerais, a atuação da Mestre Jou como distribuidora exclusiva dos livros do FCE no Brasil. Tal exame nos forneceu elementos para melhor compreendermos as condições e dinâmicas de circulação dos livros da editora entre México e Brasil, evidenciando como os agentes históricos conduziam o negócio.

Entre os múltiplos atores que atuam na circulação dos impressos, enfocamos o livreiro como um intermediário cultural chave que, a todo tempo, faz a ponte entre produtores de livros e leitores, no desenrolar de um ofício que se constrói na

experiência. Nessa posição, Felipe Mestre Jou, durante todo o período analisado, avaliou a procura, selecionou os livros ofertados pelo FCE e, assim, interferiu no que seria posto em circulação.

Ao mediar os livros, Felipe Mestre também mediou relações intelectuais, mobilizando suas conexões para colaborar nas estratégias de difusão da editora. Nessa dinâmica, a circulação de produtos culturais ocorreu *entre* lugares, e não em fluxo unilateral: os livros editados pelo FCE circularam no Brasil, mas livros e revistas de cultura brasileiros, assim como resenhas e artigos, também chegaram ao México por meio do canal criado entre a Mestre Jou e o FCE. Esse movimento evidencia a existência de trocas culturais que transbordam os limites de um país, desenvolvendo-se em escala transnacional ou, no caso específico, entre os “extremos de América”.

Sobre o capítulo: Texto baseado na dissertação de mestrado intitulada *Transpor Fronteiras: a circulação dos livros da editora mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil (1952–1965)*, defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho.

Referências

- ALTAMIRANO, Carlos. Introducción General. In: ALTAMIRANO, Carlos (Org.). *Historia de los intelectuales en América Latina: I. la ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz, 2008. p. 9–27.
- ARCINIEGA, Víctor Díaz. *Historia de la Casa Fondo de Cultura Económica (1934–1994)*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Rio de Janeiro, 1940–1985.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 1940–1985.

DIEGO, José Luis de. *Los autores no escriben libros: nuevos aportes a la historia de la edición*. Buenos Aires: Ampersand, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Uma brasileira para a América Hispânica: a editora Fundo de Cultura Econômica e a intelectualidade brasileira (décadas de 1940/1950)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RORIZ, Bruna Marinho Valle. Vínculos Transnacionais e Mediações Culturais: a livraria Mestre Jou como distribuidora da editora Fondo de Cultura Económica no Brasil (1952–1965). *Revista Tópicos Educacionais*, Pernambuco, v. 27, n. 2, p. 234–251, 2021.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. *Actas de la Junta de Gobierno*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1937–1967. Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

GOMES, Ângela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação: intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Ângela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Org.). *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7–37.

GONZÁLES, Alexandra Pita. Introducción. In: GONZÁLES, Alexandra Pita (Org.). *Redes intelectuales transnacionales en América Latina durante la entreguerra*. Cidade do México: Miguel Ángel Porruá, 2016. p. 5–23.

MARSAL, Meritxell Hernando. La Revista de Catalunya en São Paulo, 1956: las redes culturales del exilio en Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA Y CULTURA ESPAÑOLAS CONTEMPORÁNEAS, 3., 2014, La Plata (Argentina). *Anais (...)* La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata, 2014. p. 1–11.

MAÍZ, Claudio; FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro. Introducción. Los sistemas de religación en la literatura. In: MAÍZ, Claudio; FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro (Org.). *Episodios en la formación de redes culturales en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009. p. 11–45.

MIR, Sebastián Rivera. *Edición latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO; Cidade do México: Casa Abierta al Tiempo, 2021.

RAMÍREZ, Víctor Erwin Nova. *Arnaldo Orfila Reynal: el editor que marcó los cánones de la edición latinoamericana*. Tesis (Maestría en historiografía) — Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2013.

RORIZ, Bruna Marinho Valle. A Livraria Mestre Jou como distribuidora da editora Fondo de Cultura Económica no Brasil: vínculos transnacionais e mediações culturais (1952–1965). In: COLOQUIO ARGENTINO DE ESTUDIOS SOBRE EL LIBRO Y LA EDICIÓN, 4., 2022, Paraná (Argentina). *Anais (...) Paraná (Argentina)*: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2021.

RORIZ, Bruna Marinho Valle. *Transpor Fronteiras: a circulação dos livros da editora mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil (1952–1965)*. Dissertação (Mestrado em História da Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SATOSTEGUI, María Elena. *Correspondência*. Destinatário: Arnaldo Orfila Reynal. (Rio de Janeiro), 1952. Carta. Caixa 45, Expediente 1, Clave 81/264. 1952–1956 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

SCHETTINO, Thais Sena. Um grupo em mudança: os livreiros e o saber profissional. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 3–6, p. 605–619, nov. 2013.

SORÁ, Gustavo. *Editar desde la izquierda en América Latina: la agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

SOUZA, Antônio Cândido de Mello e. Fondo de Cultura Económica Brasil. *La Gaceta*, Cidade do México, n. 265, p. 54–55, jan. 1993.

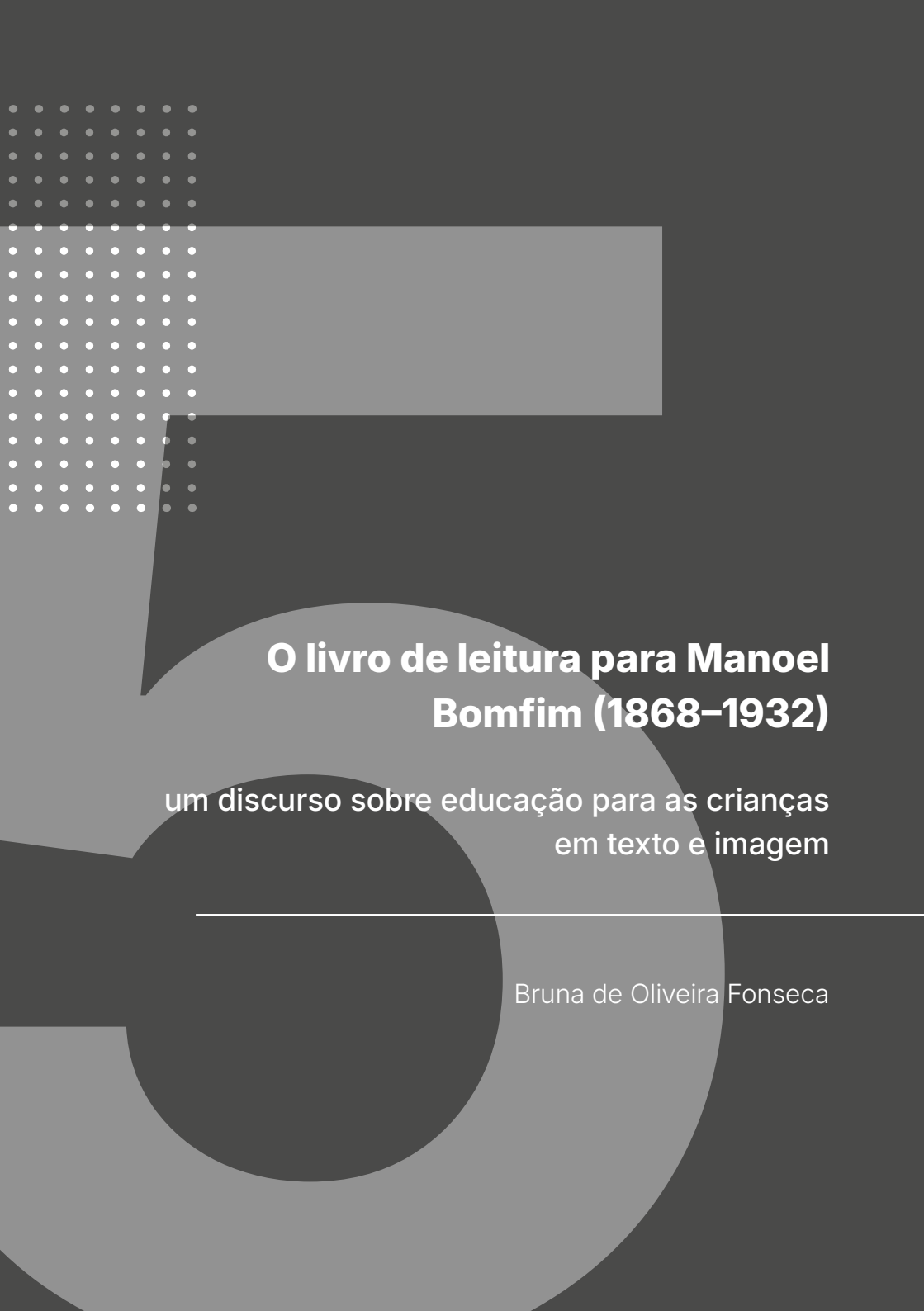
VARGAS, Rafael. La esencial: María Elena Satostegui. *La Gaceta*, n. 508, p. 13–14, abr. 2013.

VILLEGAS, Daniel Cosío. *Extremos de América*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

“53” MESTRE Jou and Co. LTD. Caixa 44, Expediente 21, Clave 81/172. 1953 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

“54” MESTRE Jou and Co. LTD. Caixa 44, Expediente 22, Clave 81/172. 1954 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

“55” MESTRE Jou and Co. LTD. Caixa 44, Expediente 23, Clave 81/172. 1955 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

The background features a dark gray field with a light gray grid of dots in the upper left corner. A large, light gray, irregular shape overlaps the grid and extends across the middle of the page. Below this, a large, dark gray circle is partially visible, with a smaller, lighter gray circle nested inside it. The text is positioned within these shapes.

O livro de leitura para Manoel Bomfim (1868–1932)

um discurso sobre educação para as crianças
em texto e imagem

Bruna de Oliveira Fonseca

Como citar este capítulo

Fonseca, Bruna de Oliveira. O livro de leitura para Manoel Bomfim (1868-1932): um discurso sobre educação para as crianças em texto e imagem. In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 96-114.

5

Todas essas qualidades das crianças – bondade, ou defeitos – dependem muito do modo com que ellas são tratadas.

Manoel Bomfim (1920)

Introdução

Este artigo baseia-se nos resultados da minha pesquisa de doutoramento, mais especificamente na reflexão acerca do discurso de Manoel Bomfim sobre educação contida nos textos e nas imagens de *Primeiras saudades*, um livro de leitura destinado ao público escolar.

Manoel José do Bomfim¹ nasceu em Aracaju, capital da província de Sergipe, em 1868. Era o sexto filho de comerciantes enriquecidos e donos de engenho e, após passar a infância e parte da adolescência no engenho da família, decidiu estudar medicina. Em 1886, ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, porém concluiria seus estudos no Rio de Janeiro, em 1890.

¹ As informações sobre a vida de Manoel Bomfim foram retiradas da biografia *O rebelde esquecido*, escrita por Ronaldo Conde Aguiar (2000); e do livro *Manoel Bomfim*, da Coleção Educadores, escrito por Rebeca Gontijo (2010).

Durante os anos de 1891 e 1892, Manoel Bomfim trabalhou como médico da Secretaria de Polícia na cidade do Rio de Janeiro e, não se diferenciando da intelectualidade de seu tempo, atuou também como jornalista, além de circular por diversos cafés, redações de periódicos e livrarias. Aos 23 anos, casou-se com Natividade Oliveira, com quem teve dois filhos, Maria e Aníbal, mantendo vivência tranquila na capital, que foi interrompida entre 1893 e 1894, em decorrência de perseguições políticas,² sendo obrigados a se mudarem para o interior de São Paulo.

Conforme Ronaldo Conde Aguiar, a morte da filha Maria levou Bomfim a retornar à capital e abandonar a carreira de médico — outrora exercida na brigada da polícia e sua primeira experiência no serviço público. Através de Alcindo Guanabara, em 1896, ele retornou ao funcionalismo público, porém na área da educação, no cargo de subdiretor do *Pedagogium*,³ para o qual foi nomeado diretor, no ano seguinte. Desde então, Manoel Bomfim passou por diversos cargos relacionados à educação pública: diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1898–1900/1906–1907), diretor da Instrução Pública Municipal (1905–1907), professor da Escola Normal (1897–1932), diretor do *Pedagogium* (1897–1905/1911–1919).

Ainda enquanto funcionário público, Bomfim fez viagens comissionadas⁴ pelo governo para estudar psicologia experimental (1903) e organização do ensino técnico-profissional (1910). Autor de diversos livros, ainda que muitos voltados à educação,

2 Após questionar a legitimidade da posse de Floriano Peixoto para o cargo de presidente da República, Manoel Bomfim viu amigos serem perseguidos e, por isso, optou por migrar para o interior de São Paulo a fim de escapar de represálias.

3 Criado pelo Decreto Federal nº 667 de 16 de agosto de 1890, o *Pedagogium* foi um órgão federal que visava promover reformas e melhoramentos na educação nacional, por meio do aperfeiçoamento de professores. Em 1896, a instituição foi municipalizada, ficando a cargo do Distrito Federal do Rio de Janeiro até o ano de sua extinção, em 1919. Ver: Mignot, 2013; Andrade, 2014.

4 No ano de 1902, Manoel Bomfim viajou a Paris para estudar psicologia no laboratório de psicologia experimental de Alfred Binet. E, segundo Ronaldo Conde Aguiar, em 1910, Manoel Bomfim “visitou a França, a Suíça, a Áustria e a Alemanha, onde, comissionado pelo governo do Distrito Federal, estudou e pesquisou a organização e o funcionamento do ensino técnico-profissional” (Aguiar, 2000, p. 413–414).

a obra mais famosa é o ensaio *A América Latina: males e origem* — publicado no ano de 1905, e duramente criticado por Sílvio Romero.⁵ Manoel Bomfim também é reconhecido por outros ensaios que formam a sua trilogia sobre o Brasil — *O Brasil na América* — 1929; *O Brasil na História* e *O Brasil Nação* — 1931. Da sua produção intelectual na área da educação, *Através do Brasil* (1910) é o livro mais conhecido e foi escrito em parceria com seu grande amigo Olavo Bilac. Na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro, Manoel Bomfim fez-se intelectual. Formou-se médico e posteriormente psicólogo, atuou como professor, como deputado federal, jornalista e autor de livros. Viveu até 1932, quando o câncer lhe tirou a vida.

O intelectual Manoel Bomfim e seu ideal de educação

A vida de Bomfim, aqui sinteticamente apresentada, permite a afirmação de que sua carreira como pesquisador, professor e autor tem maior expressividade se comparada a sua atuação direta na política. Logo, torna-se plausível asseverar que Bomfim optou pela vida intelectual, almejando intervir no mundo através da palavra. O prefácio de *Cultura e Educação do Povo Brasileiro* (1932) corrobora tal hipótese. Nas palavras de Bomfim:

“

O leitor encontrará, na substancia destas páginas, a justificação da minha intervenção nesse pleito, a disputar o premio do concurso. E, sobretudo, porque adiei, por tanto tempo, a minha candidatura. Porque me apresento agora? Uma longa e deprimente enfermidade já me traz desconfiança de mim mesmo, ao aproveitar as poucas forças que me restam. Alem destes, dois motivos mais imperiosos ainda: a oportunidade e vislumbre de possibilidade. A hora e de crise extensa na vida politica. Borbulha, como se subverte, mas apezar de tudo há um refazer incessante. Infelizmente, o problema da diffusão do ensino não surgiu agora. Todavia é innegavel que muito mais facilmente se obterá neste

⁵ Sílvio Romero escreve mais de vinte artigos, posteriormente reunidos no livro *A América Latina: análise de igual titulo do Dr. Bomfim* no qual critica a tese de Manoel Bomfim que relacionava o “atraso brasileiro” à colonização europeia, e não à formação racial da sociedade, como era consenso da intelligentsia da época, assim como vislumbra a educação do povo, e não o branqueamento, como a solução para a questão. Ver: Aguiar, 2009.

momento que uma qualquer das facções ou dos programas vá buscal-o. Além disso, nos ultimos annos amontoaram-se recursos e processos, fornecidos pela sciencia, e que, bem applicados, facilitarão enormemente a realização da obra. A oportunidade aqui deixo as paginas que consubstanciam a minha colaboração (Bomfim, 1931, p. IX-X).

Portanto, o texto, mais que um receptáculo de pensamentos, foi entendido como um meio de intervenção. Desta forma, ressalta-se que Manoel Bomfim buscou influenciar a sua realidade através de discursos proferidos — e posteriormente publicados —, de entrevistas, dos artigos nos periódicos e dos muitos livros de variadas matizes como os ensaios, os infantis e didáticos. Dos muitos textos de autoria do sergipano, o foco do presente artigo é o livro de leitura *Primeiras saudades*, publicado em 1920, de autoria exclusiva de Bomfim, sendo o objetivo compreender como as ilustrações compõem esse discurso de Manoel Bomfim.

No presente artigo, o livro de leitura foi abordado como veículo do discurso de Bomfim para o público infantil. Sendo o livro de leitura um gênero de livro escolar, faz-se pertinente destacar a complexidade desse objeto que, conforme o entendimento de Circe Bittencourt (2008), é, ao mesmo tempo, um instrumento de ensino; um veículo de ideias e valores da sociedade; uma mercadoria; e uma das materializações das relações entre Estado e mercado editorial. Nas palavras da autora:

“

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios da pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas fundamentais de uma época. (...) E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Bittencourt, 2008, p. 14).

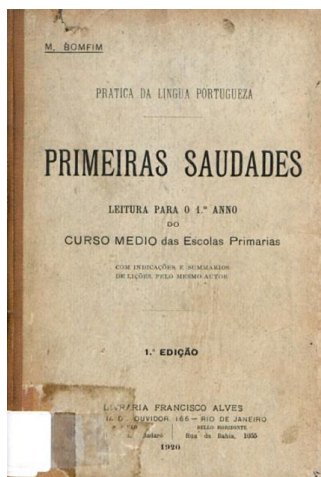
A despeito da complexidade do livro didático, esse objeto é entendido como um livro de menor importância. Em decorrência disso, nota-se a diminuta preocupação com a sua conservação, o que acarreta vários obstáculos para seu estudo como

fonte histórica, como, por exemplo, na dificuldade de acesso às várias edições de um mesmo livro ou mesmo à não localização de qualquer exemplar. De acordo com Antonio Augusto Gomes Batista (1999, p. 529–530):

“ Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora dos espaços das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do *desprestígio* social dos livros didáticos (grifo do autor).

Encontrei esse cenário de dificuldades e, desta maneira, não pude confirmar quantas edições teve o *Primeiras saudades*. Ao longo de minha pesquisa tive acesso a apenas duas edições. O primeiro contato que tive com esse livro de leitura se deu na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, onde acessei a terceira edição, de 1926, em formato físico. Posteriormente, encontrei disponibilizado pela Biblioteca Nacional a primeira edição, de 1920, dessa vez em formato digital. A comparação realizada entre as edições não evidenciou diferenças significativas, de modo que, para este artigo, optei por utilizar apenas a primeira edição.

Capa da primeira edição de *Primeiras saudades*



Fonte: Bomfim, 1920.

A obra *Primeiras saudades* é composta por um prefácio, 42 capítulos, um epílogo e 52 ilustrações. Contudo, antes de enveredar pelo texto principal, chamo atenção para uma inscrição da capa: “com indicações e summarios de lições, pelo mesmo autor”. Essa informação revela o cuidado de Manoel Bomfim ao construir seu livro de leitura, destinado à formação moral da criança, uma vez que esse direcionamento do uso pedagógico do conteúdo visava garantir que as lições fossem aprendidas sem maiores distorções. Cabe destacar que a possibilidade de leitura autônoma pela criança, se não era recomendada, era ao menos prevista e figurava enquanto preocupação, sobretudo na busca da melhor adequação da linguagem. Conforme Bomfim:

“

Nestas paginas, fala uma criança — para que as outras crianças possam compreender e apreciar; mas procurei trazer para as palavras dessa criança pensamento e sentimento, porque, sem ideia, sem emoção, o livro de leitura deixaria de ser educativo: não teria influencia sobre a alma da criança (Bomfim, 1920, p. 5).

Por meio dessa materialidade, e cercada por esses cuidados, que a história é apresentada. Ressalta-se que é Raul, personagem principal e narrador, que apresenta suas recordações relacionadas à convivência familiar e à sua formação escolar. Em várias dessas recordações, aparecem infelicidades vividas pelo personagem principal ou por aqueles de seu convívio. Apesar das muitas tristezas recordadas, não se percebe qualquer mágoa, elas são entendidas como aprendizados, abrindo espaço para a empatia e a alteridade. No prefácio dessa obra, Bomfim explicou a intencionalidade de suas escolhas:

“

Feito em termos accceíveis ao entendimento infantil, elle [livro de leitura] tem de falar ao sentimento, e de suscitar acções vigorosas e dignificantes. É pela compreensão dos actos, interessando-se e comovendo-se por elles, que a criança aprende a moral, porque, no caso, não se trata de uma simples transmissão de conhecimentos, mas de modelar o caracter, e de apurar os sentimentos. Para tanto, é mister que a criança se sinta seduzida, enlevada, illuminada pela leitura. Então, cada pagina será uma suggestão, um encaminhamento proficuo para a realização do proceder moral (Bomfim, 1920, p. 6–7).

Manoel Bomfim buscou imprimir em suas narrativas várias cenas de aventuras e de drama, mostrando a vida com suas alegrias, mas também com suas tristezas. A presença de eventos tristes nos livros escolares foi observada por Antônio Augusto Gomes Batista (2012). A partir da noção de “retórica da infelicidade”, o autor destaca que os escritores de livros para as crianças, amparado na temática do desamparo e em mecanismos discursivos, tinham por objetivo produzir uma leitura empática que gerasse identificação do leitor com os personagens do texto (Batista, 2012). A mobilização das emoções, nessas obras, serviria para a formação moral das crianças e, para tanto, a leitura deveria provocar nas crianças o sentir, o viver e o experimentar, portanto, seria por meio dessas narrativas que o público infantil conheceria as vicissitudes e infortúnios da vida.

Assim sendo, *Primeiras saudades* buscava alcançar os corações infantis através das recordações do personagem e narrador, Raul. A história é construída por cartas e notas desse menino que partira para o Rio de Janeiro com vistas a se preparar para o ingresso nos cursos superiores. A viagem marcaria os últimos dias de sua meninice, levando-o a refletir sobre as experiências que o prepararam para aquele momento. As memórias de Raul combinam as aventuras pessoais, a vida em família e fragmentos da cultura ocidental – como passagens da história do Brasil e da literatura mundial. Destarte, ressalto que, para o presente artigo, foram selecionadas passagens que perpassavam a escola e que apresentavam ilustrações associadas ao texto escrito.

O Brasil, como um dos cenários da obra, pode ser lido em *Primeiras saudades* como um lugar onde a escola não era o destino certo para toda a infância, pois, várias eram as adversidades que levavam meninos e meninas a se afastarem desse espaço de educação formal, sendo o trabalho a mais comum. Assim, a necessidade de colaborar no sustento da família era o motivo que frequentemente tirava as crianças do rumo da escola. É nessa condição que Raul apresenta o amigo Camillo.

Camillo, o pequeno pescador



Camillo, filho de um pescador, tinha aspecto vivo,
ar inteligente e bom

Fonte: Bomfim, 1920, p. 53.

A ilustração acima está localizada na primeira página do capítulo intitulado “o pequeno pescador” e ocupa quase um terço da mesma. Nela é possível identificar uma simpática imagem de um menino sorrindo e uma cena de pescadores trabalhando. A legenda cumpre a função de reforçar a ideia de um menino amável e repleto de virtudes. Camillo, em texto e imagem, era apresentado para o leitor como um garoto inteligente, devotado à família e detentor de um saber prático: a pescaria. A despeito de todas as qualidades, várias passagens ressaltam a pobreza do pequeno pescador. A origem humilde não impede o reconhecimento do valor da educação, assim, Raul afirma que o pai de Camillo “parecia interessar-se muito pela instrução do filho” (Bomfim, 1920, p. 54).

O encontro do protagonista com o pequeno pescador aconteceu na escola. Raul se identifica com Camillo por “ar [de] esperto e inteligente” (Bomfim, 1920, p. 54). Se a condição social os afastava, a inteligência e o bom desempenho escolar aproximavam os garotos. Tal amizade agradava ao pai de Raul, que incentivava Camillo a frequentar sua casa e esse aparecia quase todos os domingos. Porém, um dia ele não foi ao encontro de Raul, pois seu pai havia sofrido um acidente de trabalho que o incapacitara. Assim, com apenas 11 anos, Camillo se via obrigado a abandonar a escola,

pois o sustento da família passava a depender também do seu trabalho. Em uma carta endereçada a Raul, o pequeno pescador relata:

“

Deixei a Escola; vou trabalhar na canôa. Meu pae coitado! Perdeu o braço direito. Já está quasi bom, mas, sem o braço, na pescaria, que é que elle pode fazer sosinho? É preciso que eu lhe acompanhe; então os dous valemos como um, e poderemos continuar a ganhar a vida, Somos 8 pessoas em casa, como tu sabes. Si nos faltasse, agora, o que papae ganhava, seria a miseria. Só ha um meio de remediar, como te disse: é que eu vá ajudar a meu pae. E vou. Só isso me faria deixar a escola. O velho está naturalmente muito triste. Foi com lágrimas nos olhos que ele me disse que era preciso deixar o estudo. Eu me fiz de forte, mas tive tanta pena! Prometti-lhe que continuaria estudando conmgigo mesmo, nas horas de descanso (Bomfim, 1920, p. 55).

Depois de receber a carta, Raul e sua mãe visitam Camillo e sua família. Caridosamente, a mãe de Raul se oferece para ensinar ao pequeno pescador algumas vezes na semana. Com isso, o pequeno pescador deixava o rígido espaço escolar, mas não abandonava totalmente sua formação.

O trabalho, além de excluir a criança da vida escolar, também demarca o ingresso no mundo dos adultos. Raul deixa implícita essa condição, ao expressar a mudança na sua postura em relação a Camillo, já que, anteriormente, o via como um igual e, depois do acidente, conversava “como si elle fosse um homem” (Bomfim, 1920, p. 56). De acordo com Patrícia Santos Hansen, mesmo em meio a situações desfavoráveis, buscava-se a valorização dos estudos, pois:

“

O abandono da escola pelo trabalho só ocorre em casos de extrema necessidade e nesses casos a iniciativa dos jovens é digna de mérito uma vez que demonstra coragem, iniciativa e, principalmente, maturidade, para resignar-se a uma responsabilidade cujo peso ainda não devia cair sobre suas costas (Hansen, 2010, p. 83).

Deste modo, ainda que, em diversos momentos, o trabalho representasse uma oposição à escola, ele não era compreendido de maneira negativa. Pelo contrário,

era positivado, por se constituir em uma saída digna para garantir a sobrevivência. A antecipação da vida adulta, de meninos e meninas, ao sair da escola para o mundo do trabalho provocava a simpatia dos mais abastados sem, no entanto, causar estranheza ou indignação. Assim era a vida.

O destino oposto era reservado para aqueles que não assumiam a responsabilidade de manutenção da vida material da família, ou as tarefas de cuidado, como o garoto Raul. Esses percorriam os caminhos da educação formal — dos jardins de infância à Academia — e, assim, criava-se um pequeno e seletivo grupo que tinha a missão de guiar os demais a partir dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino.

A escola é o cenário de diversas histórias contadas por Raul. Das muitas experiências e lições aprendidas nesse ambiente, destaca-se as impressões da escola francesa que, certamente, não estava ao alcance da maioria dos brasileiros leitores de *Primeiras saudades*. Conforme o protagonista, a família mudara-se para a França para que ele adquirisse o pleno domínio da língua francesa. Assim, “eles me levaram a Paris de proposito, para me fazer aprender praticamente o francez, nas escolas francezas. Acompanharam-me porque não queriam separar-se de mim. Passei 16 meses em Paris” (Bomfim, 1920, p. 57).

Raul apresenta a escola francesa mostrando as diferenças de modos e costumes. O primeiro estranhamento foi com a organização do horário, devido à sua jornada dupla. As atividades escolares, de primeiro turno, iniciavam-se às 8 horas da manhã até o meio-dia, quando faziam uma pausa para o almoço. À tarde, iniciava o segundo turno de atividades: os alunos retornavam às 13 horas, concluindo o dia escolar às 16 horas da tarde. O uniforme foi outro ponto de impacto para Raul, que admirava os alunos em suas vestes escuras e o fato de usarem “um grande e largo avental de merinó preto, que cobre todo o corpo, do pescoço ao meio da perna. A tiracolo, ou às costas, como soldados, trazem uma maleta — a *gebicière*, com os livros e cadernos” (Bomfim, 1920, p. 61).

Um aluno francês



Fonte: Bomfim, 1920, p. 61.

O aluno francês pode ser observado na figura acima, ainda que sem as cores apontadas por Raul. Mesmo não dominando plenamente o francês, Raul foi alocado em uma turma de “sexta classe, que é como a segunda elementar daqui” (Bomfim, 1920, p. 62). Após notar a pouca familiaridade do garoto com a língua francesa, o diretor encaminha Raul para o professor, que olhando em seu rosto afirmou: “aprenderá... Elle tem ar de intelligente” (Bomfim, 1920, p. 62). Essa cena foi ilustrada, aparecendo entre o diálogo recordado, e não amplia o que é apresentado no texto, nem mesmo pela legenda que se limita a dizer do gesto de mover o rosto de Raul como pode ser observado na abaixo.

Conversa com o professor



Fonte: Bomfim, 1920, p. 62.

Porém, nem toda experiência na escola francesa era estranha, já que na primeira aula que frequentou o professor fez uso do método *lição de coisas*. Manoel Bomfim valorizava esse método, por consistir em uma aprendizagem que respeitava as capacidades do aluno, partindo da exploração dos sentidos para, no fim, consolidar o conhecimento desejado. Indo do concreto para o abstrato, por meio das *lições de coisas*, seria possível ensinar à maioria dos educandos, respeitando suas particularidades. Sobre a experiência escolar na França, o protagonista afirma:

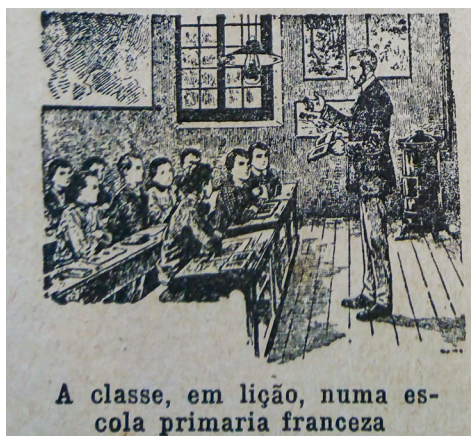
“

Depois de cantarmos o hymno, começou a primeira lição. Elle foi a um armario. Logo comprehendi que ia fazer uma lição de cousas. E começou: “Meus amigos... Temos aqui uma porção de cousas... cousas muito differentes umas das outras...” Elle falava devagar, pronunciando muito bem as palavras; mas eu não entendia, nem podia entender tudo o que elle dizia. No emtanto, comprehendi a lição toda, como si elle estivesse falando em portuguez (Bomfim, 1920, p. 63).

O fato de Raul não dominar a língua implicava em certa dificuldade para acompanhar as lições. Contudo, como destaca Ligiane Aparecida da Silva, “o caráter prático da

lição e a forma como o professor a conduzira permitiram-lhe abstrair toda a essência do conteúdo. Era como um analfabeto entre os novos colegas estrangeiros, porém, foi capaz de aprender como eles” (Silva, 2017, p. 168). Para executar a lição pelo método *lição de coisas*, o professor francês buscou um material que estava guardado em sala. A figura abaixo apresenta a sala de aula francesa para os brasileirinhos.

Conversa com o professor



Fonte: Bomfim, 1920, p. 62 e 64.

Ao seu modo, o livro *Primeiras saudades* também se constituía em uma ferramenta para o ensino por esse método, a despeito da incoerência inerente em usar palavras e imagens, ou seja, *representações*, para dizer sobre as coisas. De acordo com Kazumi Munakata, “a rigor, as lições de coisas não deveriam admitir livros didáticos. Formulada contra a chamada ‘cultura livresca’, essa proposta pedagógica exigia observar as coisas, fazer a experiência do mundo pelos cinco sentidos, pela intuição” (Munakata, 2017, p. 91).

Nesse mesmo dia, conforme recordava Raul, outra lição lhe teria causado grande impacto. Se, na primeira lição, o caráter prático fora ressaltado, a segunda ancorava-se na abstração do ensino moral. Sob o título de *economia*, o professor contou uma história que provocava a emoção da criança e buscava ensiná-la a ser comedida com o dinheiro, sempre poupando para os momentos de necessidade. Esse capítulo é

ilustrado com a seguinte imagem:

A economia



Fonte: Bomfim, 1920, p. 68.

A referida imagem, localizada no canto inferior esquerdo da página, ilustra o conto mostrando um homem próximo a uma árvore com sinais de descontentamento. A legenda produz a fala do personagem do conto, um pastor que empobreceu, por imprevidência, após encontrar um grande tesouro. Percebe-se que a ilustração, dessa vez, retrata a história secundária, ou seja, não estava diretamente relacionada com o pequeno Raul.

Para Ronaldo Conde Aguiar (2000), o biógrafo de Manoel Bomfim, *Primeiras saudades* é a história da formação do filho Aníbal Bomfim. Entende-se que, pela proposta de uma narrativa cativante, porém baseada em situações verossímeis e não em pura fantasia, essa interpretação torna-se bastante razoável. Dito isso, ressalta-se que percorrendo as páginas desse livrinho de leitura é possível aproximar as histórias de Raul, de seu pai e do diretor de instrução com a própria história de vida de Manoel Bomfim.

Ainda que não tenha morado na Europa enquanto garoto, foi Bomfim que se separou da família a fim de terminar os estudos na capital. Vislumbra-se o sergipano também na figura do pai de Raul, a relação proposta para com esse personagem, o pai pedagogo que assumiu a preponderância na educação da prole, pois era ele o responsável pela educação intencional, racionalizada e metodizada, baseada no afeto, na inteligência e no diálogo. E a relação mais direta pode ser feita com o personagem do Diretor da Instrução Pública, cargo ocupado por Bomfim diversas vezes ao longo da vida. Em visita a escola de Raul, o diretor ofereceu diversas lições para os meninos da educação elementar, lições essas que eram de cunho científico e também moral. No capítulo 36, há uma ilustração que retrata uma cena dessa visita, conforme pode ser observado na figura abaixo.

O diretor da Instrução Pública



Fonte: Bomfim, 1920, p. 182.

No entanto, mais que buscar as origens ou a inspiração para esse livro de leitura, faz-se necessário percebê-lo como uma obra dentro de um conjunto, tão relevante quanto as demais. Nessa simples narrativa para o público infantil, Bomfim trouxe também o seu projeto de nação e, por conseguinte, seu projeto de educação.

Considerações finais

Pequenos capítulos destinados a pequenos leitores. *Primeiras saudades* tem a linguagem adequada à infância, além das muitas imagens representativas. A despeito do desprestígio do público virtual⁶ e da destacada condição de mercadoria atribuída a um livro escolar — elementos que, à primeira vista, podem ser considerados negativos —, reconhece-se a grande virtude desse discurso, devido ao seu potencial de se espalhar e cativar os corações dos brasileirinhos.

Raul é um garoto bom, além de modelo de educação científica e moral. Mas também é fruto de toda uma intencionalidade educativa orientada pelo pai. Meio social, qualidades individuais, ação da educação... Todos esses aspectos devem ser considerados para que se obtenha o melhor resultado possível: um cidadão desejoso e respeitoso das liberdades individuais, portador de valores e virtudes condizentes com seu lugar no mundo.

As ilustrações apresentadas nesse artigo permitem identificar algumas características das imagens em *Primeiras saudades*: seus tamanhos e posições variadas nas páginas; os muitos traços denotando a múltipla autoria dessas imagens; a ilustração como recurso de completar e reforçar o conteúdo; o uso de legendas para direcionar a compreensão da imagem pelo jovem leitor. Ainda que se saiba que os recursos gráficos não necessariamente representam uma intenção pedagógica do autor, conforme ressalva feita por Roger Chartier (1990), pois os autores não escrevem livros, eles escrevem textos que, depois de passarem pelas mãos do editor, dos

⁶ Buscando responder para quem o autor escreve, Oscar Terán (2007) apresenta dois tipos de leitores: o real (apreendido em resenhas e comentários) e o virtual (aquele imaginado pelo autor no momento da escrita).

técnicos e de serem fixados em um suporte material, por meio de maquinarias, enfim, transformam-se em livros. O trabalho heurístico com a linguagem desse livro de leitura foi realizado a partir da junção do texto escrito e imagético, a fim de compreender a mensagem que Bomfim desejava transmitir às futuras gerações.

Assim, no discurso para o público infantil, Manoel Bomfim oferecia para a meninice leituras emotivas, dramáticas e inspiradoras. Era possível aprender português, história, geografia, lição de coisas, não obstante os grandes aprendizados giravam em torno da nacionalidade e dos valores morais. Segundo Manoel Bomfim, em *Lições de Pedagogia*, “o desenho é o melhor recurso de linguagem imediata” (Bomfim, 1926, p. 323) e esse recurso foi utilizado no livro de leitura analisado, de modo que seu uso comunicava ou ilustrava o discurso, sendo um componente importante dessa linguagem para o público infantil.

Sobre o capítulo: Texto baseado na tese defendida em 2023, intitulada *Os escritos de Manoel Bomfim (1897–1924): um projeto de educação em diversas linguagens*, sob orientação do professor Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. A pesquisa contou com financiamento parcial da Fapemig por meio de bolsa de Doutorado.

Referências

AGUIAR, Isabel Cristina Domingues. *Disputa intelectual ou a impertinência de um polemista?: Uma análise comparatista entre As Américas de Sílvia Romero e Manoel Bomfim*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ANDRADE, Nhayana de Freitas. *Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 529–575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. *Proposições*, v. 23, n. 5, p. 87–102, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810–1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, Manoel. *Cultura e Educação do Povo Brasileiro: pela difusão da Instrução Primária*. [S.L.] [S.E.], 1931.

BOMFIM, Manoel. *Primeiras saudades: leitura para o 1 ano do curso médio das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

BOMFIM, Manoel. *Primeiras saudades: leitura para o 1 ano do curso médio das escolas primárias*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 121–139.

GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros: análise da literatura cívico-pedagógica de ficção*. Rio de Janeiro: FBN/MINC, 2010.

MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

MUNAKATA, K. Os padrões dos livros de lições de coisas. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 7, n. 20, p. 91–103, 2017.

SILVA, Ligiane Aparecida. *Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897–1932)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización y barbarie: cultura de fricción*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

**A circulação do jornal infantil
O Bem-Ti-Vi pelos sertões da Bahia
e outros caminhos (1912–1914)**

Giane Araújo Pimentel Carneiro
Ana Maria de Oliveira Galvão

Como citar este capítulo

Carneiro, Giane Araújo Pimentel; Galvão, Ana Maria de Oliveira. A circulação do jornal infantil *O Bem-Ti-Vi* pelos sertões da Bahia e outros caminhos (1912-1914). In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação: práticas e instâncias educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 115-137.

6

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar a circulação do jornal infantil *O Bem-ti-vi*, a fim de conhecer indícios sobre a relação entre crianças e culturas do escrito no início do século XX, em Caetité, Bahia.¹ O jornal teve como redatores os meninos Anísio Spínola Teixeira²

1 Caetité localiza-se no Sudoeste da Bahia. Na atual divisão territorial do IBGE, o município está localizado no Território do Sertão Produtivo. Tem-se adotado, nos estudos, o termo “Alto Sertão”, conforme consta na documentação do período. A palavra Caetité originou-se dos termos indígenas: Caa-mata, Ita- pedra, eté-grande, mata da pedra grande (Santos, 1995, p. 31).

2 Nasceu em Caetité, no ano de 1900, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1971. Diplomou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, iniciou sua carreira profissional como diretor-geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino no estado. Em 1926, reinstalou a Escola Normal de Caetité. Atuou junto ao Ministério da Educação e Saúde. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963, foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas foi afastado do posto em 1964. Nos anos seguintes, lecionou em universidades norte-americanas. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/anisio_teixeira. Acesso em 9 jul. 2019.

(1900–1971) e Mario Teixeira Rodrigues Lima³ (1899–1973), então com 12 e 13 anos, respectivamente. A delimitação do período de pesquisa corresponde ao período de circulação do jornal.

Anísio Teixeira nasceu em Caetité, no ano de 1900, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1971. Diplomou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, iniciou sua carreira profissional como diretor-geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino no estado. Em 1926, reinstalou a Escola Normal de Caetité. Atuou junto ao Ministério da Educação e Saúde. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963, foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas foi afastado do posto em 1964. Nos anos seguintes, lecionou em universidades norte-americanas.

Mario Lima nasceu em Caetité, em 1899, e faleceu em Salvador em 1973. Mudou-se de Caetité, em 1914, para estudar em Juiz de Fora e, em seguida, em Ouro Preto, Minas Gerais. Diplomou-se em Engenharia Civil na Escola de Minas de Ouro Preto, no início da década de 1920. Exerceu o cargo de engenheiro do Departamento de Obras e Viação da Prefeitura Municipal de Salvador, conforme Almanak Laemmert, p. 255, v. III, 1930. Faleceu de “acidose diabética”, conforme consta no seu atestado de óbito.

A coleção do jornal *O Bem-ti-vi* foi entregue ao Arquivo Público Municipal de Caetité no ano de 2016. Após a catalogação dos exemplares físicos do jornal, foi constatada a existência de 31 números e ½ dos 43 que foram publicados. O locus da pesquisa é a

3 Nasceu em Caetité, em 1899, e faleceu em Salvador em 1973. Mudou-se de Caetité, em 1914, para estudar em Juiz de Fora e, em seguida, em Ouro Preto, Minas Gerais. Diplomou-se em Engenharia Civil na Escola de Minas de Ouro Preto, no início da década de 1920. Exerceu o cargo de engenheiro do Departamento de Obras e Viação da Prefeitura Municipal de Salvador, conforme Almanak Laemmert, p. 255, v. III, 1930. Faleceu de “acidose diabética”, conforme consta no seu atestado de óbito. APMC. Caixa 18. Fundo: Cartório dos feitos cíveis e criminais. Série: autos cíveis. Subsérie: arrolamento. Data-limite: 1975-1980.

cidade de Caetité, que era tida nas representações coletivas como “Princesa” e “Corte do Sertão”. Contava, nas primeiras décadas do século XX, com vários indicadores de cultura escrita (Galvão; Frade, 2019) como impressão e circulação de jornais, serviço de correios e telégrafos, sede de bispado, escolas, teatro e bibliotecas públicas e privadas.⁴

Muitas questões possibilitaram estudar o jornal como uma produção localizada no tempo e espaço definidos. Para tratá-las, utilizamos como inspiração de análise um modelo geral proposto por Darnton (1990), identificado como “Circuito de Comunicações”. Segundo o autor, a história dos livros⁵ surge a partir de questões ligadas ao processo de comunicação, e, de modo geral, esses impressos possuem uma trajetória semelhante no processo de produção e distribuição, até chegar ao leitor.

A proposta de Darnton (1990) apresenta o processo de produção do impresso, perpassando todos os pontos que vão do autor ao leitor: desde o “pensamento” que gera o texto escrito, que se transforma em texto inscrito em algum material, por meio da ação de um editor (que pode ser o próprio autor), e de outros agentes, como impressores, compositores, tipógrafos e armazenadores. Para a impressão dos textos no papel, precisa-se de matéria prima, tecnologia, produção de materiais, entre outras ações. O circuito segue com o transporte e a distribuição, que podem ser muito diversificados, simples ou complexos, a depender da conjuntura, do espaço, dos sujeitos — enfim, das condições sociais, políticas e culturais que definem uma determinada situação —, até chegar às mãos do leitor e, de novo, transformar-se em “pensamento” que interferirá em um próximo ciclo.



A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio

⁴ Sobre a circulação da cultura letrada em Caetité, ver Reis (2013).

⁵ “Alguns estudiosos da imprensa se concentram em jornais, folhetos e outras formas além do livro” (Darnton, 1990, p. 109), que é o caso desse estudo. Utilizaremos o referencial do autor para tratarmos do jornal.

circundante. (...) os historiadores do livro geralmente recortam um segmento do circuito de comunicações, (...) mas, as partes não adquirem seu significado completo enquanto não são relacionadas com o todo (Darnton, 1990, p. 112).

O historiador pode iniciar a sua investigação em qualquer parte do circuito, desde que busque conectá-la com as outras partes para que adquira sentido. Iniciamos nossa análise a partir da materialidade do jornal, investigamos as possíveis leituras realizadas pelos autores dos textos e, por fim, nos detivemos, neste capítulo, sobre quais eram os caminhos percorridos pelo jornal até chegar às mãos dos seus leitores. Ciente de que o impresso segue um percurso, o estudo do jornal deu-se no sentido de analisar esses processos no contexto mais amplo do circuito. Dessa maneira, tendo em vista as questões levantadas, organizamos os dados por meio da elaboração de quadros, o que possibilitou a visualização de informações que, em outras disposições, encontravam-se turvas. Quadro de seções, de conteúdo, de matérias, de assinantes, etc., nos indicavam uma direção de análise para desvendarmos a circulação do jornal *O Bem-ti-vi*, considerando as limitações impostas ao fazer historiográfico.

Concomitante a esse processo, as outras fontes, como outros jornais impressos na cidade e relatos de memorialistas, trouxeram informações que interconectaram “pontas soltas” da trama em elaboração. Segundo Galvão e Melo (2019, p. 255), muitas vezes é preciso “ultrapassar a análise do corpus e realizar estudos comparativos com outros impressos que circulavam no mesmo período, para entender a própria especificidade do artefato cultural estudado”. O manuseio das fontes e o trato dos dados foram fundamentados em estudos anteriores sobre impressos (Galvão, 2006; Melo, 2013; Galvão; Jinzenji, 2011; Galvão; Melo, 2019).

Para tratar sobre a circulação do impresso, primeiramente apresentaremos as interlocuções do jornal *O Bem-ti-vi* com outros impressos que eram publicados no período, evidenciadas na seção do jornal intitulada “Sala de visitas” ou “Sala de recepção”. Em seguida, por meio das seções “Chegada”, “Partida/Viajantes”, “Despedida” e “Livro de ouro”, com a lista de assinantes que quitavam as assinaturas, inferimos os caminhos percorridos.

A comunicação com outros jornais

Era comum, no período, os jornais enviarem exemplares uns aos outros, inclusive publicarem notícias sobre o próprio recebimento das edições. No caso do jornal objeto da pesquisa, como fruto da interlocução com outras publicações de impressos, surge a seção “Sala de visitas” ou “Sala de recepção”. Podemos afirmar que, no período, o jornal *O Bem-ti-vi* circulou entre as redações de outros jornais estaduais e nacionais.

Nas primeiras edições de *O Bem-ti-vi*, o jornal publicou a “visita” desses impressos, com o nome e título da notícia; mas com o tempo, o volume de jornais recebidos aumentou, originando uma seção específica. O primeiro jornal recebido e noticiado foi *O Cinzel* sobre o qual foi publicado: “Tivemos o prazer de receber um número deste periódico que se edita na futura cidade de Minas do Rio de Contas.

Penhorados agradecemos”.⁶ Em outra nota, os editores prometem retribuir, enviando um exemplar de *O Bem-ti-vi*. Assim, durante o período de circulação, eles receberam impressos de várias cidades da Bahia e de outros estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Maranhão e Minas Gerais. O quadro abaixo detalha os impressos recebidos e as respectivas localidades:

⁶ *O Bem-ti-vi*, 05/02/1913, p. 04, n. VIII, Anno I.

Periódicos recebidos pelo O Bem-ti-vi

Número	Data	Periódico	Cidade
VIII	05/02/1913	O Cinzel	Minas de Rio de Contas-BA
XX	12/07/1913	A Alavanca	Jequié-BA
XXVII	29/10/1913	A Penna	Caetité-BA
XXVIII	12/11/1913	Iris (revista) O Postal O Comércio	São Paulo-SP Jequiriçá-BA Taquaritinga-SP
XXIX	28/11/1913	A Semana (revista)	Salvador-BA
XXX	12/12/1913	A Barra A Palavra O Repórter Bello Campo	Cotegipe-BA Rio de Janeiro-RJ São João Del Rey-MG Bello Campo-BA
XXXII	08/01/1914	A Distração O Conservador O Comércio A Alavanca	Salvador-BA Nazareth-BA Petrópolis-RJ Jequié-BA
XXXIII	21/01/1914	O Cosmopolita A Sineta	Rio de Janeiro-RJ Santo Amaro-BA
XXXV	21/02/1914	O Canhoto O Postal O Arrebol	São Luiz-MA Jequiriçá-BA Caetité-BA
XXXVIII	?/04/1914	Excelsior O Jaguaribe A Borboleta A Liberdade A Lide O Livre Pensador	São Luiz-MA Jaguaribe-BA Irará-BA Castro Alves-BA Amargosa-BA São Paulo-SP
XXXIX	17/04/1914	Bello Campo	Bello Campo-BA
41	14/05/1914	Feitozense O Trabalho	Feitoza-CE São Gonçalo de Campos-BA
43	16/06/1914	O Industrial O Sul Bahiano Revista Escolar Cinema-Club	São Félix-BA Caravellas-BA Fortaleza-CE São Paulo-SP

Fonte: Exemplares do jornal. APMC. Acervo da Família do Barão de Caetité. Quadro elaborado pelas autoras.

Percebemos que, na Bahia, a quase totalidade dos municípios que enviava jornais à redação do *O Bem-ti-vi* concentrava-se na região próxima a Salvador. As cidades que estavam localizadas mais distantes de Caetité e da capital eram Cotegipe, ao norte do estado, e Caravelas, no extremo sul. Fora da Bahia, o jornal comunicava-se ao norte, com os estados do Maranhão e Ceará, e ao sul com Minas Gerais, Rio e São Paulo.⁸ Chegar a esses lugares implicava utilizar diferentes meios de transportes, realizando uma integração entre transportes ferroviários, fluviais, a cavalo e pouca opção de rodovias nessas primeiras décadas do século XX. Eram recorrentes, nos jornais da época, as matérias sobre a necessidade de construção de linhas férreas e estradas de “rodagem” como condição para o progresso. Para o sistema econômico se desenvolver precisaria haver circulação de mercadorias, em um tempo cada vez mais veloz, dadas as condições do período, assim como deveria ocorrer com a circulação do escrito, das notícias, da comunicação e do conhecimento. Nelson Werneck Sodré (1966) afirma que o desenvolvimento da imprensa caminhou junto com o desenvolvimento capitalista.

Os municípios identificados, não por acaso, estão localizados em regiões que se sobressaem, seja em nível de urbanização ou transportes, seja na questão econômica ou populacional. Em estudo recente, Galvão e Frade (2019) afirmam que podemos estabelecer uma relação entre o lugar que o escrito ocupou em determinada sociedade e indicadores presentes nesses ambientes, como a existência de bibliotecas, gabinetes de leitura, rede de transportes, teatro, correios, níveis de escolarização e de alfabetização.

O jornal *O Reporter* de São João del-Rei publicou uma nota sobre *O Bem-ti-vi* que foi noticiada e republicada nas suas próprias páginas:

“

“O Reporter” brilhante orgam da imprensa mineira, da adiantada e bela cidade de S. João d’ElRey, sob a directoria dos ilustres senhores Herculano Velloso, Alberto Thoreau e Alberto Bastos. Ao digno colega agradecemos penhorados as linhas seguintes com que nos honrou:

⁸ Com exceção do Maranhão e do Ceará, não foram registrados contatos com os outros estados da atual região Nordeste, nem com estados das atuais regiões Norte, Centro-Oeste e Sul do País.

“O Bem-ti-vi”

É o nome de um pequeno, interessante e bem impresso colega que se edita na cidade de Caeteté, Estado da Bahia.

Bem haja a esperançosa infância caeteteense, da qual “O Bem-ti-vi” é orgam, que tão digna e nobremente emprega as suas horas de lazeres escolares.

Nós só temos palavras de louvores e de animação a esses inteligentes infantes Mario Lima e Anísio S. Teixeira, redactores do mimoso “Bem-ti-vi”.⁹

Em Jequié, estado da Bahia, outro impresso publica uma nota sobre O Bem-ti-vi, que também foi republicada pelos meninos editores:

“

“A ALAVANCA”, nítida e bem orientada gazeta, da qual é diretor-proprietário o illustre Sr. José Quirino Ribeiro, publicada na florescente cidade de Jequié, neste Estado e que nos distinguiu com a seguinte notícia:

“O BEM-TI-VI”

“Completo o seu primeiro aniversário em 5 de Outubro p. passado, o nosso coleguinha O BEM-TI-VI, orgam dedicado à infância de Caeteté.

Aos seus redactores Mario Lima e Anizio Teixeira, enviamos os nossos saudaes”.¹⁰

Esses impressos possuíam denominações diferenciadas: periódico, folha, jornal, hebdomadário, revista e gazeta. Alguns eram vinculados aos partidos políticos, às instituições escolares, ao comércio, enquanto outros vinham descritos como “orgam literário e independente”.

As notas publicadas por esses impressos destacam a característica de O Bem-ti-vi como “orgam da infância”, ressaltando a inteligência e muitas vezes a precocidade do talento dos meninos redatores. As habilidades de leitura e escrita eram bastante valorizadas e estimuladas.

⁹ O Bem-ti-vi, 12 dez. 1913, p. 3, n. XXX, Anno II.

¹⁰ O Bem-ti-vi, 8 jan. 1914, p. 2-3, n. XXXII, Anno II.

A seguir, detalharemos, a partir da lista de assinantes e das notícias publicadas sobre as idas e vindas de pessoas a Caetité, as prováveis formas e caminhos que o jornal era transportado da tipografia às mãos dos leitores.

Os lugares, as partidas, as chegadas e os caminhos percorridos

Considerando a existência de variadas estratégias envolvidas no ato das comunicações e transportes, necessárias em uma época em que os correios¹¹ funcionavam com limitações, questionamos sobre como os exemplares do jornal *O Bem-ti-vi* chegavam em outras localidades, para assinantes que residiam na região circunvizinha, e até em distâncias mais consideráveis, como na capital do estado e do País.

Número de assinantes por local de residência e distâncias em relação a Caetité

Local de residência	Número	Distância
Caetité (sede) - BA	18	-
Brejinho das Amethystas - distrito de Umburanas - BA	1	31 km
Lagoa Real - distrito de Caetité - BA	1	58 km
Villa dos Meiras ou Bom Jesus dos Meiras (atual Brumado) - BA	1	101 km
Monte Alto - BA	1	82 km
Bella Flor (atual Guanambi) - distrito de Monte Alto - BA	2	40 km
Rio de Contas - BA	1	116 km
Jacaracy - BA	2	103 km
Bahia (Salvador) - BA	3	636 km
Rio de Janeiro - RJ	1	1.258 km
Localidade desconhecida ¹²	25	-
Total	56	-

Fonte: Exemplares do jornal *O Bem-ti-vi*. Elaborado pelas autoras.

11 O serviço de correio foi estabelecido em Caetité em 1832, segundo Santos (1995, p. 279).

12 Apesar de não termos dados explícitos, temos indícios, pelos nomes de família, de que muitos desses assinantes moravam em Caetité.

A maior parte dos assinantes do jornal *O Bem-ti-vi* morava na cidade de Caetité. Uma outra parcela encontrava-se distribuída pelos distritos e municípios vizinhos. Mais precisamente, em dois distritos de Caetité, quatro municípios da região e em um distrito do município de Monte Alto. Essas localidades do Alto Sertão distam da cidade de Caetité entre 30 e, aproximadamente, 100 quilômetros, considerando as rodovias atuais.¹³ Alguns amigos assinantes residiam na capital do estado e um tio dos redatores, na cidade do Rio de Janeiro, a capital federal no período.

Abaixo visualizamos um mapa projetando a região do Centro-Sul do estado da Bahia.

Fragmento do Mappa Geral do Brasil publicado em janeiro de 1911, pelo Jornal do Brasil. Destaca a região Centro-Sul da Bahia



Fonte: Original na Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/bahia/mapas-historicos/seculo-20.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

¹³ Distâncias entre Caetité e cada localidade, por estradas rodoviárias mais utilizadas atualmente. Pode haver pequenas variações com os caminhos utilizados no início do século XX. Eram caminhos por terra — uns mais estreitos e outros mais largos, chamados “estradas gerais” (Zorzo, 2002) — e percursos feitos com a combinação de estradas “de chão”, ferrovia e via fluvial (no caso de Salvador, Belo Horizonte e Rio de Janeiro).

O mapa apresenta o município de Caetité e os municípios em que alguns assinantes residiam, assinalados por um triângulo. A legenda traz símbolos para as localidades, de forma hierárquica, das maiores para as menores: primeiro, as capitais, depois as cidades principais de cada região, seguidas das vilas e povoações. Caetité está representada como uma cidade-polo regional. As sedes dos municípios de Monte Alto, Jacaracy, Bom Jesus dos Meiras e Umburanas foram representadas como “villas”, por meio de um pequeno ponto preenchido na cor preta.

A cidade sede do município de Minas do Rio de Contas não foi representada no mapa original, assim como os distritos, especificamente: Brejinho das Ametistas (Umburanas), localizado a 30 quilômetros ao sul de Caetité; Lagoa Real (Caetité) a 58 quilômetros a leste de Caetité; e Bella Flor (Monte Alto), a 40 quilômetros a sudoeste de Caetité. Entre as localidades de residência dos assinantes, com exceção da capital do estado, as mais distantes eram Minas de Rio de Contas, Jacaracy e Bom Jesus dos Meiras (atual Brumado), com uma média de 100 quilômetros de distância. Os caminhos que levavam a esses lugares eram caminhos de tropeiros, ou as chamadas “estradas geraes” (Zorzo, 2002).

No mapa, podemos observar o registro de estradas de ferro, representadas pela linha contínua, em vermelho. Segundo Francisco Antônio Zorzo (2000, p. 100), “a implantação das ferrovias na Bahia ocorreu, com relativo pioneirismo dentro do quadro nacional, já na década de 1850”. De acordo com Zorzo (2000), em 1911, haviam sido construídas a estrada de ferro que interligava Salvador a Juazeiro, às margens do rio São Francisco, seguindo a lógica da interconexão marítima-hidroviária-ferroviária, e a estrada de ferro em direção à Chapada Diamantina.

Parte dos caetiténses, geralmente homens de negócios e/ou pessoas pertencentes às elites,¹⁴ viajava para a capital do estado utilizando essa última via. Partia de Caetité até Machado Portela em cavalos ou muares (burros, mulas ou “bestas”) por estradas de terra. Flavio Neves (1986, p. 48) afirma que “nas condições em que vivíamos, o cavalo

14 Temos poucos registros de pessoas das camadas populares viajando para lugares mais distantes, com exceção dos “camaradas”, cargueiros, ou tropeiros, ou seja, pessoas que ganhavam seu “sustento” por meio do trabalho como viajante.

era o meio de transporte soberano. Ter uns cavalos à disposição era um conforto e uma garantia”. Nesse percurso gastavam cinco ou seis dias. De Machado Portela seguiam de trem até São Félix por aproximadamente 12h de viagem. O segmento da Estrada de Ferro Central da Bahia até Machado Portela foi aberto ao tráfego em 1888, com cerca de 320 quilômetros de extensão, conforme afirma Francisco Zorzo (2002).

Em construção, indicada por uma linha tracejada, segundo a legenda, consta a linha ferroviária que une a Bahia a Minas Gerais, no sentido nordeste/sudeste. Havia, ainda, mais projetos para ampliação das ferrovias na Bahia. Mas, a projeção de via férrea que mais interessava aos caetitêenses, no período, era um ramal que partia da estação de Machado Portela e chegaria à divisa com o estado de Minas Gerais, passando por Caetité. O percurso dessa linha férrea que estava na projeção de ser construída seguiria o mesmo trajeto que já era feito por terra, de Caetité até Machado Portela. Esse projeto foi representado no mapa acima, codificado pelo pontilhado menor.

O jornal *A Penna*, desde a sua edição de retomada das publicações, em dezembro de 1911, menciona o empreendimento¹⁵ e relata uma grande manifestação ocorrida na cidade em homenagem aos engenheiros que faziam parte da comissão de estudos da estrada de ferro, chefiadas por um dos assinantes do jornal *O Bem-ti-vi*. Entretanto, esse projeto não foi avante no período. Zorzo (2002) afirma que as expectativas financeiras em relação ao projeto de expansão das ferrovias se mostraram frustradas com o decorrer do tempo, pois houve muita especulação e pouco planejamento. Com isso, a responsabilidade pelas vias férreas sofreu muitas trocas e alguns projetos ficaram inacabados.

Os transportes hidroviários são representados no mapa e categorizados em: navegação transatlântica, costeira e fluvial. Os caetitêenses utilizavam a navegação costeira quando chegavam à cidade de São Félix, pela via férrea, e seguiam a Salvador, navegando em vapores pela foz do rio Paraguaçu até adentrarem na Baía de Todos os Santos, trecho realizado em aproximadamente 7 horas de viagem. Quanto à

¹⁵ “Só a via férrea synthetisa para nós, sertanejos, o progresso; pois, vai ligar-nos mais intimamente aos centros civilizados”. *A Penna*, 19/12/1911, p. 01, n. 01, Anno I.

navegação fluvial, utilizavam-na para chegarem aos estados “sulistas”, principalmente o trecho do rio São Francisco que partia da cidade de Bom Jesus da Lapa ou Malhada, até Pirapora, em Minas Gerais. Partiam de Pirapora para Belo Horizonte, São Paulo ou Rio de Janeiro, por via férrea.

Flávio Neves (1986, p. 56) relata que, de Caetité, para se chegar a Bella Flor, caminho percorrido por ele para visitar a irmã, “cumpria-se uma viagem de oito léguas a cavalo, deixando o clima suave do planalto da Serra do Espinhaço pelo forno permanente dos baixios que se estendiam às margens do ‘São Francisco’”. As temperaturas entre Caetité e Bella Flor, localizada nos “baixios”, realmente são bastante contrastantes devido às diferenças de altitude. Relatos de viajantes também falam desses percursos pelo Alto Sertão, como o diário de viagem de Teodoro Sampaio (2002).¹⁶

Na tarde do dia 25 de dezembro de 1879, Teodoro Sampaio partiu de Carinhanha em direção ao município de Monte Alto e em seguida a Caetité, aonde chegou no dia 2 de janeiro de 1880. Quando deixou Monte Alto em direção a Caetité, assim descreveu o percurso:



Atravessamos a princípio uma região plana, encharcada, com solo breve, onde a cada passo afora o granito ou gnaíse-granítico, formando bancos e lajeados extensos ou levantando-se em cabeços arredondados de formas pitorescas, ornando a paisagem que, por vezes, é tão bela como um parque ou jardim natural (Sampaio, 2002, p. 201).

Atravessou rios, riachos, passou de fazenda em fazenda, observou as plantações de algodão, a criação de gado, a caatinga; subiu a Serra do Espinhaço para, enfim, pousar

16 As notas dessa viagem foram publicadas inicialmente pela revista Santa Cruz em doze números, de maio de 1902 a abril de 1903. Em 1936, a revista do IHGB publicou um número inteiro com todo o texto e, em 1938, a Editora Progresso, publicou uma edição do livro, reimpressa em 1955. Esta edição de 2002 foi publicada pela editora Companhia das Letras, intitulada “O rio São Francisco e a Chapada Diamantina”. Teodoro Sampaio chegou em Carinhanha no dia 27 de outubro de 1879, vindo da região de Juazeiro, via rio São Francisco, pelo vapor Presidente Dantas. Continuou a viagem pelo rio até Pirapora (MG), e retornou a Carinhanha em 27 de dezembro de 1879 para dar início à exploração por terra, da região do Alto Sertão até a Chapada Diamantina.

no dia de “ano-bom” na fazenda *Escadinhas*, a cerca de “duas léguas” de Caetité, para onde se dirigiu no dia seguinte. Em Caetité ele permaneceu por quatro dias tomando providências necessárias para prosseguir a viagem rumo à Chapada.

Viagens às fazendas localizadas no município de Caetité e municípios vizinhos eram realizadas pelos seus proprietários, na lida rotineira da administração e, mais esporadicamente, com toda a família, em temporadas maiores. No mês de abril de 1913, o redator Mario esteve com seus pais e irmãos na fazenda da família, *Pau d’Espinho*.¹⁷ Nas seções “Chegadas” e “Partidas” do jornal, eram registrados esses deslocamentos, porém, percebemos que havia mais notificações de chegadas e mensagens de boas-vindas do que de despedidas. Muita gente que viajava só era notificada no seu retorno para Caetité. As despedidas foram notificadas em 16 números do jornal, registrando 22 notificações de viagens. As boas-vindas, por sua vez, foram registradas em 30 números, com 47 notificações de chegadas.

Quem mais viajava, segundo esses registros do jornal *O Bem-ti-vi*, eram os proprietários das fazendas, os religiosos do corpo eclesiástico, como padres e reverendos, e os funcionários públicos, geralmente da esfera estadual. No número XXXIX, o jornal registrou as despedidas ao Pastor Henry Mac Call, à sua esposa e filha, pela viagem que iriam fazer aos Estados Unidos e à Inglaterra. Salvo essa viagem internacional, os outros registros foram para viagens no país, algumas, ao Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e mais frequentemente à “Bahia”. Todavia, os registros predominantes referiam-se às viagens entre as localidades do Alto Sertão, principalmente às fazendas, como já mencionamos.

Em algumas notas, os motivos para essas viagens estavam explícitos, como para tratamento médico na capital, para negociações comerciais na “Bahia”, São Félix, Mundo Novo e Bandeira de Melo, por exemplo. Outros motivos, que não ficaram tão explícitos, nós tentamos inferir, como padres viajando à capital, provavelmente, para tratar de assuntos ligados ao ofício, assim como os funcionários públicos. Os fazendeiros se deslocavam para suas propriedades para administração das suas

17 *O Bem-ti-vi*, 16/04/1913, p. 04, n. XIV, Anno I.

terras, negócios com o gado e outros produtos. Viagens com certa frequência eram comuns, ainda, entre os assinantes das localidades vizinhas, com destino à Caetité, compreendida como uma cidade que centralizava alguns serviços como Correios e Telégrafo, representações comerciais, casas comerciais, que atraíam muitas pessoas das redondezas, além das festividades.

As viagens registradas no jornal referiam-se, na sua totalidade, às pessoas pertencentes às elites de Caetité. Deslocamentos de pessoas do “povo” não ficaram registrados nas suas páginas, nessas seções “sociais”, a não ser por um ou outro vestígio deixado em algum texto. No editorial sobre a “Emigração”, por exemplo, os redatores analisaram a situação dos “sertanejos” que iam procurar melhores condições de vida em São Paulo. Sobre os deslocamentos dessas pessoas, Flávio Neves registrou que

“

os emigrantes para São Paulo passavam em Caetité em fila indiana, pesados sacos às costas, alpercatas de couro cru. Em marcha transpunham a fronteira de Minas, percorriam a pé, seu território, de norte a sul, até, finalmente se situarem em alguma parte de São Paulo. Pelo caminho, descansavam ou pernoitavam à beira de regatos, em estalagens de meio de estrada ou de outra localidade.

(...)

Bom contingente tomava outro caminho, longa caminhada, em geral com a família, arrematava em Senhor Bom Jesus da Lapa ou em Malhada, às margens do Rio São Francisco. Ali tomavam um vaporeco que os descarregavam em Pirapora. Emassados, homens, mulheres e crianças na chamada segunda classe, onde se achavam as máquinas, todas as bagagens e o carregamento de lenha. Com o tempo de cheia, cinco dias, rio a cima. De trem, em miserável segunda classe, rumavam para o destino, em longa e cansativa viagem (Neves, 1986, p. 32-33, 35).

As viagens, no período, eram desconfortáveis para todos, mas, para essas pessoas de poucos recursos, conforme o relato de Flávio Neves, revelavam-se como mais uma provação que enfrentavam para sobreviver. Em outra matéria do jornal, na narração de Maria sobre o cavalo, ela trata dos camponeses que iam semanalmente à feira, para colocarem seus produtos à venda e adquirirem outros. A feira de Caetité acontecia

aos sábados, com grande movimentação de pessoas e produtos. Conforme Flávio Neves (1986, p. 35),

“ já na sexta-feira, à tarde, começavam a chegar os bruaqueiros, que pernoitavam no próprio mercado municipal, edificação ampla que, ao que me informaram, alguma administração dita progressista resolveu construir. A maior parte dos bruaqueiros arrancavam de suas roças pela madrugada e chegavam ainda cedo no mercado, onde estendiam suas mercadorias. A bruaca dava nome à espécie. Esta uma mala de couro cru que a besta de carga levava aos pares. Muitos roceiros conduziam a produção em carro de boi; o rechino cultivado pelo guieiro, que lhe atritava carvão ao eixo de madeira, ouvia-se à distância.

Essa produção comercializada na feira consistia em mandioca, feijão, arroz, carne salgada, toucinho, ovos, tapioca, maxixe, abóboras, melancia, frutas variadas, entre outros (Gumes, 1975a; Neves, 1986; Sampaio, 2002). O ambiente da feira era caracterizado pela exposição desses produtos, que compunham um mosaico em muitas cores, em cheiros e sabores, ruídos, como dos carros de boi, das vozes dos feirantes e fregueses, e de outros prováveis elementos. Flávio Neves (1986, p. 35) relata que “à azáfama e ao vozerio acrescentavam-se as cantilenas dos cegos e outros mendigos”. Era um ambiente propício às conversas, à circulação de informações e às trocas de notícias.

Ana Galvão (2006, p. 385), em estudos sobre a literatura de cordel em Pernambuco, afirma que as feiras foram os principais locais de venda dos folhetos, que também eram lidos ali.

“ Nessa época [década de 1930] e nas décadas seguintes, em geral, os folhetos eram vendidos junto com almanaques, orações impressas, canções, remédios caseiros e imagens de santos, assim como revistas usadas. Geralmente, eram comercializados em uma área específica na feira ou mercado onde também eram vendidos ervas medicinais, fumo e artigos manufaturados.

O ambiente das feiras, comumente foi descrito na literatura e nas memórias das pessoas como esse ambiente de venda e compra de produtos diversos, de burburinho,

agitação e de muita conversa. Era um espaço em que a oralidade compunha a intersecção com os escritos, como vimos no caso dos vendedores de cordel em Pernambuco e outros estados da região. Além de folhetos, outros materiais escritos eram encontrados nas feiras, e muito provavelmente, entre eles, os jornais, pois, em meio às atividades com os negócios, “as feiras livres serviram ao lazer, ao encontro entre amigos, compadres, familiares, e ainda para manter-se informado, estreitar laços de amizades”, afirma Danielle Ramos (2016, p. 100).

Na região de Caetité, relatos de memorialistas sugerem que os feirantes funcionavam como portadores de mensagens, mercadorias e correspondências, em uma tarefa responsável por fazer a ligação entre as pessoas e seus diversos lugares. Quando uma normalista assumiu uma cadeira de magistério numa localidade distante, 36 quilômetros da cidade de Caetité, uma década depois da que estamos tratando, eram dois “feireiros” que intermediavam o contato entre ela e a família:

“

dois velhos feireiros que, semanalmente, vinham trazer as suas mercadorias para serem negociadas no nosso Mercado.

Ricardo era irmão da nossa ama, a Maria; trazia sua carga de farinha e rapadura. O Roque, negociava com galinhas, frangos e ovos.

Eram eles, os portadores certos que nos traziam e também levavam a nossa correspondência a Lourdes (Gumes, 1975b, p. 32).

Da mesma forma que esses feirantes, muitos outros, provavelmente, eram portadores de correspondências diversas, bem como poderiam ter sido portadores do jornal *O Bem-ti-vi* nos quase dois anos em que foi publicado. Essa poderia ser, portanto, uma das formas de esse jornal chegar até a Fazenda Tanque, em Bella Flor, no distrito de Lagoa Real e em outras localidades de residência de alguns dos assinantes.

Não menos importantes nessas atividades do ir e vir, de portar notícias e encomendas, eram os chamados “camaradas”. Não se fazia viagem nas estradas de terra sem essa figura. Eram uma espécie de guia, cargueiro e protetor. Segundo Lielva Aguiar (2011, p. 62),

“

Nessas viagens, a atuação de camaradas como Eusébio (...) assume um papel fundamental. A serviço da família Teixeira, foram localizados ainda os camaradas Cândido, Durvalino e Bruno, a quem foram pagos 10 reis (cada), em 2 de janeiro de 1923, “p. c/ viagem”. No mesmo dia, o livro-caixa de Deocleciano Teixeira registrou também a saída de 200 réis pagos a sua filha “Sinsinha [Celsina] p^a despesas de viagem”. Ao longo do mesmo livro, aparecem também as despesas com Francisco e José, “camaradas de Anísio”, a quem foram pagos 29 réis; 10 réis pagos “a um viajante”; 10 réis pagos ao camarada Francisco Prado para despesas de viagem e ainda 35 réis pagos ao camarada Zezinho para viagem.

Os camaradas atuavam em viagens longas, como também em viagens curtas, servindo àqueles que podiam despendar as quantias em retribuição ao serviço prestado. Pela nota acima, algumas famílias já tinham as pessoas determinadas para prestarem esses serviços. Dessa forma, os camaradas acompanhavam as pessoas em viagens e atuavam também como portadores de encomendas, o que favorecia a circulação de notícias e produtos. Além dos camaradas, os locais de pouso dessas viagens ocuparam um papel importante para a comunicação entre pessoas, lugares e circulação de informações, pois, “espalhados ao longo do caminho, funcionavam muitas vezes como pontos de entrega e despacho de mercadorias”, conforme afirma Aguiar (2011, p. 63).

Considerações finais

As análises realizadas possibilitaram conhecer diversos aspectos das produções escritas das crianças e o lugar conferido ao contexto social, cultural e econômico na formação dessas crianças, principalmente dos meninos.

Essas condições suscitaram nesses meninos de elites a intenção de produzirem o próprio jornal. Nas notas sociais foi possível inferir o direcionamento do jornal para as elites, que liam muito, que assinavam impressos, que viajavam, comemoravam aniversários, recebiam visitas. As correspondências enviadas à redação do jornal evidenciaram que os redatores eram “precoces”, mas ao mesmo tempo, era esperado deles que, de certa forma, tivessem preparo e atitudes para se afirmarem enquanto futuros dirigentes, herdeiros dos capitais das famílias. Havia uma intenção explícita

no jornal — educar as crianças e chamar a atenção dos adultos para o cuidado em fazer com que as crianças se envolvessem com as questões do país, que conhecessem sua história, que cultivassem virtudes para que cada um se tornasse um bom cidadão republicano, ilustre.

A produção do impresso, conforme apresentamos, envolve várias etapas — a elaboração do texto pelo autor, a edição, a impressão, o transporte, a circulação, até chegar ao leitor. Percebemos que a autonomia das crianças, evidenciava-se em graus diferentes, de acordo com a etapa de produção do jornal — na escrita e escolhas dos textos, a tutela ou mediação do adulto, possivelmente, foi menor. Em outras etapas, a presença do adulto se fez mais perceptível, como no momento de destinação do jornal ao fazê-lo atingir o seu público. Observa-se, portanto, que as famílias dos redatores tiveram muita participação na dimensão da circulação do jornal.

Diante das condições de transportes e comunicações do período, percebe-se que todas as possibilidades eram muito exploradas para dinamizar os contatos. A ideia de isolamento difundida no imaginário, relacionada ao sertão, na verdade somente existiu quando comparada às condições da atualidade, ou em relação aos poucos centros mais “adiantados” quanto aos avanços tecnológicos no período.

Mesmo demorando a chegar, o irmão de Anísio Teixeira, Oscar, lia o jornal *O Bem-ti-vi* em São Paulo, a irmã Alice e a família do médico Cleophano Meirelles o liam em Salvador. Chegava também ao tio, Rogaciano Teixeira, no Rio de Janeiro, sem contar o alcance que teve na região do Alto Sertão, em que as distâncias eram menores.

Sobre o capítulo: Este estudo constitui parte da tese de doutorado intitulada *De pennas vacillantes em mãos infantis à produção do jornal O Bem-ti-vi: culturas do escrito e crianças de elites em Caetitê-BA (1899–1914)*, defendida em 2021 e orientada pela professora Ana Maria de Oliveira Galvão.

Referências

AGUIAR, Lielva Azevedo. “Agora um pouco da política sertaneja”: a trajetória da família Teixeira no Alto Sertão da Bahia (Caetité — 1885–1924). Dissertação (Mestrado em História) — Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2011.

CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. *De penna vacilantes em mãos infantis à produção do jornal O Bem-ti-vi: culturas do escrito e crianças de elites em Caetité, BA (1899–1914)*. Tese (Doutorado em educação) — Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. In: VEIGA, Cynthia; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223–259.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel C. A. da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Carlos Henrique; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *História da educação em Minas Gerais: da Colônia à República: v. 3, República*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 21–53.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; JINZENJI, Mônica Yumi. A quem se destinava o Boletim Vida Escolar? In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (Org.). *Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no início do século XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17–53.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUMES, Marieta Lobão. *Caetité e o “Clã” dos Neves*. Salvador: Mensageiro da Fé, 1975a.

GUMES, Marieta Lobão. *Algodão de seda*. Salvador: [s.n.], 1975b.

MELO, Juliana Ferreira de. *Um impresso para mulheres e seus modos de apropriação: a revista Grande Hotel e seus (supostos) leitores (Minas Gerais, 1947–1961)*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NEVES, Flávio. *Rescaldo de saudades*. Belo Horizonte: Academia Mineira de Letras, 1986.

RAMOS, Danielle da Silva. *O mundo aqui é largo demais: produção e comércio no termo de Monte Alto — alto sertão da Bahia (1890–1920)*. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2016.

REIS, Joseni Pereira Meira. Circulação de cultura letrada e a comunidade de leitores em Caetité-BA (1897–1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. Cuiabá: UFMT, 2013.

REIS, Joseni Pereira Meira. Circulação de cultura letrada e a comunidade de leitores em Caetité Ba (1897–1930). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação. Cuiabá-MT, 2013.

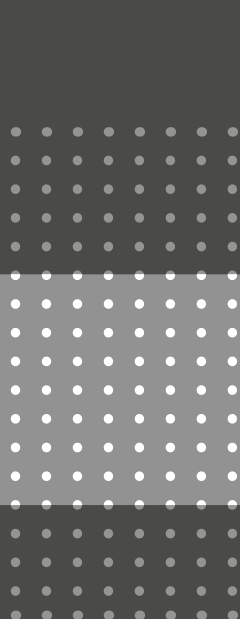
SAMPAIO, Teodoro. *O rio São Francisco e a Chapada Diamantina*. Organização José C. Barreto de Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Helena Lima. *Caetité — “Pequenina e Ilustre”*. 2. ed., Salvador: Gráfica N.S. de Lorêto, 1995.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

ZORZO, Francisco Antônio. Retornando à história da rede viária baiana: o estudo dos efeitos do desenvolvimento ferroviário na expansão da rede rodoviária da Bahia (1850–1950). *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 22, p. 99–115, jan./jun. 2000.

ZORZO, Francisco Antônio. O movimento de tráfego da empresa da Estrada de Ferro Central da Bahia e seu impacto comercial: das iniciativas privadas inaugurais à encampação estatal (1865–1902). *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 26, p. 63–77, jan./jun. 2002.



Os sujeitos e suas ações

a circulação do Método Natural Austríaco no
contexto da formação de professores de
Educação Física no Brasil (1950–1970)

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima
Meily Assbú Linhales

Como citar este capítulo

Lima, Cássia Danielle Monteiro Dias; Linhales, Meily Assbú. Os sujeitos e suas ações: a circulação do Método Natural Austríaco no contexto da formação de professores de Educação Física no Brasil (1950-1970). In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 138-158.

7

Introdução

Este capítulo é desdobramento de uma pesquisa que teve como principal objetivo compreender o processo de circulação e apropriação do Método Natural Austríaco no Brasil, no contexto da formação de professores de Educação Física, entre as décadas de 1950 e 1970. A pesquisa desenvolvida teve como principal objetivo compreender o processo de circulação e apropriação do Método Natural Austríaco no Brasil, no contexto da formação de professores de Educação Física, entre as décadas de 1950 e 1970.

Inicialmente denominada *Natürliche Turnen* (NT), a proposta foi gestada na Áustria, no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, num amplo conjunto de reformas, denominado *Reformpädagogik*, iniciado em 1919.¹ Em linhas gerais, os educadores que se ocuparam da NT visavam a renovar possibilidades para o ensino

1 A *Reformpädagogik* (Pedagogia reformista) foi iniciada um ano após a instauração da República Austríaca. Seus articuladores, na ânsia de romper com o antigo Império, desejavam modificar a sociedade austríaca ampla, cultural, social e economicamente. Para isso, conceberam a escola como tempo e lugar propício para a realização e difusão das diversas reformas almejadas (Lima, 2021).

da Educação Física nas escolas austríacas, balizados por preceitos científicos e tendo como base os “movimentos naturais” das crianças. No Brasil, no início da década de 1950, recebeu a denominação de Método Natural Austríaco, apresentando-se como uma proposta que indicava a conciliação entre as práticas ginásticas e as esportivas, mobilizando principalmente os jogos como estratégia de ensino. Seus promotores recomendavam a priorização de exercícios “naturais”, “globais” e “variados”, executados por grandes grupos musculares e, de preferência, “ao ar livre”.

Com o propósito de ressaltar elementos decisivos de um singular processo de circulação e apropriação pedagógica, debruçamo-nos sobre as ações de alguns sujeitos que, de maneira inventiva, construíram circunstâncias e condições para que uma proposta austríaca fosse tomada como referência e mobilizada em algumas instituições brasileiras responsáveis pela formação de professores de Educação Física, entre as décadas de 1950 e 1970.

Alguns elementos de contexto

O Método Natural Austríaco chegou ao Brasil depois da Segunda Grande Guerra, em um momento no qual circulavam inovações para a Educação Física, que chegavam por meios de variadas práticas e perspectivas metodológicas, tanto nos cursos de curta duração quanto na formação superior. Alguns professores e professoras que estavam à frente de órgãos e entidades administrativas (ligados ao governo ou independentes) favoreceram aos estudantes e educadores o contato com referências oriundas de diferentes países, com distintas ênfases pedagógicas. Nesse período, mereceram destaque algumas dessas abordagens consideradas “novas” e “modernas”, em especial o Método Natural Austríaco e a Educação Física Desportiva Generalizada, estabelecida na França.²

² Em nosso grupo de pesquisa, essas e outras proposições para o ensino escolar de Educação Física e para a formação de professores constituíram temas centrais de investigação e receberam fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Chamada Pública Universal 14/2011 e Chamada MCTI/CNPq/MEC CAPES 43/2013, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) — Edital Universal — 01/2013 e 01/2017 (Linhales; Silva; Santos, 2021).

As primeiras notícias sobre a proposta austríaca foram localizadas em duas publicações da revista *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, do ano de 1956. Uma de autoria de Inezil Penna Marinho (1956) e outra de Maria Jacy Nogueira Vaz (1956), ambos do corpo docente da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), da Universidade do Brasil. Nesses textos, os autores enfatizavam a Ginástica Feminina Moderna (GFM), discorrendo sobre os elementos constituintes de tal proposta. Enquanto Marinho atribuía protagonismo na elaboração e difusão da GFM a dois professores austríacos, Karl Gaulhofer e Margarete Streicher, considerados também os idealizadores da NT, Vaz afirmava não haver tal relação, argumentando também conhecer “o trabalho dos dois grandes mestres austríacos” por meio do contato com suas obras (Marinho, 1956; Vaz, 1956). Consideramos que o breve debate suscitado por Vaz e Marinho fornece um indício importante, ainda que sumário, sobre uma primeira aproximação de brasileiros com as produções dos austríacos Karl Gaulhofer e Margarete Streicher.

No ano seguinte (1957), já sob a denominação Método Natural Austríaco, a proposta começou a circular no Brasil, sendo então referenciada por jornais de grande circulação, tais como o *Correio da Manhã* (RJ), o *Diário de Notícias* (RJ), o *Diário de Minas* (MG), o *Correio Paulistano* (SP), o *Diário da Tarde* (PR). Em diferentes Estados, as notícias se concentravam na presença do professor austríaco Gerhard Schmidt e de seu novo método de ensino. Convidado a participar dos cursos de aperfeiçoamento realizados nas cidades de Santos, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, Schmidt ministrou aulas e palestras sobre o método e sobre as danças folclóricas de seu país. A partir daquele ano, as publicações em jornais e revistas especializadas passaram a vincular, de maneira direta, o método e o professor Schmidt, que assumiu, desse modo, forte protagonismo em sua divulgação no Brasil e em outros países da América do Sul.

Schmidt foi recepcionado por um Brasil de expectativas bastante positivas sobre seu desenvolvimento e crescimento econômico (Klein; Luna, 2014), que, no clima de acalorados debates políticos e sociais, também tecia favoráveis possibilidades para as “inovações” educacionais (Gomes, 2013). Nessa direção, no âmbito da Educação Física, foi possível identificar a intensificação de esforços de aproximações e intercâmbios, principalmente entre Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e México, nas décadas de 1940

a 1960, exercidos por instituições de ensino, órgãos do governo e também viabilizados por iniciativas pessoais. Esforços que possibilitaram o trânsito de sujeitos e objetos (livros, apostilas, etc.), com consequentes partilhas sobre as maneiras de fazer e pensar a Educação Física.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas, no Brasil, por fortes migrações populacionais para as grandes cidades; em sua maioria, movimentos das regiões Norte e Nordeste em direção ao Sul e ao Sudeste, expandindo a “classe trabalhadora urbano-industrial” (Gomes, 2013, p. 30). Além dos problemas de mobilidade, moradia e atendimento de saúde, os deslocamentos populacionais alteravam as dinâmicas por demanda de escolas (Xavier, 2012). A intelectualidade brasileira buscava explicar e orientar o processo do desenvolvimento nacional, e algumas perspectivas “analíticas vinculadas à dimensão econômica” atribuíram à educação escolar a tarefa de “formar as habilidades requeridas pelo ‘mundo moderno’, difundir os avanços tecnológicos e o progresso material e preparar os sujeitos para a vida democrática” (Xavier, 2012, p. 210, grifo da autora).

Vale realçar que foi sobre a formação dos professores que incidiu a maioria das intervenções almeçadas para a educação, embora os problemas relativos ao acesso à educação, ao alto índice de analfabetismo e à infraestrutura precária das escolas também fossem apresentados. Interessa-nos destacar que as décadas de 1950 e 1960 tornaram-se profícuas para ações que visavam às estratégias de atualização do professorado. Nessa ambiência, entre o ímpeto de renovar e o intuito de conservar, a Educação Física percorreu um caminho zigzagueante, ora caminhando com as questões do período, ora produzindo contornos próprios.

Atentos ao cenário positivo e às ações de aperfeiçoamento técnico, professores defenderam a presença da Educação Física como elemento fundamental para a formação integral dos brasileiros, e reclamaram um lugar para essa prática dentro do projeto educativo nacional, afirmando-a como indissociável da educação e enfatizando uma preocupação com a qualificação de seus professores.³ Nesse

3 A defesa desse pertencimento à educação esteve presente nos discursos de diferentes professores, como Hollanda Loyola, Waldemar Areno, Peregrino Junior, Antônio Boaventura, Alfredo Colombo, Alberto Latorre e Inezil Penna Marinho (dos anos de 1940 a 1960).

contexto, as possibilidades de atuação se ampliaram, e as exigências de título especializado se tornaram mais rigorosas, embora existissem poucas escolas de formação superior. Se tal carência era sentida nas capitais, parecia ser ainda mais alarmante no interior dos Estados.⁴ No intuito de dirimir esses problemas, no decorrer das décadas de 1940 a 1960, algumas medidas foram cogitadas, como a criação de novas escolas superiores, a oferta de bolsas para estudantes oriundos de cidades interioranas ou de outros Estados⁵ e a promoção de cursos de curta duração, como os “cursos intensivos” e os “cursos por correspondência”.⁶

Nesse clima de atualizações, alguns brasileiros também participaram de encontros realizados em outros países. Muitos temas foram debatidos nessas ocasiões, e era comum, além de exposições orais, realizarem apresentações às quais denominavam “demonstrações”, evidenciando certas características práticas, por vezes concebidas como próprias da tradição que se afirmava em cada país. Em meio a uma variedade de propostas, a NT também circulou nesses eventos.

Entre os intercâmbios e encontros ocorridos, destaca-se a II Língiada, realizada em 1949, em Estocolmo (Suécia).⁷ Um grupo composto por médicos, militares e

4 A carência de professores especializados para atuarem nas escolas, clubes e outros espaços foi recorrentemente citada nas reportagens de jornais de grande circulação, nos relatórios anuais da ENEFD, nos discursos proferidos na ocasião de formaturas de turmas, no lançamento de campanhas, eventos e cursos, principalmente nas décadas de 1950 e 1960.

5 A ENEFD oferecia, em média, 20 bolsas de estudo por ano, e a maioria dos estudantes era de cidades das regiões Norte e Nordeste do Brasil (Relatório ENEFD, 1959, Acervo do Centro de Memória Inezil Penna Marinho – CeMe/UFRJ).

6 Os cursos intensivos visavam a preparar aqueles que já tinham alguma experiência para prestar o exame de proficiência e, se aprovados, receber uma certificação e autorização para lecionar. A partir dos resultados verificados com esses cursos, a Divisão de Educação Física criou um “curso por correspondência”, que ofereceria “aos estudiosos meios ainda mais práticos para seus planos futuros” (Ensino: mestres de educação física fazem curso por correspondência. *Correio da Manhã*, 2º caderno, p. 4, 30 dez. 1958). Sobre esses cursos, consultar Fonseca, 2020.

7 Outros eventos internacionais foram realizados, como as edições da Gymnaestrada, Congresso de Educação Física Feminina, Curso Internacional de Ginástica Moderna, Congresso Mundial da Ginástica Ling e o Congresso Mundial de Educação Física.

professores representou o Brasil no evento.⁸ Mobilizados pelos novos conhecimentos e práticas pedagógicas com as quais estabeleciam contato, registraram suas experiências e impressões por meio de textos publicados em periódicos e jornais de ampla circulação.⁹ Como desdobramentos dessa viagem, em um movimento que “intentou ampliar e fortalecer as relações com os demais países americanos e europeus”, os professores Jacintho Targa, Antônio Boaventura, Alfredo Colombo e Sylvio José Raso foram eleitos delegados da Fédération Internationale de l'Education Physique (FIEP) (Cunha, 2017, p. 78). Tal vinculação, além de ser uma maneira de estreitar os vínculos entre os diferentes continentes, facilitou estratégias de organização de ações de formação difundidas em diferentes localidades do Brasil.

Esse encontro com outras formas de pensar e fazer, por meio de um evento de grandes proporções, parece ter sido relevante para os brasileiros que dele participaram. A partir dessa experiência, passaram a projetar cursos de aperfeiçoamento no Brasil, com a presença de professores estrangeiros, para que os novos conhecimentos se tornassem acessíveis aos demais professores e estudantes de Educação Física. Como consequência, muitos cursos de Educação Física foram realizados no Brasil e favoreceram a recepção de diferentes saberes que, apropriados, conformaram uma espécie de reunião de diferentes métodos de ensino.

Por meio da realização desses cursos, circularam no Brasil educadores oriundos de Suécia, Itália, França, Estados Unidos, Chile, Argentina, Japão, entre outros. Com

8 Como chefe da delegação, o major João Barbosa Leite, diretor da DEF; e, como delegados, os professores Inezil Pena Marinho, Alfredo Colombo, Antônio Boaventura, Sylvio José Raso, Vicente Caselli, Carlos Alberto Nembry de Brito, José Benedito de Aquino, Aluizio Machado e a professora Maria Jacy Nogueira Vaz (única mulher da comitiva); os médicos Paulo Frederico de Figueiredo, Guilherme S. Gomes Junior, Humberto Ballariny, Otacílio de Sousa Braga, Manuel Monteiro Soares, Luís Maluf, Nilo Chaves Brito Bastos; e os militares Arrisson de Sousa Ferraz, Sílvio Américo Santa Rosa, Arnaldo Bezerril Fontenele, Levi Paiva, Jair Jordão Ramos, Gerônimo Bastos, Sílvio de Magalhães Padilha (2ª Lingiada. Relatório do Ministério das Relações Exteriores, 1949).

9 Como na Revista Brasileira de Educação Física e nos Arquivos da Escola Nacional de Educação Física; e nos jornais Diário de Notícias e O Jornal, do Rio de Janeiro; Jornal do Dia, no Rio Grande do Sul; Diário de Pernambuco, Pernambuco; Correio Paulistano, São Paulo; e Diário da Tarde, Paraná. Foram também localizados textos de diferentes autores no acervo pessoal do professor Germano Bayer (Arquivo Público do Paraná).

apoio governamental, esses convidados apresentaram, em solo brasileiro, “o que” e o “como” ensinavam Educação Física em suas respectivas nações. Foi nesse movimento mais amplo que o interesse pela proposta austríaca, denominada *Natürliche Turnen*, foi despertado.

O Método Natural Austríaco na formação de professores: os caminhos construídos pelos sujeitos

A participação dos sujeitos no processo de circulação do Método Natural Austríaco é diversa tanto nas práticas adotadas quanto no volume de vestígios encontrados. A realização de cursos intensivos, a inserção do método nos planos de ensino, a elaboração de artigos, livros e/ou manuais são algumas das práticas que alimentaram esse processo.¹⁰ Estas, ao mesmo tempo em que fomentaram a circulação do Método Natural Austríaco, foram suas produtoras.¹¹ Na pesquisa realizada, buscou-se apreender os diferentes lugares por onde passaram e constituíram referência para suas carreiras. Nesse exercício, foi possível identificar movimentos que comportaram saberes partilhados e apropriações singulares. A Divisão de Educação Física (DEF),¹² os primeiros cursos de formação, os departamentos estaduais e as Associações de Professores de Educação Física (APEF)¹³ se apresentaram como espaços de preparação, de fomento de ideias e práticas, de conexão de sujeitos.

Vale também realçar que, na Áustria, após a Segunda Guerra Mundial, a NT foi

10 Nesse exercício, foram mobilizados diferentes artefatos (artigos, livros, manuais e planos de ensino e de aula, reportagens de jornais) de conteúdo variado (entrevistas, notas sobre o tema, descrições de ações e percursos) e produções acadêmicas sobre esses sujeitos e suas obras.

11 Na tese, mobiliza-se a noção de mediadores culturais para compreender os papéis exercidos pelos sujeitos na inserção, circulação e apropriação da proposta austríaca (Lima, 2021).

12 A DEF foi criada em janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378. Vinculada ao Ministério de Educação e Saúde, e pertencente ao Departamento Nacional de Educação, a divisão se configurou como órgão administrativo em nível federal (Brasil, 1937).

13 As APEF foram entidades atuantes nos assuntos referentes à Educação Física no Brasil, desde a década de 1930 até 1980. A primeira APEF foi fundada em 15 de junho de 1935, no Estado de São Paulo.

retomada por alguns professores universitários que se ocuparam de restabelecer uma orientação para o ensino da Educação Física, tendo por base as formulações de Gaulhofer e Streicher e, ao mesmo tempo, também lhe conferindo algumas características próprias. Entre eles se destacam Hanns Groll, Eduard W. Burger e Josef Recla. Apesar do protagonismo desses professores na retomada da NT e da participação ativa de Groll e Recla em eventos internacionais, foi Gerhard Schmidt¹⁴ que, ainda estudante, tornar-se-ia o principal divulgador dessa proposta no Brasil e em outros países da América do Sul. Schmidt era aluno de Hans Groll e, como membro da Österreichische Turn- und Sportunion (Union),¹⁵ também teve contato com Josef Recla. Apresentado como autoridade no assunto, considerado um católico atuante, além de um reconhecido e premiado esportista, Schmidt esteve no Brasil em três temporadas (em 1957, 1959 e 1969), todas para participar do desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento. Nessas ocasiões, estabeleceu e/ou fortaleceu vínculos com professores brasileiros que, posteriormente, passaram a difundir o que foi denominado Método Natural Austríaco.

Em sua primeira estada no Brasil, em 1957, Schmidt tinha 23 anos e foi apresentado como estudante.¹⁶ Naquela ocasião, nas cidades do Rio de Janeiro, Santos, Belo

14 Esse jovem professor austríaco nasceu em Viena, em 9 de outubro de 1933. Aos 13 anos, passou a frequentar a Union, na qual foi praticante de ginástica, esqui e de outros esportes. Schmidt concluiu o ensino secundário em 1951, na capital austríaca. No mesmo ano, ingressou na Faculdade de Filosofia da Universidade de Viena para cursar História Natural e Educação Física (Wöll, 2015). Em 1953, passou a ser diretor esportivo de jovens e diretor substituto de ginástica na Union. Na década de 1970, Gerhard Schmidt tornou-se doutor em Ciência do Esporte pela Universidade de Viena. Schmidt viajou para outros lugares, com a tarefa de difundir a proposta pedagógica para Educação Física lá desenvolvida. Wöll (2015, p. 173) argumenta que Schmidt foi enviado à Argentina, Paraguai, Peru, Brasil, México, Portugal e Espanha, visitando “mais de 76 estabelecimentos de ensino”. Schmidt esteve também na Alemanha, Holanda, Dinamarca, Bélgica, Suécia e na então Iugoslávia.

15 Federação criada, em 1945, com o intuito de agregar todos os clubes e associações ginásticas e desportivas da Áustria. Posteriormente, passou a ser conhecida como SportUnion (Wöll, 2015).

16 Podemos aventar que o convite à direção da Union, que indicou Gerhard Schmidt, tenha sido efetivado por Alfredo Colombo, então diretor da DEF, e reiterado por representantes de entidades regionais, como, no caso de Belo Horizonte, fez Sylvio Raso, professor da EEF-MG e que também coordenava a Diretoria de Esportes.

Horizonte e Porto Alegre, ministrou cursos sobre Ginástica Natural e danças folclóricas austríacas, sendo acolhido com bastante entusiasmo pelos cursistas e pelas entidades organizadoras. Desse modo, reportagens sobre sua presença no País foram publicadas em jornais de grande circulação, como *Folha de Minas* (MG), *Jornal do Brasil* (RJ) e *A Gazeta Esportiva* (SP). Para alguns desses jornais, Schmidt concedeu entrevistas, sempre acompanhado de professores brasileiros encarregados de realizar as traduções. No Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, esteve acompanhado de Hanns Prochownick; em São Paulo, pela professora Erica Saur. As relações com esses professores não se limitavam à habilidade de compreensão do idioma alemão, mas também se pautaram por afinidades com o conteúdo ensinado e divulgado por Schmidt. Professores da ENEFD, Prochownick e Saur, acompanharam o austríaco no desenvolvimento de seus cursos e palestras, na condição de tradutores e intérpretes, e continuaram perpetuando seus ensinamentos em outras ações realizadas no Brasil.¹⁷

A professora Erica Saur esteve mais ligada à GFM e, além de ministrar cursos, elaborou dois textos em formato de livro. Denominados *Ginástica Educacional Moderna* (Saur, 1956) e *Ginástica Rítmica Escolar* (Saur, 1970), eles têm muitas aproximações com os pressupostos do Método Natural Austríaco. Tais similaridades foram percebidas na orientação para composição das partes de uma aula e na preocupação de uma condução que levasse à alegria e à satisfação de alunos e alunas. Estão expressas ainda na ênfase dada à totalidade, à fluência, à simplicidade e à naturalidade do movimento, assim como ao gesto orgânico e conciliado com os sentimentos de quem o executa.

Hanns Prochownick auxiliou Schmidt também nos processos de ensino dos movimentos e na realização de demonstrações dos elementos gímnicos. Em 1957 e 1959, acompanhou o austríaco no desenvolvimento de atividades no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Em outras ocasiões, entre 1960 e 1978, ele mesmo dirigiu cursos sobre a temática em algumas cidades brasileiras, como Rio

¹⁷ Erica Saur também acompanhou a professora austríaca Margareth Froelich, na condição de intérprete, nos cursos sobre GFM que ministrou no Brasil, nos anos de 1953 e 1954. Saur foi ainda convidada consecutivamente para ministrar cursos na Argentina, nas décadas de 1950 e 1960. Parece que se estabeleceu como referência importante sobre a Ginástica Feminina no país vizinho.

de Janeiro, Belo Horizonte, Santos, Recife e Alegre (ES). Hanns Prochownik também coordenou um curso de especialização em ginástica, no qual ministrava aulas sobre ginástica de solo e, segundo Faria Junior (2012), essa iniciativa se orientava pelos princípios do Método Natural Austríaco.

A promoção de cursos sobre a temática também ocupou as ações profissionais de Antônio Boaventura e Fernando Campos Furtado, que produziram pequenos textos sobre o Método. Em 1959, Furtado fez uma “análise do trabalho apresentado na III Jornada pelo Prof. Gerhard Schmidt”, publicada no jornal *Folha de Minas*, sob o título *Atividade física natural* (Furtado, 1959). Segundo Furtado, a proposta foi amplamente difundida em Minas Gerais, tanto pelos professores e ex-alunos da Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEF-MG) quanto pelos técnicos da Diretoria de Esportes (DEMG). Furtado se tornou professor da EEF-MG no início da década de 1950 e trabalhou na DEMG de 1959 a 1964, fazendo parte da equipe responsável pela promoção de cursos, atividades esportivas e recreativas.¹⁸ Nessa condição, Furtado integrou as comissões organizadoras das Jornadas Internacionais de Educação Física, realizadas em Belo Horizonte (de 1957 a 1962). Na última edição, em 1962, Furtado ministrou curso sobre Ginástica Secundária Masculina, ensinando alguns exercícios em pequenos grupos, que, segundo ele, foram aprendidos nos anos anteriores com Gerhard Schmidt.¹⁹

Em São Paulo, no ano de 1958, o professor Antônio Boaventura da Silva sistematizou, com os professores Juvenal Veiga Soares e Rudyl Pia de Macedo Soares, uma publicação na *Revista da APEF/SP*, sendo esta atribuída a Gerhard Schmidt e denominada *Ginástica e danças folclóricas austríacas* (Schmidt, 1958). No VI Curso de Aperfeiçoamento de Santos, realizado no mesmo ano, a apresentação do Método aos cursistas ficou a cargo de Antônio Boaventura da Silva. Como desdobramento de sua exposição, no número seguinte da revista, foi publicado o texto *Ginástica*

¹⁸ Documento em formato DVD, intitulado *Cronologia de Fernando Campos Furtado*, cedido à autora da tese, em 20 de junho de 2011. No arquivo pessoal Fernando Campos Furtado, no Cemef/UFGM, há uma cópia.

¹⁹ *Cronologia de Fernando Campos Furtado*.

Natural Austríaca (Silva, 1958). Composto de oito páginas, o artigo foi organizado tendo uma pequena introdução, seguida por diversas ilustrações e exemplos de exercícios. Nas linhas iniciais, Boaventura da Silva afirmou que apresentava exercícios de desenvolvimento muscular, em conformidade com “o Método Natural de Educação Física – Gaulhofer-Streicher”. Já para a segunda parte da “sessão de ginástica”, acrescentou movimentos que deveriam ser executados de “forma natural” com a “participação de todo o corpo (movimentos totais)”. Não há uma explicação sobre o que ele definia como “natural” nem mais detalhes sobre objetivos e/ou princípios pedagógicos que orientavam o método, de acordo com sua compreensão. As ilustrações deixam transparecer que talvez fizessem menção aos exercícios sem aparelhos, realizados em duplas e/ou em pequenos grupos. Movimentos que, para um bom desenvolvimento, era necessária muita cooperação e contato entre os corpos dos sujeitos.

Em outubro de 1959, foi publicado, no mesmo periódico, um artigo denominado *Método Natural Austriaco* (Schmidt, 1959). Logo abaixo do título, havia o nome de Gerhard Schmidt, seguido da seguinte menção: “Organização e Enunciação do Prof. Antônio Boaventura da Silva” (Schmidt, 1959). Tais demarcações de autoria parecem estabelecer o texto como um produto transmitido primeiramente de maneira oral e, em seguida, ordenado pela escrita.

Além dos cursos e escritas de pequenos textos por professores brasileiros, houve a produção de um livro de autoria de Gerhard Schmidt, em espanhol, em 1965. Intitulada *Gimnasia natural y recreación* (Schmidt, 1965),²⁰ a obra foi apresentada como resultado das experiências do autor na América do Sul. Vestígios de que os modos de pensar e fazer Educação Física, elaborados pelo professor austríaco, foram também tocados por suas experiências no Brasil e países vizinhos. Uma formação que se construiu no trânsito entre diferentes lugares e por meio do contato com diversos sujeitos.²¹

20 O livro foi publicado pelo Serviço Educativo Argentino (SEA) e dirigido pelo professor Ramon Muros. A tradução foi realizada pela professora Susana Weinrath. Essa obra foi localizada nos acervos do Cemef/UFMG e no Centro de Memória da Unicamp, assim como no acervo corrente de bibliotecas de instituições universitárias brasileiras, como na UFMG, na USP, na Unicamp, na Ufes, na UFRGS e na UFPR.

21 O autor cita cursos e conferências ministrados nos anos de 1957, 1959, 1960, 1961 e 1965, no nosso

Em janeiro de 1969, já inserido na Universidade de Viena como professor de Ginástica e Metodologia, Gerhard Schmidt esteve novamente no Brasil, desta vez com sua esposa, Barbara Schmidt, que compreendia e falava o idioma espanhol. Os dois professores participaram do I Curso Internacional de Educação Física, realizado na primeira quinzena de janeiro, no Ginásio Tarumã, em Curitiba. Schmidt ministrou aulas sobre “Ginástica Natural Austríaca e introdução à ginástica de aparelhos e “Tumbling”, e auxiliou sua esposa na condução de aulas sobre danças folclóricas europeias e recreação.²² Esse foi o último ano que Schmidt visitou o Brasil. No entanto, a abordagem pedagógica que introduziu em nosso País continuou a ser divulgada por professores e professoras até a década de 1980. Nesse processo, a publicação de outros livros e manuais merece ser destacada.

Ter apoio institucional para a publicação e divulgação de suas obras foi um elemento comum no percurso dos professores Jair Jordão Ramos, Inezil Penna Marinho e Alfredo Gomes Faria Junior. Os recursos financeiros e as instalações da DEF, da ENEFD e da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) forneciam as condições necessárias para esses empreendimentos, como também conferiam aos livros e aos manuais produzidos por seus professores a tutela e a legitimidade institucionais que, naquele período, tinham no campo da Educação Física.

Especificamente sobre a proposta pedagógica austríaca, Jair J. Ramos (1970) publicou a *Ginástica Natural Austríaca*.²³ A obra de 79 páginas é composta de cinco capítulos, os quais abordam as características da Educação Física da “Escola Ativa”,

continente. Nos dois primeiros anos, Schmidt esteve no Brasil e, considerando os argumentos de Wöhl (2015), podemos supor que, em 1960, 1961 e 1965, tenha visitado a Argentina e/ou o Paraguai. Importante destacar que não se trata de uma tradução de um livro que Schmidt publicou na Áustria, mas sim de uma produção concebida para ser publicada originalmente em espanhol. Tal opção pode guardar relação com o vínculo estabelecido com Ramón C. Muros, como também envolver dinâmicas editoriais. O domínio do idioma por Barbara Schmidt, esposa do professor austríaco, é outro fator que possivelmente incidiu sobre os encaminhamentos desse livro.

²² O termo “tumbling” fazia menção a uma sequência de exercícios acrobáticos realizada no solo.

²³ Obra encontrada no arquivo pessoal do professor Herbert de Almeida Dutra, no acervo do CemeF/UFMG.

as generalidades, as regras de execução do trabalho, apresentando também um “repertório de exercícios” e modelos de “lições de ginástica”. No segundo capítulo, denominado *Generalidades*, Ramos destacou que a “introdução deste método” no Brasil foi realizada principalmente por Gerhard Schmidt e acrescentou que seria “justo salientar o Professor Hans Prochownik” por “seu senso pedagógico e perfeito conhecimento do assunto”. Nas linhas finais, Ramos enfatizou que o livro fora produzido para servir de material de consulta para os alunos da EsEFEx, durante o ano de 1969.

No ano seguinte à publicação de *Ginástica Natural Austríaca*, Ramos voltou a abordar brevemente o método quando publicou o livro *Panorama mundial de Educação Física e outros assuntos* (Ramos, 1971).²⁴ No tópico intitulado *As três grandes modalidades*, versou sobre “O desporto popular”, “A ginástica neossueca” e “O movimento natural”. Nessa última parte, abordou a “A Ginástica Natural Austríaca”, enfatizando que havia interesse de brasileiros e argentinos em sua divulgação.

Inezil Penna Marinho, já vinculado à ENEFD e à DEF, publicou um texto sobre a Ginástica Feminina Moderna, em 1956, no qual destacou a presença de princípios da NT em sua constituição (Marinho, 1956). Tais argumentos foram retomados na quarta edição do livro *Sistemas e métodos de Educação Física*.²⁵ Nessa obra, Marinho dedicou um capítulo ao Método Natural Austríaco, que foi dividido em seis tópicos. Chama a atenção a extensão e o nível de detalhes do primeiro tópico, intitulado “Origens históricas”, que apresenta a Educação Física na Áustria desde os primeiros anos do século XIX, ou seja, muito antes de ser iniciado o trabalho empreendido por Margarete Streicher e Karl Gaulhofer. Além de abordar os diferentes momentos de elaboração da NT, Marinho esboçou exemplos de planos de aula, alguns de autoria

24 Obra encontrada no arquivo pessoal do professor Herbert de Almeida Dutra, no acervo do Cemef/UFG.

25 No exemplar analisado, não há indicação do ano de publicação e, apesar dos esforços empreendidos, não foi possível localizar essa informação. No entanto, é possível inferir que seja da segunda metade da década de 1970, considerando as datas das publicações indicadas para leitura, sendo a mais recente um livro de Ilona Peuker, de 1974, e a menção em seu curriculum vitae da publicação da sexta edição dessa obra, em 1982 (Marinho, 1985).

do professor Hanns Prochownick. Já na quinta edição, revista e atualizada, dessa obra, Marinho acrescentou às indicações de leitura os livros de Gerhard Schmidt, “*Gimnasia ...*”, e de Jair Jordão Ramos (1970), *Ginástica Escolar Austríaca*. Sobre esta última, além de tecer elogios ao que considerou um “excelente trabalho”, Marinho afirmou que os “exercícios naturais, pequenos jogos e grandes jogos do Método Francês (...), bastante familiares” aos professores brasileiros, poderiam ser aproveitados. Segundo esse autor, Ramos considerava que tais exercícios se enquadravam “perfeitamente nos fundamentos que caracterizavam a ‘ginástica escolar austríaca’”.²⁶

No início da década de 1960, Alfredo Gomes Faria Junior ingressou no curso superior de Educação Física e, posteriormente, iniciou sua formação em Pedagogia, momento no qual publicou *Introdução à didática de Educação Física* (Faria Junior, 1969). Na unidade VI dessa obra, ele abordou “os principais métodos empregados no Brasil”, entre eles o Método Natural Austríaco. Faria Junior parece ter se identificado com a proposta austríaca, ressaltando, em várias passagens da obra, sua experiência em remodelar a Educação Física de alguns estabelecimentos de ensino e do setor esportivo nos quais atuou, por meio da adoção do método. Em outra publicação, uma obra autobiográfica, Faria Junior (2012) relatou sua atuação profissional da década de 1960 à de 1970, destacando que, tanto no Clube Botafogo de Futebol e Regatas, orientando a recreação de crianças pequenas nas manhãs de domingo, quanto na docência na Escola Guatemala²⁷ e no Ginásio Estadual Nun’Alves Pereira, organizou sua prática tendo por orientação o Método Natural Austríaco.

26 Esse argumento parece guardar relação com exercício de apropriação dos professores brasileiros, que comportou o acolhimento de novas e diferentes orientações de ensino na organização do seu trabalho pedagógico. Dinâmica compatível com a manutenção de antigas referências e formas de pensar e fazer Educação Física. Os argumentos de Ramos e Marinho, sobre o aproveitamento dos exercícios “já conhecidos pelos professores brasileiros”, conciliando-os com a perspectiva educacional austríaca, podem sugerir que havia o interesse em garantir a permanência da orientação pelo Método Francês. Para esse fim era preciso forjar sua atualização pela assimilação de elementos de outras propostas consideradas “modernas”.

27 A Escola Guatemala era considerada de caráter experimental, sendo, portanto, tempo e lugar de “testar métodos vanguardistas” (Faria Junior, 2012, p. 76).

No exercício de localização das fontes para a pesquisa, também foram encontrados dois manuais de autoria de Eraldo Mário Graeml. Intitulado *Método Natural Austríaco*, foi produzido em 1969 e compunha uma “série de cadernos pedagógicos” sobre a Educação Física, que pretendia servir de “instrumento de consulta no desempenho futuro da profissão” (Graeml, 1969). Nas primeiras páginas, o autor relatou o “histórico” e alguns princípios do Método, enfatizando que sua introdução no Brasil ocorreu por meio dos cursos de aperfeiçoamento, no entanto não mencionou o professor Gerhard Schmidt. Na continuidade, apresentou exemplos de exercícios e/ou jogos, com a explicação sobre a forma de execução e com algumas ilustrações. Na relação das referências, na parte intitulada “Fontes para consulta”, Graeml apresentou quatro apostilas de cursos de aperfeiçoamento, uma de Santos, uma do Rio de Janeiro e as outras duas de eventos realizados em Curitiba, em 1958 e 1969. Dois anos mais tarde, Graeml publicou outro manual, também intitulado *Método Natural Austríaco* (Graeml, 1971). Há poucas diferenças entre as duas obras, e a existência de um prefácio é uma delas. Elaborado por Mário Machado Macedo, o segundo manual foi apresentado como um importante auxiliar dos acadêmicos na prática de ensino, como também para orientação da cadeira de Didática Aplicada.

Como outro tipo de registro escrito, foram localizados planos de ensino produzidos por docentes, nos quais o Método Natural Austríaco foi inserido como conteúdo programático.²⁸ O método esteve presente em cursos ofertados nas escolas superiores, não apenas no curso de Educação Física propriamente dito, mas também no de Medicina Especializada e no de Educação Física Infantil.

Vale realçar que o método apareceu junto a outras propostas pedagógicas e sistemas de ginástica, como a Calistenia, o Esquema Padrão, a Ginástica Moderna (masculina

28 Como exemplo, encontrou-se o Método Natural Austríaco nos planos elaborados por Sylvio Raso, Marluce Guimarães Gomes, Maria Moura Bonfim e Olavo Amaro da Silveira para as disciplinas de Educação Física Geral, Ginástica Feminina e Metodologia da Educação Física da EEF-MG, no período de 1958 a 1968; e Hécio Buck Silva, Júlio Lubashevsk e Celina Ferreira para as disciplinas de Ginástica Masculina IV, Ginástica Feminina IV e VI, e Metodologia da Educação Física da Escola de Educação Física e Desporto do Paraná, entre 1962 e 1978.

ou feminina), a Ginástica Acrobática e a Educação Física Desportiva Generalizada, dando a ver sua participação no processo de renovação da Educação Física daquele período. Não menos importante, salienta-se que o método não esteve restrito às cadeiras destinadas à ginástica, sendo abordado também nas que versavam sobre metodologia e Educação Física Geral, tanto para os cursos destinados ao público feminino quanto ao masculino.

Dessarte, por meio das práticas e das formas de registro e sistematização realizados por muitos professores, o Método Natural Austríaco foi se espalhando pelo Brasil, estabelecendo-se sobretudo no cotidiano dos cursos superiores de formação localizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Curitiba. Um movimento que comportou práticas inventivas e interessadas, balizadas pelas condições de possibilidade que permitiram e impulsionaram a “fabricação”²⁹ do Método Natural Austríaco em nosso País. Diante da extensão territorial brasileira, destacamos que futuros estudos poderão confirmar a suposição de que as dinâmicas circulatórias tenham levado o método a outros lugares, sujeitos e instituições.³⁰

Considerações finais

Apresentamos, neste capítulo, alguns dos sujeitos que, a partir de suas distintas práticas e trânsitos, perpetraram articulações entre diferentes instituições e participaram do processo de circulação de propostas renovadoras para a Educação Física, nas décadas de 1950 a 1970. Disseminaram também representações interessadas sobre o que era e o que deveria ser essa prática pedagógica, estabelecendo, ainda, contornos para a atuação dos professores.

29 Essa expressão é utilizada por Michel de Certeau (2014, p. 38–39) para abordar a feitura de outro produto por meio das práticas inventivas e interessadas dos “consumidores”. Nessa dinâmica, ocorre o que esse historiador denomina de “produção secundária”, capaz de revelar as formas que esses “consumidores” utilizam e interagem com determinados artefatos, agregando novos usos e/ou subvertendo o fim para o qual foram projetados.

30 Vale destacar que as escolas superiores desses lugares se configuravam como polos irradiadores de algumas propostas de ensino para a Educação Física, no período investigado.

Por meio da realização de cursos e palestras, da publicação de livros, manuais e artigos, como da elaboração de planos de ensino e de aulas, a *Natürliche Turnen*, forjada na Áustria, no Período Entreguerras e remodelada nos anos finais da década de 1940 e iniciais da década seguinte, recebeu no Brasil as alcunhas de “Ginástica Geral”, “Ginástica Básica”, “Método Natural”, “Atividade Física Natural”, mas é com o nome de “Método Natural Austríaco” que foi mais referenciada. Nessa dinâmica, alguns professores e professoras tornaram-se intérpretes dessa proposta produzida em outro país, em outro tempo, inserindo-a no contexto de formação profissional em algumas cidades brasileiras, tanto nos cursos superiores quanto nos de curta duração.

Para além das múltiplas denominações, as práticas difundidas pelos sujeitos aqui mobilizados imprimiram outros sentidos, novos objetivos e novas orientações a essa sistematização de ensino. A defesa de movimentos “naturais” (mais adequados à constituição e ao desenvolvimento corporal das crianças), da prática ao ar livre, da necessidade de motivação e de alegria durante as aulas, a articulação com o controle dos exercícios realizados e um forte apelo moral foram alguns dos elementos mobilizados por esses sujeitos nas práticas que empreenderam. Ao tentar compreender as ações projetadas, o trânsito dos sujeitos e os vínculos estabelecidos, foi possível localizar também estratégias destinadas à formação e ao aperfeiçoamento dos professores, assim como à divulgação da Educação Física no Brasil.

O método foi produzido, estabelecendo relações com as maneiras de pensar e fazer que já eram parte do universo da Educação Física e com outras abordagens que também passaram a circular no Brasil, no mesmo período. Os sujeitos que ocupavam cargos administrativos e/ou eram responsáveis pela formação de professores, pertencentes a diferentes instituições, empenharam-se em participar e criar possibilidades de acesso a maneiras de pensar e organizar o ensino. Como participantes de eventos realizados em outros países, sobretudo da Europa e da América do Sul, tiveram contato com diversas propostas eleitas como importantes para alavancar a almejada “renovação” da Educação Física no Brasil.

Nessa direção, por meio da disseminação de suas práticas e saberes, esses sujeitos foram responsáveis por imprimir, também, sentidos e contornos à Educação

Física, conferindo a esta uma identidade como campo. Partícipes de uma dinâmica coletiva, constituíram lugares de pertencimento, permeados também por disputas, conciliações e acomodações, que ampliaram sua capacidade comunicativa, produzindo novas configurações baseadas em diferentes experiências pedagógicas.

Sobre o capítulo: Este texto é baseado na tese de doutorado de Cássia Danielle Monteiro Dias Lima, defendida em 2021, intitulada *De “Natürliche Turnen” a “Método Natural Austríaco”: itinerários de uma proposta pedagógica para a Educação Física no Brasil (1950-1970)*, sob orientação de Meily Assbú Linhales. A pesquisa contou com o apoio financeiro do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), processo nº CHE-BOL-00064-18.

Referências

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, p. 1210, 15 jan. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Artes de Fazer, 1).

CUNHA, Luciana B. da. *Educação física desportiva generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CURSO Internacional de Educação Física começará na segunda. *Diário do Paraná*, Curitiba, 2º Caderno, p. 5. 4 jan. 1969.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. *De aluno da ENEFD a doutor honoris causa: a carreira de Alfredo Faria Júnior*. Belo Horizonte: A Casa da Educação Física, 2012.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. *Introdução à didática da Educação Física*. Rio de Janeiro: Fórum, 1969.

GOMES, Ângela de Castro. Marcas do período. In: GOMES, Ângela de Castro (Coord.). *Olhando para dentro: 1930–1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. (História do Brasil Nação: 1808–2010, 4). p. 23–39.

KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco V. População e sociedade. In: REIS, Daniel Aarão (Coord.). *Modernização, ditadura e democracia: 1964–2010*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (História do Brasil Nação: 1808–2010, 5). p. 31–73.

FONSECA, Ana Paula G. *Formar (moralmente), instruir (o movimento), treinar (o gesto): os cursos de Educação Física por correspondência e a formação de professores (1957–1969)*. Dissertação (Mestrado em História da Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FURTADO, Fernando C. Atividade física natural. *Folha de Minas*, p. 2, 7, 1º ago. 1959.

GRAEML, Eraldo Mário. *Método Natural Austríaco*. Curitiba: A. M. Cavalcanti, 1969. (Cadernos Pedagógicos de Educação Física, 1).

GRAEML, Eraldo Mário. *Método Natural Austríaco*. Curitiba: A. M. Cavalcanti, 1971.

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). Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

LINHALES, Meily A.; SILVA, Giovanna C.; SANTOS, Fernanda C. Ortopedia do corpo, eficiência dos gestos, ciência para o esporte: modelos pedagógicos na Educação Física brasileira e na formação de seus professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76991, 2021. <https://www.scielo.br/j/er/a/HD7NpgT4HBmsPMKvXhSxBSK/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MARINHO, Inezil Penna. *Curriculum Vitae abreviado de Inezil Penna Marinho*. Porto Alegre: Repositório Digital Lume — UFRGS, 1985. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/65974>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MARINHO, Inezil Penna. Ginástica Feminina Moderna: origens e fundamentos. *Revista Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, jan. 1956.

PROFESSORES do Curso são os melhores em sua especialidade. *Diário do Paraná*, Curitiba, 2º Caderno, p. 8. 5 jan. 1969.

- RAMOS, Jair Jordão. *Ginástica Natural Austríaca*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1970.
- RAMOS, Jair Jordão. *Panorama mundial de Educação Física e outros assuntos*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1971.
- SAUR, Erica. *Ginástica educacional moderna*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1956.
- SAUR, Erica. *Ginástica rítmica escolar*. Rio de Janeiro: Tecnopirnt, 1970.
- SCHMIDT, Gerhard. *Gimnasia natural y recreación*. 2. ed. Buenos Aires: Vertical XX; SEA, 1965.
- SCHMIDT, Gerhard. Método Natural Austríaco. *Revista APEF-SP*, São Paulo, n. 10, out. 1959.
- SCHMIDT, Gerhard. Ginástica e danças folclóricas Austríacas. Organização de Antonio Boaventura da Silva, Rudyl Pia de Macedo Soares e Juvenal Veiga Soares. *Revista APEF-SP*, São Paulo, n. 8, mar. 1958.
- SILVA, Antonio Boaventura da. Ginástica natural austríaca: anais do 6º Curso de Aperfeiçoamento de Santos. *Revista APEF-SP*, São Paulo, n. 9, set. 1958.
- VAZ, Maria Jacy Nogueira. Ginástica Feminina Moderna. *Revista Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, a. 9, n. 9. jan. 1956.
- XAVIER, Maria do C. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. (Pensar a Educação Pensar o Brasil, 1).
- WÖLL, Ingolf. Wir bewegen Menschen: 70 Jahre SPORTUNION Geschichte(n) der christlichen Turn – und Sportbewegung Österreichs Band 2 – 1945 bis. Herausgegeben von der Sportuni On Österreich, p. 256, 2015.

The background features a dark gray field with two large, overlapping light gray circles. In the top-left corner, a grid of small white dots is partially visible, overlapping the top circle. The title is centered in white, bold, sans-serif font.

Dispositivos didáticos e científicos na Educação Física brasileira

contribuições do Acordo Técnico-Científico com
a Alemanha Ocidental (1963-1982)

Fernanda Cristina dos Santos

Como citar este capítulo

Santos, Fernanda Cristina dos. Dispositivos didáticos e científicos na Educação Física brasileira: contribuições do Acordo Técnico-Científico com a Alemanha Ocidental (1963-1982). In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 159-176.

8

Introdução

A partir da segunda metade da década de 1960, a Educação Física brasileira enfrentou uma significativa transformação em suas práticas científicas e pedagógicas. Forjado com base em uma multiplicidade de ações e interesses, nem sempre consonantes, tal movimento investiu fortemente na constituição e implementação de novos projetos, estratégias e exigências à formação de professores, à produção de conhecimento e à criação de políticas para a área. A construção dessa nova modelagem apoiava-se em argumentos que apelavam para um ideário de modernização e desenvolvimento, que apostava na ciência e no esporte como signos centrais para o campo. Esteve alinhada às expectativas e aos projetos elaborados pelo regime militar pós-1964 para o desenvolvimento nacional, e foi endossada não apenas pelas políticas específicas para a Educação Física, mas também por aquelas destinadas à educação e às relações externas brasileiras (Linhares; Silva; Santos, 2021).

Foi em meio a esse contexto, que envolveu complexas circunstâncias de ordem política, cultural, social e econômica, que o Brasil se empenhou no estabelecimento de convênios de cooperação com a República Federal da Alemanha, em diferentes esferas, a partir do início da década de 1960. Dentro do conjunto dos aparatos legais

assinados por ambos os países, projetos vinculados à Educação Física e ao Esporte também foram contemplados e se relacionavam, especificamente, aos chamados Acordos Culturais (Diem, 1983). De modo geral, tais acordos previam a promoção de “intercâmbio educacional, cultural e científico entre alemães e brasileiros”, que poderia ocorrer a partir de diferentes estratégias, inclusive por meio do fomento às “relações entre as suas universidades, outros estabelecimentos de ensino superior e demais instituições culturais e científicas”. Além disso, previa o favorecimento do “intercâmbio de professores universitários, secundários e primários, de cientistas e de estudantes” (Alemanha/Brasil, 1970, art. 1 e 4). Assim, é possível dizer que a Educação Física brasileira, entre as décadas de 1960 e 1980, foi significativamente marcada pela presença e pelas contribuições (científicas e pedagógicas) de especialistas vindos da Alemanha Ocidental (Santos, 2017; 2022).

Essa dinâmica de cooperação, promoveu a elaboração e desenvolvimento de um conjunto multifacetado de projetos voltados à promoção da área no Brasil. Tais atividades integraram o chamado “Convênio de Assistência Técnica Brasil/Alemanha”, que perdurou, oficialmente, de 1963 a 1982. Tal acordo, estabelecido entre o governo federal brasileiro e o governo da República Federal da Alemanha, foi firmado em função da necessidade que ambos os países possuíam, naquele contexto, de expandir suas políticas de desenvolvimento nacional, atendendo a demandas específicas e projetos de governo de cada um e fortalecendo pautas de impacto internacional.

Embora as propostas apresentadas pelo convênio afirmassem como objetivo o fomento a questões culturais, econômicas e sociais tanto do Brasil quanto da Alemanha, podem ser observados indícios de um equilíbrio diferenciado de poder na relação entre eles. O país europeu emergia como um centro de referência, detentor de práticas e saberes desejáveis ao avanço da Educação Física brasileira, a partir dos quais a área poderia se modernizar. Nessa direção o acordo de cooperação contemplou ações em diferentes aspectos, com destaque para aquelas relacionadas à expansão e ao aperfeiçoamento do campo científico e acadêmico da Educação Física.

As estratégias para a realização dos projetos propostos — e que foram apresentadas pela legislação do acordo —, favoreceram o estabelecimento de atividades de

cooperação mais autônomas, na maior parte, entre universidades do país europeu e diversas Escolas Superiores de Educação Física do Brasil. Agências de promoção de pesquisa e desenvolvimento científico e/ou de apoio a ações de intercâmbio internacional, em diversas ocasiões, apoiaram e mediarão as atividades de cooperação, financiando e organizando os projetos e o trânsito de sujeitos.¹ Assim, diversos professores da Alemanha vieram ao Brasil para ministrar cursos e prestar consultorias em diferentes universidades federais e estaduais, ao mesmo tempo em que muitos docentes brasileiros foram convidados a fazer cursos de pós-graduação no país europeu. Além das atividades citadas anteriormente, outras proposições também foram apresentadas: “Somos testemunhos históricos dessa cooperação materializada em visitas científicas, assessorias, orientações, eventos, pesquisas, publicações e capacitações” (Taffarel, 2004, p. 86). Ainda sobre essa abrangência do acordo para a área da Educação Física e Esporte, o professor Reiner Hildebrandt-Stramann esclarece que

“

O intercâmbio na área do esporte, entre Alemanha e o Brasil, existe oficialmente desde 1963. Durante esses 40 anos houve inúmeras iniciativas individuais e uma variedade de projetos que não excluíram quase nenhum setor do esporte: a educação pré-escolar, o esporte escolar, o ensino e a pesquisa nos estabelecimentos de ciência esportiva das universidades, o esporte geral e de alto rendimento, a organização e construção de estabelecimentos esportivos. Um testemunho bem documentado dessa colaboração é fornecido pelo livro de Diem, publicado em 1983, sobre “promoção do esporte no Brasil” (Hildebrandt-Stramann, 2004, p. 33).

1 No caso da Alemanha, as ações de interação acadêmico-científico foram realizadas em conjunto com o governo germânico por meio do Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico). Esse instituto, diretamente ligado às universidades do país, tornou-se responsável pela concretização da grande maioria das iniciativas de intercâmbio ligadas à Educação Física e ao Esporte. No caso do Brasil, identificamos a intervenção de órgãos como o então Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e o Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (DED/MEC).

Nota-se que o processo de finalização do convênio (em seus marcos oficiais), coincidiu com o clima da abertura política, pós-ditadura, período no qual os acordos estabelecidos entre os dois países, de maneira geral, ficaram mais restritos às instituições e aos grupos de pesquisa, ocorrendo de modo mais individualizado. Como ressalta o professor Hildebrandt-Stramann (2004), parte dessas iniciativas, juntamente com a análise da questão esportiva no Brasil, foram relatadas pela professora Liselott Diem, docente da *Deutsche Sporthochschule Köln* e coordenadora do convênio. Assim, como produto desses mais de vinte anos de trabalho em conjunto entre Brasil e Alemanha na área da Educação Física e do Esporte, foi produzido um relatório a pedido do governo alemão sistematizado pela referida professora e que recebeu o título de *Sportförderung in Brasilien: Bericht über die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982*.² Apresentando de forma detalhada as ações realizadas a partir do convênio, tal relatório constituiu-se aqui como o indício que orienta a análise exposta neste capítulo. Além disso, é também por esta relevância que foi tomado como recorte temporal, que vai do ano de 1963 ao ano de 1982, mesmo que algumas questões anteriores ou posteriores a essa temporalidade sejam abordadas.

Ao propor abordar neste capítulo as contribuições da presença alemã para o processo de organização, produção e divulgação do conhecimento científico e pedagógico da educação física brasileira, buscou-se apresentar alguns dos dispositivos que veicularam tais saberes, discutindo, ainda que de maneira muito breve, uns poucos conteúdos, a fim de perceber representações de Educação Física e formação docente ali expostos, e suas conexões com o projeto de promoção da área. Além disso, interessou levantar pistas sobre as contribuições desses dispositivos no processo de formação e qualificação dos professores e seus lugares como suporte e como produto dentro do movimento de transformação experimentado pelo campo.

² O título original pode ser traduzido em “Promoção do Esporte no Brasil: relatório sobre a promoção do esporte na República Federativa do Brasil pela República Federal da Alemanha 1963-1982”.

Divulgando o conhecimento em Educação Física: as iniciativas do governo militar brasileiro e a presença alemã

A problemática da produção e divulgação do conhecimento em Educação Física caracterizou-se como uma preocupação constante naquele momento de renovação pelo qual a área passava. O *Diagnóstico da Educação Física e Esporte* (Da Costa, 1971), documento produzido pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC) como estudo base para o desenvolvimento de políticas de Estado para o setor, teceu críticas a respeito da questão. Realizou denúncias em relação ao baixo número de livros constantes nas bibliotecas das Escolas Superiores, bem como à insuficiência de informações e conhecimentos técnicos e científicos expressos em tais obras. Além disso, expôs a pouca procura pela literatura e publicações estrangeiras por parte de docentes e discentes brasileiros. Ainda que, no decorrer da década de 1970, as políticas para a área da Educação Física tenham investido em materiais como Cadernos Técnicos e Didáticos — dispositivos produzidos como parte da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo —, tais produções não eram capazes de atender aos anseios de desenvolvimento, especialmente científico, que a Educação Física brasileira construía.

Não apenas o documento elaborado pelo DED/MEC, mas também o Relatório sistematizado por Liselott Diem (1983) apresentou considerações acerca da questão de produção, divulgação e acesso aos suportes didáticos e científicos que contribuiriam decisivamente para a modernização do campo. Nessa direção, ao expor as discussões que ocorreram em torno da proposta de criação de um “Centro Brasileiro de Documentação e Informação de Educação Física e Esporte”, a autora argumenta que o próprio mercado editorial brasileiro encontrava obstáculos em publicar livros e revistas sobre temáticas relacionadas à Educação Física e ao Esporte, especialmente em função das dificuldades de vendas. Ademais, ela demarca a inexistência de diretrizes e de uma política nacional que pudessem organizar e incentivar esse processo de publicação e, ao mesmo tempo, chama atenção para um certo desconhecimento das revistas internacionais especializadas. O documento ainda relata que “essa ignorância se deve principalmente à baixa importação de tais publicações e à barreira do idioma” (Diem, 1983, p. 160–161, tradução nossa) e que

são justamente “estes fatos os responsáveis pela falta de informação especializada existentes nesta área, com graves consequências para a formação de técnicos desportivos, professores de educação física, médicos especializados e investigadores” (Diem, 1983, p. 160–161, tradução nossa). Esses argumentos, presentes no Relatório do convênio, também serviram de justificativa para a necessidade de desenvolvimento do referido Centro de Documentação, constituindo-se como a proposta alemã mais direcionada à organização e ao acesso aos materiais didáticos e científicos da área – e isso, consequentemente, apresentava relação direta com a produção dessas ferramentas e do próprio conhecimento veiculados por elas.

Nessa direção, cabe ressaltar que no âmbito das ações do convênio teuto-brasileiro, o desenvolvimento dessa tarefa estaria a cargo do *Bundesinstitut für Sportwissenschaft* (Instituto Federal de Ciência do Esporte de Colônia, na Alemanha), por meio de seu Departamento de Documentação para o Esporte, dirigido pelo professor Siegfried Lachenicht. Entre 1978 e 1979, o diretor do Instituto realizou visitas às bibliotecas das Escolas de Educação Física das Universidades Federais de Brasília, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais para averiguar os resultados dos planejamentos, e emitiu então um relatório ao governo brasileiro (Diem, 1983). Nele, Lachenicht explicita que

“

O primeiro passo para conhecer a situação da documentação e informações sobre educação física e esporte no Brasil foi o levantamento dos livros sobre esporte e educação física disponíveis nas bibliotecas de universidades, escolas esportivas e outras instituições. Com base nesse conhecimento, foram localizadas as regiões onde se concentra o material bibliográfico e correlato. Isso deixou claro que era necessário montar uma rede de informações que, partindo de um escritório central passando por escritórios regionais, deveria atingir o maior número possível de localidades. Como resultado, propôs-se a criação do Centro de Documentação e Informação da Educação Física e Desporto como órgão central em articulação com os órgãos regionais de forma a dinamizar a informação e documentação especializada (Lachenicht *apud* Diem, 1983, p. 160, tradução nossa).

A necessidade de orientação para os exercícios de reunir, divulgar e dar acesso aos livros e periódicos relacionados à Educação Física e ao Esporte produziu reverberações diretas sobre as proposições vindas dos especialistas alemães direcionadas à construção de conhecimento por parte dos docentes brasileiros. Além disso, viabilizou também a doação de material técnico e científico, vindos do país europeu, para compor essas bibliotecas e esse sistema integrado. Nessa direção, a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, assim como a da Universidade Federal de Santa Maria e a da Universidade Federal de Minas Gerais, foram instituições que receberam, como recursos para a formação e qualificação de seus professores, vários desses dispositivos e, inclusive, equipamentos necessários à sua utilização (Santos, 2022). Um desses materiais foram filmes educativos que vieram por meio de doações, em conjunto com aparelhos voltados ao seu uso nos cursos de graduação e pós-graduação. Nas películas, de 16mm e 8mm, são abordadas as mais diferentes temáticas relacionadas à Educação Física. Em algumas delas pode-se dizer que o conteúdo veiculado apresenta características mais técnicas e metodológicas, relacionado à aprendizagem de alguma modalidade esportiva e aos modos de execução de seus movimentos corporais e elementos mais específicos. Como exemplo, estão os dispositivos fílmicos doados pelo professor alemão Hartmut Riehle à Escola de Educação Física e Esportes da USP e, também, diversos daqueles que pertenceram a Escola de Educação Física da UFMG — e a alguns de seus docentes, como o professor Herbert Dutra — e que, hoje, estão sob custódia do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer, da mesma instituição.

Outros desses filmes exibem um teor que pode ser considerado de caráter mais científico, tendo em vista que, por vezes, são resultados de pesquisas acadêmicas e estudos experimentais. A partir de películas como essas, foi possível apreender pistas significativas a respeito de uma compreensão alemã da Educação Física e do Esporte e que também esteve presente em diversas propostas do convênio teuto-brasileiro. É o caso, por exemplo, do filme intitulado *Zwanzig Vierzig* (Vivendo na casa dos 40 anos por 20 anos). O material retrata um estudo realizado pelo Instituto de Medicina do Esporte e Cardiologia, da *Deutsche Sporthochschule Köln* (DSHS). Tal instituto era dirigido pelo professor Dr. Wildor Hollmann, que esteve no Brasil em 1970 e 1974, mais especificamente nas Escolas de Educação Física da Universidade Federal do Rio

de Janeiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo, ministrando cursos na área de medicina esportiva e teoria do treinamento. Ao exibir uma sequência de imagens que intercala a realização de atividades físicas ao ar livre e a submissão a testes em laboratório, antes que a narração possa dizer ao espectador do que se trata aquele conteúdo, é fácil supor que há uma validação científica a respeito do que está sendo veiculado. No decorrer do filme, é explicitado que se trata de um estudo acadêmico coordenado pelo Dr. Hollmann, que, de modo geral, buscou aferir, em uma ampla amostragem de indivíduos, o efeito da prática regular de exercícios físicos sobre a capacidade cardiocirculatória de homens, entre 55 e 70 anos. A película foi produzida pela própria DSHS, em parceria com a Bayer, em 1983. Contendo aproximadamente quinze minutos de duração e com narração em espanhol, explora argumentos que dão a ver a relação que a Educação Física passava a estabelecer com a prática científica, especialmente laboratorial, e os resultados disso para o seu desenvolvimento, enquanto campo, e também de seus professores. Nessa direção, nos deparamos com frases como: “Antes do início do treinamento, foram realizados exames médicos detalhados. (...) Por uma questão científica, aqui, por exemplo, biópsias musculares são feitas antes e depois do treinamento” (tradução nossa, 5’25”), ou ainda “A constância do pescador não é o que importa aqui, mas sim a resistência física. O exercício mais apropriado é correr ou caminhar.” (tradução nossa, 7’20”) e, por fim, “De qualquer forma, quem tenta zombar do avô em seu traje de treino no campo mostra que não tem muita informação científica” (tradução nossa, 14’12”).

A partir desses elementos, que faziam lastro não apenas no contexto alemão, mas no cenário mundial da Ciência do Esporte/Educação Física/Esporte, nota-se uma evidente aposta em um formato de ciência que previa a mensuração do corpo humano cada vez mais detalhada, mais especializada, mais fragmentada, adquirida a partir de processos de experimentações e testagens matematizadas, e o estabelecimento de padrões universalmente aplicáveis, ou seja, uma prática científica protocolar. Além disso, chama a atenção o discurso reforçado sobre a necessidade de se praticar exercícios físicos que seriam capazes de gerar certo rendimento corporal. A melhor condição corporal seria aquela apta a produzir resultados concretos, mensuráveis e que dirigisse o indivíduo a uma vida produtiva e, portanto, saudável. Essa película

compõe um conjunto de filmes educativos que apresentam como conteúdo discussões e propostas oriundas de estudos científicos, desenvolvidos a partir dos protocolos de observação, testagem, mensuração e construção de resultados. Procedimentos centrais para os novos rumos da Educação Física brasileira naquele contexto.

Vale ainda demarcar que as contribuições alemãs a esse movimento de produção e divulgação do conhecimento em Educação Física e Esporte não se restringiram a proposta de criação do “Centro Brasileiro de Documentação e Informação” da área. Diem (1983) apresenta, como parte dessa preocupação, a constituição de um concurso de literatura desportiva que, inclusive, levou o seu nome. O Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva foi instituído em 1980, pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir da Secretaria de Educação Física e Esporte (SEED/MEC). O resumo apresentado no tópico de fechamento do Relatório, demarca “a grande valorização da cooperação teuto-brasileira na área esportiva” (Diem, 1983, p. 226, tradução nossa) como aspecto que possibilitou o anúncio de um prêmio em ciência do esporte, inclusive com a oferta de uma quantia em dinheiro aos primeiros colocados. Contudo, de acordo com a própria SEED/MEC, tal prêmio já havia sido instituído em momento anterior, no ano de 1973, sob o título de Prêmio MEC de Literatura Desportiva. Até o ano de 1980, quando o concurso passou a levar o nome da especialista alemã, duas premiações foram concedidas. A publicação desses trabalhos vencedores do prêmio foi possível a partir de um convênio estabelecido entre a SEED e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Como descrito na apresentação do primeiro prêmio, publicado em 1981, a realização do convênio entre os dois órgãos nacionais “proporcionou a oportunidade de publicação dos melhores trabalhos, possibilitando, assim, a divulgação dos mais recentes conhecimentos desenvolvidos na área de Educação Física” (Brasil, 1981, p. 5). A contribuição dessas publicações para a área foi reconhecida tanto pela Secretaria quanto pelo próprio Relatório alemão. Diem (1983, p. 226, tradução nossa) expõe que o prêmio representava “um impulso intensivo para a Ciência do Esporte brasileira”. Em uma mesma direção, a SEED/MEC argumentou que eram “inquestionáveis os benefícios de tal divulgação. Precisamente agora, quando nosso país entra numa fase decisiva de conscientização técnico-desportiva” (Brasil, 1981, p. 5).

O concurso era destinado aos professores licenciados em Educação Física, técnicos esportivos e médicos especializados na área. Ainda conforme divulgado pela SEED/MEC, “os prêmios foram atribuídos em duas categorias: Biológica e Pedagógica” (Brasil, 1981, p. 5). O Relatório também demarca esta divisão ao expor que “este prêmio, concedido pelo Ministério da Educação ao melhor trabalho educativo e científico na área do desporto, é atribuído anualmente em duas categorias” (Diem, 1983, p. 226, tradução nossa). Pode-se pensar que tal divisão reforçava uma dicotomia presente nos debates e nas práticas da Educação Física brasileira: o pedagógico *versus* o biológico. Além disso, parece admitir que o trabalho de pesquisa em cada uma das áreas era orientado por parâmetros científicos distintos, visto a aparente necessidade em distingui-las.

A entrega do primeiro *Prêmio Liselott Diem* aos seus vencedores ocorreu em agosto de 1981, na cidade do Rio de Janeiro. A cerimônia contou com a presença de autoridades do setor, como o Cel. Péricles de Souza Cavalcanti, na época secretário da SEED/MEC, assim como do subsecretário do mesmo órgão, o professor Herbert de Almeida Dutra (Diem, 1983). A docente da Deutsche Sporthochschule Köln e homenageada pelo prêmio, Liselott Diem, também esteve presente. Cabe destacar que a instituição do Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva constituía-se como mais uma frente no amplo movimento gestado pelo convênio teuto-brasileiro para a área. Nessa direção, o Relatório alemão explicita a conexão do referido concurso com outras iniciativas, como a construção do “Plano Básico de Desenvolvimento da Pesquisa em Educação Física e Desportos”, também estabelecido no âmbito da SEED/MEC, e até mesmo com projetos de realização de simpósios e de constituição de outros veículos de divulgação do conhecimento e do “progresso da Ciência do Esporte”, como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) (Diem, 1983).

A partir dessa breve menção do documento sistematizado por Diem (1983) à RBCE, parece oportuno pensá-la, aqui, como um importante suporte de divulgação do conhecimento em produção pela área, a partir do final da década de 1970. O periódico foi criado como meio de divulgação científica do campo, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), tendo seu primeiro número produzido em 1979. O texto editorial do número de inauguração da Revista apresenta vestígios dos argumentos

que justificariam a criação tanto do CBCE quanto do próprio periódico. Nota-se que as Ciências do Esporte são tomadas como lugar de aporte da ideia apresentada, que também carrega a premissa da ciência baseada na neutralidade, na isenção e no “modo verdadeiro” de leitura da realidade:

“ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte emergiu da necessidade de estudar esporte num contexto tão amplo quanto científico. (...) Procurará acima de tudo [a revista] juntar forças, colaborar nas iniciativas e empunhar com denodo as bandeiras que se proponham a oferecer conclusões de ciência para o esporte. Nada de credos políticos e religiosos, nada de favorecimentos, mas ética em primeiro lugar. O CBCE poderá estudar a política do esporte, sem fazer política no esporte (RBCE, 1979, p. 5).

Além de um meio de publicação das ações de pesquisa referentes às Ciências do Esporte, o periódico se apresentava também como divulgador das diferentes ações do próprio CBCE. Nesse mesmo editorial, a Revista ressalta, ainda, os ideais sob os quais o Colégio pretendia se estabelecer e operar: “o estudo científico, a racionalização do trabalho, o treinamento embasado na ciência e a importância multidisciplinar” (RBCE, 1979, p. 5). Tais premissas, além de indiciar os caminhos pelos quais o CBCE se constituía naquela ocasião, reforçava a noção de que era necessário “cientificizar” a prática do professor de educação física, aliando o conhecimento da experiência ao conhecimento da ciência:

“ O professor de Educação Física não pode mais ser representado como homem forte e de boa vontade que distrai os alunos entre aulas de biologia e matemática. (...) Hoje, mais do que nunca, ele está envolvido no processo global de formação sociocultural do nosso jovem; *hoje ele deve associar seu apito e seu cronômetro ao trabalho de laboratórios de fisiologia do exercício*; (...) em resumo, hoje ele não é mais o “professor de ginástica”, mas o mestre em ciências do esporte (RBCE, 1981, nota editorial, grifos nossos).

Nota-se que há uma aposta na instrumentalização dos docentes da área. Tal movimento parecia formatar uma ideia daquilo que esses docentes deveriam portar para qualificar, para modernizar suas práticas. Nesse sentido, o professor de educação

física precisava mais do que o domínio sobre a prática, ele necessitava adquirir o conhecimento sobre ela. Assim, parecia não mais bastar saber, somente, a realização de um movimento esportivo ou a execução de uma técnica de lançamento, ou dizer que uma certa sequência nas aulas de educação física era melhor do que outra. Tornou-se necessário que fosse possível a compreensão do porquê, dos detalhes, dos procedimentos, das frequências e das consequências disso para a aprendizagem e para o treinamento. Isso era “cientificizar” a Educação Física.

Se a partir do editorial da Revista é possível considerarmos o “trabalho de laboratórios de fisiologia do exercício” como estratégia dessa instrumentalização, pode-se pensar que a produção que iria ser estabelecida por meio desse fazer científico, consequentemente, se constituiria como uma possível ferramenta voltada ao aperfeiçoamento dos profissionais da área. Desse modo, as publicações de livros e periódicos passaram a ser lidas como uma estratégia — e esses materiais, como suportes — de divulgação dos novos conhecimentos em educação física, algo extremamente necessário ao desenvolvimento do campo.

Em um sentido um pouco diferente da RBCE, a Revista Kinesis, que se constituiu em meio às intervenções dos especialistas alemães no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, parecia considerar em suas publicações um outro espectro da Educação Física. O referido periódico foi criado em 1984, ano em que o CEFD/UFSM alcançou significativo reconhecimento nacional, chegando, inclusive, a ter o seu curso de Mestrado considerado como o melhor do país por uma pesquisa realizada pela Editora Abril. De acordo com Günther, Damke e Lima (2012), ainda que a Revista tenha se comprometido com a veiculação de um conhecimento ampliado da área, desde seus primeiros números havia a demarcação de que se tratava de um periódico com propósito de divulgação de uma Educação Física crítica. Nessa direção, os autores expõem que inclusive a escolha pelo nome do periódico parecia exprimir as intenções em que se pretendia que a revista se fundasse:

“

Ao ler as intenções manifestadas de modo veemente pela Prof^{ra} Ceci Funck Rubin no editorial do número inaugural, o termo Kinesis que, do idioma grego remete a movimento, parece talhado para expressar os anseios de sua primeira editora em

imprimir a esse periódico o propósito de contribuir para mudanças nas formas de pensar a EF em direção a um comprometimento mais efetivo com o ser humano. A Kinesis foi idealizada para marcar uma ruptura e/ou abrir um canal de comunicação que expressasse novas posições que emergiam no cenário da Educação Física da época (Günther; Damke; Lima, 2012, p. 10).

Como um periódico que se estabeleceu em profunda relação com o curso de mestrado daquela instituição, pode-se dizer que seria esperado que os trabalhos ali divulgados estivessem alinhados com algumas das perspectivas teóricas do programa. Considerando que o programa de pós-graduação do CEFD parece ter lançado mão de uma perspectiva pedagógica e didática um tanto quanto mais crítica em relação à Educação Física — inclusive a partir das contribuições de docentes alemães como Jürgen Dieckert e Reiner Hildebrandt — talvez os caminhos pelos quais a Revista se estabeleceu, inicialmente, tenham se constituído em relação mais próxima com essa perspectiva.

Diante do exposto até aqui, pode-se dizer que as revistas, os filmes e as publicações científicas compunham uma diversidade de materiais que procuraram sistematizar e divulgar o conhecimento em Educação Física, a fim de produzir ferramentas e estratégias que pudessem contribuir com o processo de qualificação dos professores da área. Em alguma medida, tais dispositivos, a partir dos conteúdos neles veiculados, pareciam produzir a noção de que esses professores deveriam ser instrumentalizados com os mais avançados conhecimentos técnicos e conceituais, pautados pela produção científica e pela pesquisa experimental.

Considerações finais

Ao promover inúmeros cursos de aperfeiçoamento e de especialização Brasil afora, e implementar programas de mestrado em Educação Física, os projetos realizados a partir do convênio teuto-brasileiro pareceram demandar mais do que a presença dos especialistas alemães e suas intervenções docentes. O estabelecimento e a execução dessas ações exigiram a mobilização e a elaboração de uma diversidade de suportes e de estratégias de produção, divulgação e circulação de conhecimentos atinentes

à área, com vistas à formação e qualificação dos docentes brasileiros. Assim, livros, diapositivos, filmes educativos e publicações periódicas, tornaram-se ferramentas didáticas utilizadas com certa frequência pelos professores do país europeu em suas propostas de intervenção. Em alguns casos, esses materiais eram trazidos e doados pelos próprios especialistas da Alemanha às Escolas Superiores de Educação Física do Brasil e àqueles que participavam dos cursos por eles ministrados. Em outros, eram produzidos a partir da própria experiência de formação vivenciada pelos professores brasileiros nos referidos cursos. A presença de tais materiais como um suporte e, ao mesmo tempo, como produto desse amplo movimento de transformação da Educação Física relacionava-se intimamente a três aspectos interdependentes. O primeiro diz respeito a uma produção bibliográfica e a uma divulgação científica do campo, consideradas ainda bastante incipientes naquele contexto. O segundo esteve ligado à busca e legitimação de um estatuto científico para a área e, certamente, à sistematização e divulgação do conhecimento produzido se constituía como uma estratégia significativa nessa direção. Por fim, o terceiro aspecto refere-se ao empenho da Educação Física brasileira em se aproximar e se valer das contribuições internacionais e daquilo que vinha sendo debatido, elaborado e posto em circulação nos “grandes centros mundiais”.

A partir das proposições de cooperação desenvolvidas pelo convênio Brasil/Alemanha, nota-se tanto uma preocupação em constituir meios que pudessem favorecer e expandir esse acesso quanto um incentivo à produção e à aquisição de livros, periódicos, filmes, dentre outros dispositivos didáticos (Diem, 1983). Nessa direção, o Relatório alemão (Diem, 1983) mostra que os esforços empenhados na execução de um plano de incentivo à produção e aquisição desses materiais, bem como a catalogação daqueles já existentes nas instituições brasileiras e a sua disponibilização em escala nacional, também se tornaram questões importantes para o desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil. A proposição era de que fosse constituído aquilo que, no documento sistematizado por Liselott Diem (1983), foi denominado de “Centro Brasileiro de Documentação e Informação de Educação Física e Esporte”. A partir do estabelecimento de uma central coordenadora, que previa uma rede de articulação entre as bibliotecas e centros de documentação de várias instituições superiores de Educação Física, esperava-se um impacto positivo

no desenvolvimento do campo, visto que “o Centro, como coordenador de recursos bibliográficos nesta área, iria influenciar fortemente o ensino, a pesquisa e a prática na área da Educação Física e do Esporte, em alinhamento com os objetivos expostos no PNED” (Diem, 1983, p. 161, tradução nossa). A compreensão de que era necessário a execução de um projeto como esse é capaz de revelar que as ações de doação de conjuntos de filmes educativos e de livros, de tradução de obras alemãs e de incentivo à produção de artigos e periódicos, produziam uma sustentação teórica, conceitual e científica para os projetos de qualificação e formação dos professores de Educação Física brasileiros.

Como resultado dessa movimentação, nos deparamos, por exemplo, com a instituição do “Prêmio de Literatura Científica Liselott Diem”. Além disso, foram doados e utilizados filmes educativos sobre diferentes temáticas relacionadas à área, produzidos pelo Institut Für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Instituto para Cinema e Imagem em Ciência e Ensino) e pela Deutsche Sporthochschule Köln (DSHS), bem como dispositivos (slides). Diante disso, pode-se dizer que o acesso a tais ferramentas e seus conteúdos, bem como a circulação dos conhecimentos nelas apresentadas, constituíram-se como uma estratégia a compor a proposta de modernização, de qualificação e de “cientificização” da Educação Física brasileira.

Sobre o capítulo: Texto baseado na tese defendida em 2022, intitulada *Acordo de Cooperação Técnico Científico entre Brasil e República Federal Da Alemanha (1963–1982): práticas científicas e pedagógicas para a formação de professores de Educação Física*, sob orientação de Meily Assbú Linhales. Pesquisa realizada com financiamento da CAPES.

Referências

ALEMANHA. *Lei Federal de Acordo Cultural entre República Federal da Alemanha e República Federativa do Brasil, 17 de dezembro de 1970*. Dispõe sobre as cláusulas, condições e objetivos do acordo em âmbito cultural realizado entre os dois países. Bonn/Alemanha: Ministério do Interior, 1970.

BRASIL, Secretaria de Educação Física e Esportes/Ministério da Educação e Cultura. *Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva*. Brasília: SEED/MEC, 1981.

DA COSTA, Lamartini Pereira. *Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil*. Brasília: CDRH-MP/DEF-MEC, 1971.

DIEM, Liselott. *Sportförderung in Brasilien: Berichtüber die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982*. Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz, 1983.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; DAMKE, Maiara Horn; LIMA, Cergui Ronei Prado. A trajetória da Revista Kinesis: uma leitura a partir de seus editores. *Kinesis*: v. 35 n. 3, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Perspectivas para a continuação do desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil, com o enfoque na formação de professores de Educação Física: uma introdução ao tema do simpósio. In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Org.). *Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 33-44.

LINHALES, Meily Assbú; SILVA, Giovanna Camila da; SANTOS, Fernanda Cristina dos. Ortopedia do corpo, eficiência dos gestos, ciência para o esporte: modelos pedagógicos na Educação Física brasileira e na formação de seus professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76991, 2021.

RBCE. Editorial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 1, n. 1, p. 5, 1979.

RBCE. Editorial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 2, n. 2, p. 5, 1981.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. *Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha: cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG (1963/1982)*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. *Acordo de Cooperação Técnico-científico entre Brasil e República Federal da Alemanha (1963-1982): a constituição de práticas científicas e pedagógicas para a formação de professores de Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

TAFFAREL, Celi Zulke. Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de Educação Física escolar. In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Org.). *Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes*. Ijuí: Ubijuí, 2004. p. 85-132.

The background features a dark gray field with two large, overlapping circles in lighter shades of gray. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

Diálogos transnacionais sobre a educação de adultos

a proposta de Acción Cultural Popular na
Colômbia (1947–1974)

Sara Evelin Urrea Quintero

Como citar este capítulo

Quintero, Sara Evelin Urrea. Diálogos transnacionais sobre a educação de adultos: a proposta de Acción Cultural Popular na Colômbia (1947-1974). In: Jinzenji, Mônica Yumi; Fonseca, Thais Nívia de Lima e (org.). *História da Educação*: práticas e instâncias educativas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 177-197.

9

Introdução

No censo de 1951 realizado pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatísticas (DANE), na Colômbia, o índice de analfabetismo em pessoas com mais de 7 anos era de 42,5%. No entanto, havia uma diferença significativa entre o setor urbano e o rural. Enquanto no primeiro o percentual de analfabetismo era de 10%, nas áreas rurais o índice subia para 54%. As disparidades socioeconômicas entre o campo e a cidade foram uma constante ao longo do século XX, refletidas na rápida urbanização que inverteu a proporção rural-urbana: passando de 71% de população rural em 1938 para 25% em 1992 (UNFPA, 2007). Apesar da persistência da desigualdade, é verdade que o processo de modernização econômica, não só na Colômbia, mas em toda a região latino-americana, teve impactos significativos na expansão da educação, inclusive nas áreas rurais. Segundo Ramírez e Téllez (2006), desde 1950 até meados da década de 1970, os indicadores de expansão da matrícula na educação básica mostraram um progresso sem precedentes na história do país, embora isso não tenha sido suficiente para superar os atrasos históricos, nem o baixo desempenho em comparação com outros países da região.

O avanço educacional foi resultado de iniciativas tanto nacionais quanto de discursos transnacionais, cujo objetivo era ampliar os níveis de matrícula da educação básica e erradicar o analfabetismo nas regiões subdesenvolvidas. Dados os altos índices de analfabetismo na zona rural, os projetos destinados a combatê-lo receberam apoio e aprovação tanto de governos quanto de agências internacionais. Nesse contexto, nasceu a Rádio Sutatenza, fundada pelo padre José Joaquín Salcedo¹ e pelos camponeses de um pequeno município, chamado Sutatenza, localizado a 130 km ao norte de Bogotá, Colômbia. A instituição seria posteriormente conhecida como Acción Cultural Popular (ACPO), cujo objetivo era fornecer “educação de base cristã” para os adultos camponeses.

O novo projeto tinha como característica principal o uso combinado de meios de comunicação de massa para a educação, superando as dificuldades impostas pelas características geográficas de um país cortado pela cordilheira dos Andes, e com vastas extensões de baixa densidade populacional, como as planícies orientais e a selva amazônica. Sua principal ferramenta: o rádio. As Escolas Radiofônicas foram oficializadas em 1949 e se expandiram rapidamente pelas diversas regiões do país, gerando um processo de sofisticação da proposta que inicialmente abraçou os discursos transnacionais para a educação em países subdesenvolvidos e depois avançou para um modelo próprio de educação denominado Educação Fundamental Integral (EFI).

O objetivo deste texto é analisar o modelo de educação EFI, defendido pela instituição como uma contribuição diferenciada para a educação de adultos camponeses, e compreendê-lo dentro das discussões transnacionais sobre educação de adultos em países subdesenvolvidos, durante a segunda metade do século XX. Para isso,

¹ José Joaquín Salcedo Guarín, nascido em Corrales-Boyacá em 1921, foi o fundador e diretor da Acción Cultural Popular (ACPO) por 40 anos. Ordenado sacerdote em 1947, ano em que foi enviado a Sutatenza, recebeu licença para dedicar-se integralmente à ACPO. Em 1955, foi nomeado Monsenhor pelo Papa Pio XII e, mais tarde, participou do Concílio Vaticano II como comissário de comunicações. Reconhecido por sua atuação em relações públicas, estabeleceu conexões com elites políticas, eclesásticas e agências internacionais. Aposentou-se da ACPO em 1975 e faleceu na Flórida, em 1994. Sua trajetória é analisada por autores como Luis Zalamea (1994).

são utilizados como fontes os documentos institucionais: *Acción Cultural Popular: sus principios y medios de acción* (1961),² também conhecido como livro azul, escrito pelo padre François Houtart e padre Gustavo Pérez, e *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular* (1975a; 1975b),³ escrito por Hernando Bernal Alarcón. Estes documentos permitem analisar o processo de sofisticação da proposta educativa EFI, através de anos de experiência prática e construção teórica. Como recorte temporal, são considerados o ano de fundação da Rádio Sutatenza: 1947, e o ano em que é publicado o segundo documento institucional fonte deste texto: 1975. Este ano é reconhecido, também, pela perda de apoio econômico por parte do Estado, o que marcaria o início do processo de declínio que levaria ao encerramento da instituição em 1989.

A preocupação pela educação fundamental do povo camponês na ACPO está inserida em meio a discussões que, no âmbito educacional, vinham ocorrendo tanto nacional quanto internacionalmente.⁴ A instituição se nutre da transição das lógicas

2 Documento de 70 páginas, definido como “manual de todos os colaboradores e simpatizantes”. Nele eram apresentados “em primeiro lugar seus fundamentos ideológicos, que se apoiam na teologia cristã e na sociologia racional; em segundo lugar seus fins, que não são outros senão os fins ou objetivos da educação fundamental e integral do povo, e por último os meios que serão empregados para alcançar tais objetivos” (Houtart; Pérez, 1961, p. 5, tradução nossa). É um dos documentos mais conhecidos da instituição.

3 Documento de trabalho nº 29 do departamento de Sociologia da instituição. Consiste em 3 volumes, totalizando 700 páginas. “Resume e integra as experiências do autor e seus múltiplos colaboradores ao longo de 15 anos de conhecimento da Acción Cultural Popular. (...) o documento é intitulado ‘teoria e prática’ porque tenta cobrir ambos os aspetos, e procura descobrir como as ideias que originam uma atividade cultural se tornam realidade” (Bernal, 1975a, p. I, tradução nossa). Parte da ideia da ACPO como uma instituição orgânica e dinâmica, portanto mutável.

4 Para Martínez, Noguera e Castro (2003, p. 35, tradução nossa), “A partir do final da década de 1940, inicia-se um processo de generalização da educação primária gratuita e obrigatória em todos os países do ‘Terceiro Mundo’”. Embora o interesse não fosse novo, a mudança percebida pelos autores é a globalização da preocupação. Aqui, as agências internacionais desempenham um papel fundamental, tanto na construção de redes entre países para abordar os problemas sociais, quanto na criação de ferramentas comuns para estabelecer soluções. Alguns dos resultados incluem a expansão dos sistemas educacionais e o investimento em diversos programas relacionados, como o ACPO.

higienistas, de uma educação católica e humanista, mais característica da primeira metade do século XX, para pressupostos educacionais vinculados às teorias do desenvolvimento, do capital humano e das agências internacionais. Para autores como Martínez, Noguera e Castro (2003), essa transição (finais dos anos 1940 e início dos anos 1960) é descrita como uma ruptura que transformou radicalmente a educação do país. Critérios próprios da economia e da técnica começaram a orientar as práticas educativas. A penetração do discurso de planejamento pavimentou o caminho para o surgimento do campo do currículo, que acabaria por definir o espectro da educação nacional, pelo menos até a década de 1980. No alinhamento da educação com os critérios desenvolvimentistas, “o caráter político que até então [a educação primária] poderia ter (formação de cidadãos), será agora deslocado por um marcado ênfase econômico (formação de indivíduos produtivos enquanto recurso e fator de desenvolvimento)” (Martínez *et al.*, 2003, p. 38, tradução nossa).

O modelo educativo EFI se concretiza através das Escolas Radiofônicas (EERR), as quais, para autores como Martínez *et al.* (2003), fazem parte das primeiras iniciativas nacionais que evidenciam o discurso da educação fundamental, assumido como *instrumentalização do ensino*. Essa instrumentalização não se trata apenas da preocupação com as tecnologias para a educação, que foram um ponto central para a ACPO, mas principalmente do processo de “programação – planejamento da instrução”. Como não havia professores para cada Escola Radiofônica, as aulas eram transmitidas através do rádio e acompanhadas *in loco* por um “auxiliar imediato”, apoiado em material impresso projetado pela instituição. Dentro da Escola Radiofônica, tudo deveria ser programado de maneira centralizada, pois os auxiliares imediatos, segundo a instituição, não tinham a formação necessária para liderar o processo educativo. Em sua maioria, eram camponeses alfabetizados que se disponibilizavam voluntariamente para acompanhar o processo com seus familiares e vizinhos.

Conhecimentos “mínimos” para uma educação “útil”: definição da EFI

Em 1961, através do livro azul, Houtart e Pérez definiam o que era Educação Fundamental para ACPO a partir do conceito proposto pela UNESCO:



Dá-se o nome de educação fundamental ‘ao mínimo de conhecimentos gerais que têm por objetivo ajudar as crianças e os adultos que não desfrutam das vantagens de uma instrução escolar, a compreender os problemas peculiares do meio em que vivem, a formar uma ideia exata de seus direitos e deveres tanto cívicos como individuais, e a participar mais eficazmente no progresso social e econômico da comunidade a que pertencem’ (UNESCO, 1955 *apud* Houtart; Pérez, 1961, p. 44, tradução nossa).

O conceito é formulado, por esta agência, a partir da observação de diferentes realidades e programas em populações em condições de vulnerabilidade e “teve como base a teoria da modernização, mas mais do que uma elaboração teórica, foi concebida como um projeto integral para ‘as zonas atrasadas do globo’ com o objetivo de ‘ajudar o povo a realizar o progresso econômico e social que há de permitir-lhe ocupar o lugar que lhe corresponde no mundo moderno’ (UNESCO, 1949, p. 15)” (Vázquez, 2020, p. 4, tradução nossa).

Apesar de abrigar a educação de adultos em seu momento de surgimento, ela não era exclusiva, nem a abordava totalmente, pelo menos foi o que foi expresso na primeira Conferência de Educação de Adultos (CONFINTEA) em Elsinore, Dinamarca, no ano de 1949. No entanto, foi pensada para abordar a educação de comunidades que estiveram à margem dos sistemas escolares nacionais, pelo qual “a educação de adultos é compreendida como a porta de entrada” para a EF (CREFAL, 1952, p. 23, tradução nossa), e por isso, embora não prioritariamente, também pode atender crianças sem acesso à escola.

Portanto, ao analisar historicamente o conceito de EF, é possível perceber que ela nasce diferenciando-se da EA, por se pretender mais ampla, integral, geral, em termos de dimensões do ser humano a abordar, e por focar-se no “mínimo de conhecimentos gerais”, necessários para uma “vida mais plena e feliz” (UNESCO, 1949 *apud* Boel, 2020, p. 37, tradução nossa), vinculando o educativo a questões de promoção e bem-estar social. No entanto, o conceito foi considerado confuso e difícil de medir, motivo pelo qual na décima Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1958, “os delegados votaram a favor de deixar de usar o termo Educação Fundamental para substituí-lo

pelo conceito mais restrito e quantitativamente mensurável de ‘educação de jovens e adultos’, limitado ao âmbito extraescolar” (Acevedo, 2020, p. 13, tradução nossa).

A EA, por sua vez, tinha uma história anterior à EF. Embora as referências sejam a países do “primeiro mundo”, como Inglaterra ou França. A verdade é que na América Latina também existiam processos de educação de adultos anteriores à incursão da UNESCO neles (Brandão, 1985). De acordo com Rodríguez (2009, p. 66, tradução nossa), “em geral, a educação de adultos na América Latina nasce como preocupação ao mesmo tempo que o surgimento dos sistemas escolares modernos e, desde então, vem sendo construída como campo problemático”, no entanto, seria na metade do século XX que a preocupação se converteria em programas de maior abrangência e sistematização. O conceito de EF, embora não desapareça totalmente dos discursos, entrou em declínio e foi sendo gradualmente absorvido pelo conceito de EA.

Outro conceito que gerou confusão com a EF foi o de Desenvolvimento Comunitário. A educação reconhecida como “fator de desenvolvimento” alinhou seus ideais aos projetos de desenvolvimento em geral. Nesse contexto, diversas agências internacionais viram como “maneira de intervenção mundial em países considerados à margem do desenvolvimento próprio do pós-guerra” (Gómez, 2008, p. 522, tradução nossa), vinculá-los à proposta de desenvolvimento comunitário. Agências como as Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, na América Latina especificamente, a Aliança para o Progresso, propuseram estratégias para “elevar o nível de vida” nas diferentes dimensões, a partir da compreensão das necessidades das comunidades e da participação das mesmas. De acordo com Hely (1963, p. 135, tradução nossa):

“

Nessas circunstâncias, era difícil distinguir entre educação fundamental e desenvolvimento comunitário e, de fato, nas primeiras fases dos projetos de educação fundamental, mal se tentou fazer uma distinção entre ambas. No entanto, na prática, ocorreu certa confusão entre o trabalho dos educadores e a função correspondente ao assistente social, ao pessoal de extensão agrícola, aos funcionários de saúde e aos técnicos de economia rural.

Em discursos como os da ACPO, a EF se apropria dos objetivos do desenvolvimento comunitário⁵ e os realiza dentro da proposta educativa. Em outras perspectivas, a educação de adultos seria uma entre as diferentes linhas do desenvolvimento comunitário. Indistintamente, em qualquer uma das duas perspectivas, a educação focada na população adulta fortalece as estratégias de formação do capital humano, que serão alimentadas posteriormente por toda a proposta neoliberal de educação (Barquera, 1985).

Na aposta da ACPO, então, o “desenvolvimento comunitário” era visto como um efeito secundário, não como sua prioridade. O objetivo final estava na modificação de comportamentos no indivíduo, que como consequência levariam ao desenvolvimento próprio e da comunidade.



Chame esta educação de tradicionalista, ou com a conotação negativa de individualista, o fato é que a Instituição tem como um de seus princípios e fundamentos básicos o de considerar o indivíduo como foco de sua atividade. Por isso, a ação da ACPO é educativa, e não de desenvolvimento comunitário. Se isso último ocorrer, pretende-se que seja como resultado do desenvolvimento dos indivíduos. Isso não significa menosprezar o desenvolvimento comunitário, mas simplesmente estabelecer um *modus operandi* próprio da instituição, onde as pessoas têm prioridade (Bernal, 1978, p. 225, tradução nossa).

Naturalmente, uma proposta alinhada com as buscas dos organismos internacionais nesse contexto foi importante ao perceber recursos econômicos e técnicos.

Os anteriores não foram os únicos caminhos tomados com relação à EA. Na América Latina, por exemplo, também foram seguidos caminhos associados a outras perspectivas sobre o que deveria ser não apenas a instrução em termos funcionais, mas a formação política e social do adulto. Nesse contexto, é importante reconhecer o que a Educação Popular construiu, e sua diferença com a proposta da ACPO. Apesar da diversidade do que pode ser encontrada nas experiências de Educação Popular

⁵ Uma análise crítica a respeito da ideologia do “desenvolvimento da comunidade” pode ser encontrada em Safira Amman (2003).

na região, e do fato da própria instituição ter denominado sua proposta em várias ocasiões como educação popular. Os objetivos perseguidos a partir do que Freire denomina como Ação Popular (1972), por exemplo, afastam a ACPO dessa perspectiva. É possível encontrar semelhanças em questões metodológicas e em alguns dos posicionamentos teóricos, especialmente ao revisar sua aposta na “educação existencial”. No entanto, a Educação Popular latino-americana da metade do século XX, vista mais como uma ruptura do que como uma forma de EA, “é a negação de uma educação dirigida às camadas populares como forma compensatória de legitimação da necessidade política de manter os sujeitos populares fora do alcance de uma educação verdadeira” (Brandão, 1985, p. 41). O questionamento político da situação de dominação, desigualdade e opressão dos sujeitos populares não aparece na ACPO. A raiz de sua condição socioeconômica estava na mente e na “atitude” com que assumiam a vida.

No contexto das transformações na maneira de abordar a EA, a ACPO permaneceu conceitualmente amparada na EF; o que poderia limitar as possibilidades formativas dos adultos; e embora não tenha revelado referências aos debates internacionais sobre o assunto, é claro que se alimentou da circulação transnacional de ideias, propostas e metodologias em torno da EA. E foi reconstruindo sua proposta com reflexos tanto dessa circulação quanto de sua postura particular.

Entre os princípios orientadores com os quais se estabelece a Educação Fundamental para a UNESCO, vale a pena analisar os seguintes, sintetizados por Acevedo (2020, p. 10, tradução nossa), por sua validade na perspectiva da ACPO:



Concentra seus esforços em países ou áreas que não têm um sistema educacional desenvolvido, onde este atende apenas a uma minoria, ou onde está limitado pela tradição/religião. Por esta razão, a área de influência prioritária da Educação Fundamental implica, em maior medida, comunidades rurais.

Promove condições de progresso e atitudes que diminuam o perigo do surgimento de movimentos políticos “radicais”.

Os valores espirituais e morais da Educação Fundamental buscam uma síntese entre as ideias tradicionais das comunidades e aquelas modernas de progresso.

Nesse sentido, fala-se em resgatar “o melhor das comunidades”, ou seja, aquelas ideias e práticas que se relacionam de forma funcional com o progresso, a paz e a democracia.

Seu compromisso com a luta anticomunista e a priorização de áreas rurais é coerente com o momento histórico das populações latino-americanas. O esforço pela pacificação dessas áreas transparece não apenas no discurso da ACPO, mas na proposta geral da UNESCO para a educação, que, por sua vez, se combina com os ideais anteriores de uma “educação internacional” para a defesa da paz e do desenvolvimento, como discutem Roldán e Fuchs (2021). Em relação ao último princípio orientador, é útil conectá-lo com outros dos eixos da EF, o fato de se definir como “educação social por excelência”.

A ideia aparece na ACPO desde o livro de Houtart e Pérez 1961, sem nenhuma referência, e no livro Educação Fundamental: ideário, princípios, orientações metodológicas do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL-México). Essa definição se ampara na lógica de uma educação “do povo para o povo”, na qual os conteúdos são extraídos do cotidiano das comunidades, e a metodologia parte das práticas cotidianas para melhorá-las. A UNESCO defendeu desde a primeira CONFINTEA a importância de uma educação útil para o indivíduo e a comunidade marginalizados. A ACPO argumentou que as necessidades e problemáticas eram extraídas a partir da observação participante. No entanto, a definição delas é similar aos diagnósticos que os organismos internacionais haviam gerado sobre a população “terceiro-mundista”, apresentando respostas universais a partir de análises exógenas de realidades como as camponesas. A ideia de vincular “o melhor das comunidades” com a modernização acabava por homogeneizar práticas, universalizar respostas e soluções para problemas determinados *a priori*.

Tanto a EF quanto a EA defendiam seu trabalho, para além da alfabetização. Na ACPO, que permanece sob a ideia da EF, questões como saúde, moradia, alimentação e “preparação para a vida” em geral deveriam ser resolvidas pela educação. Essa carga é entregue através de um discurso onde ela, por si só, seria o motor da transformação social nas populações rurais que se esforçavam para sair de seu lugar “subdesenvolvido”.

“

Essa educação, que para ser criadora “deveria ser responsável pelo progresso total do país” (La Belle, 1980, p. 145), já propunha — ao contrário da alfabetização em massa — que a formação econômica, política e social dos adultos deveria ser desenvolvida a partir de suas atividades cotidianas e suas preocupações fundamentais. Assim, às tarefas de alfabetização se somaram, em uma prática paternalista e assistencialista, programas para o melhoramento da saúde e para o desenvolvimento das habilidades para o trabalho e a vida familiar (Barquera, 1985, p. 9, tradução nossa).

A participação ativa e voluntária dos indivíduos, tanto em seus processos educativos quanto nas tarefas que desenvolveriam a partir dos novos conhecimentos adquiridos, se tornaria a base de seu desenvolvimento, da comunidade e da sociedade. Os resultados eram esperados em termos de produtividade e superação dos padrões culturais “tradicionais”.

Uma educação que produziria a mudança e o aumento da produtividade agrícola está na raiz da Teoria do Capital Humano aplicado em propostas para a ruralidade. No entanto, a relação causal entre educação e desenvolvimento enfrenta uma realidade de resultados pobres, pelo menos em termos de produtividade e melhoria das condições de vida. Estudos como os de Torres e Corredor (1961, p. 53–54) e o relatório de Musto (1971, p. 187–188) revelam avanços menores do que o esperado e até mesmo do que os divulgados pela ACPO, tanto em termos de eficiência quanto de abrangência. Além disso, parece que a relação é contrária; os melhores resultados em termos educacionais eram alcançados por indivíduos ou comunidades que já possuíam condições favoráveis para o desenvolvimento (Musto, 1971, p. 197). Isso não quer dizer que a educação não desempenhe um papel importante nos processos de transformação de indivíduos e comunidades, mas essa relação mono-causal não se sustenta nos resultados empíricos.

O discurso de uma “educação redentora”, que pode transformar o ser humano e sua comunidade, como é apresentado pela ACPO, obviamente não é exclusivo. O “otimismo pedagógico” é historicamente renovado com diferentes propósitos. No caso da ACPO, isso seria alcançado através de uma visão “integral” do ser humano. Embora o adjetivo que acompanha o nome da proposta educacional não aparecesse

explicitamente no texto de Houtart e Pérez em 1961, o fato de enfatizar uma educação que deve responder à natureza multifacetada do ser humano e aos valores tanto individuais quanto sociais, demonstra a compreensão do “fundamental” como algo intrinsecamente “integral”. Para o CREFAL (1952, p. 48, tradução nossa), por exemplo, “a educação fundamental, por definição, é a educação integral da comunidade”. Portanto, pode-se pensar que o adjetivo é redundante na definição feita pela ACPO. O aparecimento desse adjetivo no próprio nome da proposta educacional deve estar associado aos processos de construção de políticas públicas para alfabetização e educação de adultos na Colômbia, em parceria com organizações internacionais como a UNESCO, a OEA e a OIT, que enfatizaram a importância dessa integralidade nos programas de educação de adultos. Políticas nas quais a ACPO foi considerada financeiramente. De acordo com Helg (1989, p. 149), a instituição recebeu 39% do orçamento dedicado a subsidiar iniciativas privadas de alfabetização e educação de adultos na década de 1960. Mas também pode ter surgido na busca por se diferenciar, pelo menos no nome, da proposta genérica da UNESCO.

A integralidade, nesse sentido, está relacionada a uma concepção de educação que deve se envolver em todos os cenários de ação do indivíduo e na configuração de suas necessidades. Se preocupa por assuntos considerados “básicos e fundamentais”, mas que abrangem todas as dimensões do humano. A definição etimológica do nome da proposta em Bernal (1975a) não se afasta do conceito inicial da UNESCO. A educação concebida como um processo presente em todas as atividades humanas, em sua natureza fundamental, não pretende formar “academicamente”, mas oferecer noções que sirvam de base “para que o homem possa assumir consciente, livre e responsavelmente sua tarefa na promoção do desenvolvimento. Trata-se de ensinar a viver” (Bernal, 1975a, p. 68, tradução nossa). Em sua integralidade, reconhece como campos de atuação os seguintes: necessidades materiais biológicas, família — o afetivo e sexual, trabalho, economia, política, participação, relações sociais e, claro, espiritualidade.

A instituição apresenta como algo diferente das discussões que estavam ocorrendo internacionalmente sobre o tema, uma aposta na educação fundamental sob a perspectiva da “educação existencial”, esse movimento ocorreu no início da década

de 1970 e justifica a originalidade que a ACPO declarava ter. Nesta perspectiva, o ser humano é reconhecido como diferente e ao mesmo tempo transformador do mundo. A educação existencial na ACPO ocorre no contexto de uma educação não formal, algo comum às abordagens internacionais sobre a EA.

Para a ACPO, Educação Não Formal significa não seguir os padrões tradicionais ditados oficialmente, por exemplo, pelo Ministério da Educação. O foco está na prática, em ações mais do que em teorias, porque “no final, [estas últimas] não importam tanto, já que precisam ser constantemente modificadas, pois a ação em si adiciona novos aspectos a elas, as aperfeiçoa ou demonstra sua utilidade” (Bernal, 1975a, p. 46, tradução nossa). Não se concentra no cognitivo, mas no comportamental e valorativo, é, então, uma “educação motivadora”, no sentido de impulsionar à ação. Parte do conhecimento tradicional das pessoas, mas o “adorna” com princípios científicos e técnicos, pensando globalmente nos problemas do dia a dia. Por estar à margem do que é socialmente percebido como educação, que geralmente é a escola oficial, não requer um local específico, abrindo caminho para alcançar diretamente os “educandos”, não esperando que eles a busquem, e por isso pode abranger a todos, independentemente de sua idade ou nível intelectual e econômico. A participação é voluntária e comprometida, “diferente do que ocorre na escola”. Pode ser suplementar nos casos em que não houve acesso ao sistema oficial ou complementar, pois permite “aperfeiçoar” certos conhecimentos básicos. Além de se definir como “fora do oficial”, o não formal é concebido como uma ruptura com os padrões tradicionais de ensino, então poderia haver um *continuum* formal-não formal, quando, mesmo em instituições educacionais oficiais, ocorrem inovações. E algo não formal pode se formalizar, quando as inovações se tornam normas.

Em geral, o espectro do não formal é muito amplo na concepção da ACPO, não é apenas um tipo de proposta que ocorre à margem da escola, mas qualquer processo que influencie o indivíduo consciente ou inconscientemente, processos que também não têm necessariamente um local, tempo ou intenção específica. Portanto, podem incluir meios de comunicação de massa ou influências geradas entre as pessoas.

A EFI como educação existencial não necessariamente faz a separação entre os sistemas formal ou não formal de educação. No entanto, dada a crítica à educação formal, como sistema que tende a “fossilizar-se”, apresenta a possibilidade de educação não formal “como uma resposta dialética para retornar às bases originais de toda educação” (Bernal, 1975a, p. 62, tradução nossa). Ou seja, ser não formal não significa ser “existencial”, pois nesta última há intenções definidas *a priori*. No argumento da ACPO, a educação existencial seria a resposta às problemáticas que o sistema formal de educação tem tanto para responder “à existência concreta de cada indivíduo”, como para se massificar.

“

Por isso, a educação para a existência do homem; para a vida prática eminentemente mutável; para um homem visto integralmente, mas inserido em um recorte particular de mundo; para um homem limitado, mas com vocação para sua própria superação; é a educação do momento; seja esta realizada nas escolas tradicionais, — que pelo simples fato de aceitar estas ideias já mudam —; ou utilizando os métodos mais avançados da nova tecnologia educativa (Bernal, 1975a, p. 62, tradução nossa).

Não é apenas na ACPO que se opta por caracterizar a Educação de Adultos como educação não formal a partir de sua definição em negativo. Isso tem gerado diversas críticas, pois acaba sendo avaliada com referência a uma educação que “sim é educação”, ou como compensatória, mas não transformadora, de um sistema desigual de acesso à educação.

“

Todas as críticas apontam para a conclusão consensual de que a educação de adultos se realiza plenamente em sua qualidade de etapa emergente que apenas re-socializa tardiamente o sujeito adulto não escolarizado, para que se torne um cidadão popular (leia-se subalterno) educado, embora jamais formado pela educação e muito menos transformado por ela (Brandão, 1985, p. 39, tradução nossa).

Apesar da amplitude do que pode ser educação não formal, a ACPO opta por vê-la como uma postura crítica em relação ao que denominam uma educação “tradicionalista”, “acadêmica”, “intelectualista” e “pouco útil” para o camponês que

ocorreria no sistema escolar. Em termos gerais, ser não formal responde a não ser “escolar”, embora mantenha formas escolares. É a legitimação da desigualdade no acesso à escola pública. Mesmo quando se exige a presença dessa instituição nas áreas rurais do país, a crítica em relação a conhecimentos “pouco úteis” para a população camponesa é uma constante. Exige-se educação, mas com conteúdos “ruralizantes” e solução para problemas cotidianos e “reais”. Esta discussão, enquadrada no momento histórico de expansão e democratização da educação básica, é importante na medida em que permite compreender os contornos e limites do que se pensava que deveria ser democratizado e expandido para a educação básica rural. Conteúdos “úteis” para pessoas que deveriam permanecer no campo. Na ACPO, embora seja apresentada como uma possibilidade de “redenção” para o camponês que não teve acesso à instituição escolar, o objetivo formativo não é a compreensão da realidade de suas condições de vida e das causas estruturais da marginalização e subalternização, mas sim a adaptação funcional às características de um mundo em desenvolvimento, sempre em constante mudança.

Essa necessidade de transformação individual, de acordo com as dinâmicas externas, é um discurso que atravessa a Educação de Adultos (EA) na segunda metade do século XX. Segundo Hely (1963), a primeira CONFINTEA (1949) ocorreu em um cenário de profundo descontentamento e desesperança no Ocidente, sentimento pós-Segunda Guerra Mundial. No entanto, entre a primeira e a segunda CONFINTEA, realizada em Montreal em 1960, houve uma revitalização da ideia de prosperidade mundial, alimentada pelos avanços e transformações rápidas nas ciências e tecnologias. O título da conferência reflete esse espírito: “A educação de adultos em um mundo em mudança”. A educação deveria fornecer as bases para que os indivíduos fossem capazes de aprender continuamente e se adaptar a um mundo em transformação. Para Hely, é aqui que ocorre a transição de uma “educação continuada”, mais própria do ideal suplementar e complementar, para uma ideia de educação “contínua”, onde a educação de adultos faz parte de um processo maior, mais próximo da ideia de educação permanente, embora o conceito ainda não fosse amplamente difundido, como seria em Tóquio, em 1972.

A flexibilidade, a adaptabilidade, a leitura e posterior internalização dessas mudanças tornariam o adulto formado nessa perspectiva mais eficiente. Essas ideias estão relacionadas com a crítica ao sistema escolar, anteriormente descrita, segundo a qual não há reconhecimento das necessidades práticas dos indivíduos e das comunidades. Portanto, a instituição mobiliza uma lógica “pragmática” da educação de adultos. A partir dessa perspectiva, a Educação Fundamental Integral (EFI) é definida epistemologicamente. Entre os eixos que estruturam o “quadro de conhecimento” da proposta, estão: a compreensão do valor das coisas e do mundo “na medida em que servem ao homem para resolver suas necessidades” (Bernal, 1975a, p. 83, tradução nossa) e a necessidade de transformar o “meio social” que tem uma forma limitada de decifrar o mundo, “implícito no conceito de Educação Fundamental Integral está a ideia de que a visão de mundo que os camponeses adultos têm é estreita e cheia de limitações que os impedem de se realizarem”. A forma de ler e agir sobre o mundo é modificada. Essa modificação na visão do mundo não se trata apenas da negação dos conhecimentos prévios dos camponeses, nem se resume ao ingresso de novos conhecimentos; a educação “deve se tornar em fatos” (Bernal, 1975a, p. 73, tradução nossa), pois não é mera “erudição”. O que se aprende deve ser útil, e aprende-se na medida em que se converte em ação.

Na proposta da ACPO, o conhecimento se fossiliza se não for colocado em prática, se não se tornar vida nas tarefas cotidianas. É mais importante aprender a se adaptar às transformações, ser capaz de transcender “o que sempre foi feito” e estar pronto para a mudança. Vale ressaltar que não se trata da lógica de “aprender ao longo da vida”, discurso que, embora possa ser lido nas entrelinhas na definição da educação — “como um processo em todas as atividades humanas sem exceção” —, ainda não está presente. Essa perspectiva responde a um estágio inicial de transformação, o primeiro passo seria “aprender a ser pessoa”, sair da zona atávica e se colocar à disposição da mudança. Depois disso, estaria em condições de entender a rapidez com que o mundo muda e a importância de se vincular a esse movimento.

O “aprender a ser” é declarado como “ser mais pessoa”. O foco está em um indivíduo e uma comunidade que podem determinar e buscar seu “progresso”, dentro de um sistema econômico jamais questionado: o capitalismo; em relações de indiferença

social em relação ao camponês, tangencialmente denunciadas; e em condições estruturais de opressão nunca contestadas.

O conceito de EFI passou por um processo de sofisticação ao longo dos anos na instituição, até se vincular à educação existencial, que defende esse “aprender a ser”. De acordo com Bernal:

“

Entre os anos de 1960 e 1974, houve três etapas no esclarecimento da definição da Educação Fundamental Integral. Na primeira etapa, foi descrito o que se entende por cada um desses termos [definição etimológica]. Na segunda, o conceito foi descrito de forma mais funcional, estabelecendo uma matriz de correlação na qual se propôs a hipótese de que cada uma das cinco noções deveria abranger conteúdos que ajudassem a resolver múltiplas necessidades do homem do campo em suas circunstâncias específicas. Na terceira etapa, foram estabelecidas as metas da EFI no que se referia a uma mudança na estrutura de valores, atitudes e conhecimentos dos camponeses beneficiários dos serviços da ACPO. Fica registrado que, embora uma etapa tenha superado a anterior, isso não significa que a anulou (Bernal, 1978, p. 238, tradução nossa).

A discussão anterior abordou as definições etimológica e epistemológica da EFI, que se referem à primeira e à terceira etapa, respectivamente. Para concluir, é importante retomar a definição antropológica, que seria a segunda parte, na qual o homem é reconhecido como um ser necessitado. Nesta visão, “a educação fundamental deve fornecer os conhecimentos mínimos para que o ser humano possa resolver essas necessidades” (Bernal, 1978, p. 77, tradução nossa). Na proposta, isso é feito através das cinco noções: alfabetização, saúde, números, economia e trabalho, espiritualidade. Essas noções também refletem as discussões internacionais sobre a EF. “Em 1948, a UNESCO estabeleceu que a Educação Fundamental deveria se concentrar nos problemas de analfabetismo, nutrição, higiene, saúde, técnicas produtivas e recreação” (Acevedo, 2020, p. 10, tradução nossa). No CREFAL, por exemplo, não são noções, mas “cinco grandes interesses vitais do indivíduo e da sociedade” (CREFAL, 1952, p. 79, tradução nossa), e são agrupados assim: Saúde, Economia rural, Família rural, Recreação e Conhecimentos básicos. Na ACPO, o tema

da família e da recreação seria assumido por “campanhas” e a ideia de conhecimentos básicos seria dividida em: alfabetização e números. Como mencionado pela UNESCO, o tema do tempo livre tornou-se uma questão transversal nas discussões sobre a EA. Para isso, foram criadas duas campanhas: Recreação e “Contra o ócio”, que se encarregariam de definir o tempo livre e moralizá-lo.

Um assunto fundamental é o caráter religioso da proposta de ACPO, não pode ser esquecido que a instituição foi fundada por um sacerdote e que seu atuar educacional estava pautado pelo pensamento católico, de linha conservadora, pois negaram radicalmente sua vinculação ideológica ou de fato com propostas progressistas católicas como a Teologia da Libertação. Isso fez com que a EFI tivesse que defender um tipo de vínculo entre pensamento católico e lógicas desenvolvimentistas que eles denominaram de “espiritualidade de desenvolvimento” (Urrea-Quintero; Taborda de Oliveira, 2023).

Considerações finais

A partir das discussões sobre Educação Fundamental e Educação de Adultos, é evidente que a rápida expansão da Acción Cultural Popular na Colômbia e sua aceitação internacional se devem, em parte, ao fato de que ela respondia às demandas que neste nível estavam sendo geradas pela Educação de Adultos dos países subdesenvolvidos. Embora não tenha sido explicitado em seus documentos, ela se alimentou de discursos, prescrições e propostas que circulavam internacionalmente na segunda metade do século XX, defendendo uma educação em prol da pacificação e do desenvolvimento, que partisse de conhecimentos mínimos, mas úteis para a produção.

A lógica pragmática e individualista da ACPO é coerente com a visão de mundo que acompanha sua proposta. O *way of life*, como escrito no livro azul em 1961, que faz alusão à maneira de viver estadunidense, é evidência da profunda influência que a cultura norte-americana teve na construção desta proposta. O que está alinhado, por sua vez, com as dinâmicas da Guerra Fria, o papel dos EUA na região e o lugar de “tutelado” que foi dado a países “potencialmente atingíveis” pelo comunismo, como

o caso da Colômbia. A proposta defendia saber o mínimo e o útil para viver como um camponês, muito mais parecido com o *farmer* norte-americano, com uma “empresa fundamental”, desenvolvida a partir das campanhas educativas promovidas pela instituição, esse camponês deveria preocupar-se em questionar pouco e queixar-se menos, pois o investimento educacional estava no indivíduo, na mudança de sua “mentalidade” e de sua atitude para superar a ignorância e sair da pobreza.

Tanto nos discursos das agências internacionais quanto na discussão teórica sobre EFI na ACPO, é evidente um otimismo pedagógico, que define a educação como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento de países “terceiro-mundistas”. Existe uma firme crença nas possibilidades de transformação que a educação teria em relação às condições de vida dos camponeses. Apesar disso, os resultados relatados evidenciam a incapacidade que as propostas educacionais têm de transformar de forma unilateral a realidade das pessoas.

Sobre o capítulo: O presente texto faz parte da tese de doutorado intitulada: *Educación para la 'Redención del campesinado' colombiano: experiencias en los marcos de actuación de Acción Cultural Popular-ACPO entre los años de 1947 y 1975*. Foi defendida na UFMG em junho de 2022, sob a orientação do professor doutor Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e financiada pela CAPES.

Referências

ACEVEDO, Carlos. Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario. *Revista Decisio*, Pátzcuaro, n. 52, p. 8–15, 2020.

AMMANN, Safira. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARQUERA, Humberto. Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. In: LATAPI, Pablo.; CASTILLO, Alfonso. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, OEA, 1985. p. 7–30.

BERNAL, Hernando. *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*. Primera y Segunda parte. Bogotá: Acción Cultural Popular; Departamento de Sociología, 1975a. t. 1.

BERNAL, Hernando. *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*. Tercera parte. Bogotá: Acción Cultural Popular; Departamento de Sociología, 1975b. t. 1.

BERNAL, Hernando. *Teoría y aplicación en el caso de ACPO*. Bogotá: Editorial ANDES; Departamento de Planeación y Evaluación, 1978. (Serie Educación Fundamental Integral)

BOEL, Jens. Educación Fundamental: un concepto pionero. *Revista Decisio*, Pátzcuaro, n. 52, p. 35-40, 2020.

BRANDÃO, Carlos. Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina. In: LATAPI, Pablo; CASTILLO, Alfonso. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, OEA, 1985. p. 31-76.

CREFAL. *Educación Fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. *Censo de población*. Bogotá, 1938.

FREIRE, Paulo. *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA/Naciones Unidas/FAO, 1972.

GÓMEZ, Esperanza. Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para trabajo social. *Ra Ximhai*, v. 4, n. 3, p. 519-542, Sept-dic, 2008.

HELIG, Aline. La educación en Colombia 1958-1980. In: TIRADO, A. *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989. p. 135-158.

HELY, Arnold S. *Nuevas tendencias de la educación de adultos: de Elsinor a Montreal*. París: UNESCO, 1963.

HOUTART, François; PÉREZ, Gustavo. *Acción Cultural Popular: sus principios y medios de acción. Consideraciones teológicas y sociológicas*. Bogotá: Editorial Andes, 1961.

MARTÍNEZ, Alberto; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

MUSTO, Stephan A. *Los medios de comunicación social al servicio del desarrollo rural. Análisis de eficiencia de Acción Cultural Popular-Radio Sutatenza (Colombia)*. Bogotá: Editorial Andes, 1971.

RAMÍREZ, María Teresa; TÉLLEZ, Juana Patricia. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá, Banco de la República, 2006. Disponível em: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2025.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista EFORA*. Salamanca: Universidad de Salamanca, v. 3, n. 1, mar. 2009, p. 64–82, Disponível em: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS Eckhardt. O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021. Disponível em: https://ucm.es/info/especulo/LIJ_Formacion_lectora_educacion_estetica_Especulo_55_UCM_2015.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

TORRES RESTREPO, Camilo; CORREDOR RODRÍGUEZ, Berta. *Las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza-Colombia*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones sociales de FERES, 1961.

UNFPA. *Ciudad, espacio y población: el proceso de urbanización en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación sobre Dinámica Social, Universidad Externado de Colombia, 2007.

URREA-QUINTERO, Sara Evelin. *Educación para “la redención del campesinado”: experiencias en los marcos de actuación de Acción Cultural Popular 1947–1975*. Tese (Doutorado em Educação) – faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

URREA-QUINTERO, Sara Evelin; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Tiempo, religión y moral: educación, trabajo y ocio desde las lógicas desarrollistas en Acción Cultural Popular — Colombia (década de 1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, n. 1, 2023.

VASQUEZ, Gabriela. Rememorar la Educación Fundamental. *Revista Decisio*, Pátzcuaro, n. 52, p. 3–7, 2020.

ZALAMEA, Luis. *Un Quijote visionario*. Bogotá: Editorial Presencia, 1994.



Sobre os autores

Ana Maria de Oliveira Galvão

Professora Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Educação (UFMG, 2000). Mestre em Educação (UFMG, 1994). Graduação em Pedagogia (UFPE, 1990). Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

Bruna de Oliveira Fonseca

Analista de Formação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Doutora em Educação (UFMG, 2023). Mestra em Educação (UFMG, 2015). Bacharela e licenciada em História pela UFJF (2010). Pesquisa associada ao Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

Bruna Marinho Valle Roriz

Historiadora no Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais. Mestre em Educação (UFMG, 2022). Graduada em História (UFMG, 2014).

Camila Cristina Azevedo Castro Teixeira

Doutoranda em Educação (UFMG, 2024–2027). Mestre em Educação (UFMG, 2024). Graduação em Pedagogia (UFMG, 2021). Graduação em Direito (Newton Paiva, 2013). Integrante discente do Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima

Doutora em Educação (UFMG, 2021), docente no Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Ibirité), professora colaboradora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef – Núcleo UFMG).

Fernanda Cristina dos Santos

Doutora em Educação (UFMG, 2022). Mestre em Educação (UFMG, 2017). Graduação em Educação Física (UFMG, 2013). Pesquisadora associada ao Cemef/UFMG – Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer e ao Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE). Atualmente, professora de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Professor do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant. Doutor em Educação (UFMG, 2023). Mestre em Educação (USP, 2017). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UFABC, 2022). Graduado em História (UFMG, 2012). Coordenador do Grupo de Pesquisa História da Deficiência Visual no Brasil: Perspectivas.

Giane Araújo Pimentel Carneiro

Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII e do Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Docente da UNEB, Campus XII (PPG-Eduf). Doutora em Educação (UFMG, 2021). Mestre em Educação (UFMG, 2011). Graduada em Pedagogia (UNEB, 1999) e em História pela PUC-RJ (2010). Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire (NEPE/UNEB), ao Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

Meily Assbú Linhales

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FAE/UFMG), docente na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, coordenadora do Proef – Núcleo UFMG.

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 FaE/UFMG. Doutora em Educação (UFMG, 2008). Mestre em Educação (UFMG, 2002). Graduação em Psicologia. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

Thais Nívia de Lima e Fonseca

Professora Titular aposentada de História da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos (CEIbero).

Sara Evelin Urrea Quintero

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na linha de História da Educação (bolsista pós-doutorado Júnior CNPq). Doutora em Educação pelo programa Doutorado Latino-americano em Educação: políticas públicas e profissão docente da UFMG (2022). Integrante do Núcleo de pesquisa sobre a educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES) e do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE).

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

