MARCUS VINÍCIUS FONSECA
(ORGANIZADOR)

Dimensões *Geraes* da História da Educação

Espaço, Sujeitos, Instituições e Políticas Educacionais



editoraUFOP

DIMENSÕES *GERAES* DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ESPAÇO, SUJEITOS, INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

Reitora
Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-Reitor
Hermínio Arias Nalini Jr.

editoraUFOP

Diretor Executivo
José Rubens Lima Jardilino

Coordenador Editorial
Daniel Ribeiro Pires

Assessor da Editora
Alvimar Ambrósio

Diretoria
Francisco José Daher Jr (Coord. de Comunicação Institucional)
Paulo de Tarso Amorim Castro (Presidente do Conselho Editorial)
Marcos Eduardo Carvalho Golçalves Knupp (PROEX)
Sérgio Francisco Aquino (PROPP)
Tânia Rossi Garbin (PROGRAD)
Daniel Ribeiro Pires (Representante TAE)

Conselho Editorial
Prof. Dr. Adriano Medeiros da Rocha
Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti
Prof. Dr. Flávio Pinto Valle
Prof. Dr. Paulo de Tarso Amorim Castro

Marcus Vinícius Fonseca
(Organizador)

DIMENSÕES *GERAES* DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ESPAÇO, SUJEITOS, INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ouro Preto
2026

editoraUFOP

© EDUFOP

Coordenação Editorial
Daniel Ribeiro Pires

Capa
Varnei Rodrigues

Diagramação
Propagare Ltda.

Revisão
Raimundo Expedito dos Santos Sousa

Ficha Catalográfica

(Bibliotecária: Gracilene Maria de Carvalho – CRB6-3067 (SISBIN/UFOP))

D582 Dimensões GERAES da história da educação : espaço, sujeito, instituições e políticas educacionais [recurso eletrônico] / MarcosVinícius Fonseca (Org.). 1. ed. -- Ouro Preto : Editora UFOP, 2026.
304 p. : il. color. ; gráficos.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.
Área de concentração : Ciências Humanas.

1. Educação – História. 2. Minas Gerais - Historiografia. 3. Educação - Minas Gerais. I. Marcos Vinícius Fonseca (org.). II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Titulo.

CDU: 37(091)(815.1)

ISBN 978-65-02-45948-5

Todos os direitos reservados à Editora UFOP. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora. A originalidade dos conteúdos e o uso de imagens são de responsabilidade dos autores da obra.

EDITORA UFOP
Campus Morro do Cruzeiro
Centro de Comunicação Institucional, 2º andar
Ouro Preto / MG, 35400-000
www.editora.ufop.br / editora@ufop.edu.br
(31) 3559-1463

SUMÁRIO

9 PREFÁCIO
Juliana Cesário Hamdan
Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa GERAES

13 APRESENTAÇÃO
Marcus Vinícius Fonseca
Coordenador do Grupo de Pesquisa GERAES

21 O *RATIO STUDIORUM* NA EDUCAÇÃO DE MARIANA/MG: O SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DA BOA MORTE (1760)
João Paulo Rodrigues Pereira
José Rubens Lima Jardilino

45 A EDUCAÇÃO NO *SUL DE MINAS*: A VILA DE CAMPANHA DA PRINCESA NO SÉCULO XIX
Marcus Vinícius Fonseca
Vanessa Batista de Souza

69 "MAS O QUE SE LHE HA DE FAZER, SE HE MODA?": O COMPORTAMENTO E AS VESTIMENTAS FEMININAS NO JORNAL *O CARAPUCEIRO* (1832-1842)
Adriene Santanna
Marcília Rosa Periotto

93 A POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL, NOS SÉCULOS XIX E XX: A PRODUÇÃO DE DISCURSOS EM CONTEXTOS DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE
Cristina Carla Sacramento

115 ENTRE A MUDANÇA E A RESISTÊNCIA: AS PRIMEIRAS REFORMAS EDUCACIONAIS REPUBLICANAS NA ESCOLA DE FARMÁCIA DE OURO PRETO

Leandro Silva de Paula

139 LEVANTAR A OFICINA É LEVANTAR A PÁTRIA! O *ETHOS* POLÍTICO DA ESCOLARIZAÇÃO MINEIRA E A POSSIBILIDADE DE LEITURA DE UMA CULTURA POLÍTICA REPUBLICANA (1891-1906)

Raphael Ribeiro Machado

161 TRAJETÓRIA INTELECTUAL E PÚBLICA DE MARCONDES FILHO: UM MEDIADOR ENTRE O PARTIDO REPUBLICANO PAULISTA E SEU ELEITORADO

Karen Dayanne Nunes

Rosana Areal de Carvalho

185 LEITURAS DE UM MESMO ADHEMAR DE BARROS: A USP SOB A SUA INTERVENTORIA (1938-1941)

Henrique Afonso Esteves

209 ENTRE SIMILARIDADES E DISTINÇÕES HISTORIOGRÁFICAS: PRIMITIVO MOACYR E MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1930-1940)

Maria Clara Cobucci Soares de Moura

231 NO INTERIOR DA *VIDA DOMÉSTICA*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA REVISTA

Alice Lopes Spindula

Rosana Areal de Carvalho

255 CONTEXTUALIZANDO O MANIFESTO DOS EDUCADORES DE 1959 E A LDB DE 1961: ELEMENTOS PARA O DEBATE ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL

Thiago Andreuci

277 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR "DOM BENEVIDES" (MARIANA/MG, 1964-1969)

Janaína Maria de Souza

Rosana Areal de Carvalho

299 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

O livro que ora apresento é fruto de um forte e persistente engajamento dos participantes do GERAES – Grupo de Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – e parte do pressuposto de que esse engajamento tem diversas dimensões. Nessa perspectiva, as dimensões abordadas no livro refletem também, de forma bastante substantiva, a diversidade das pesquisas considerando objetos, fontes, abordagens teórico-metodológicas, e atividades que têm sido realizadas desde a criação do grupo.

O grupo GERAES surgiu em 2013, época em que aconteceu, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), o VII Congresso Mineiro de História da Educação (COPEHE), organizado por professores do Departamento de Educação (Rosana Areal, Marcus Vinícius Fonseca e eu, Juliana Hamdan) e do Departamento de Letras (Rita Cristina Lages), juntamente com diversos alunos de graduação e pós-graduação. O nome do grupo emergiu em meio a uma conversa descontraída e inspirada sobre os congressos anteriores e sobre as pesquisas que já vínhamos realizando há cerca de cinco anos, e foi imediatamente acolhido pelos integrantes. Esses primeiros professores e alunos consideraram que o nome GERAES estava bem alinhado ao propósito do grupo, uma vez que, localizado no coração das Minas Gerais e na região dos inconfidentes, trataria da história da educação local, mas também abriria possibilidades de pesquisas e de outras localidades. Assim, o grupo nasceu como forma de congregar e fortalecer o desenvolvimento de pesquisas em História e Historiografia da Educação, e é o que tem feito diligentemente nesses sete anos de vida, como podemos conferir neste livro.

O grupo, desde o início, integra alunos de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, de outros programas de pós-graduação, e procura contemplar uma ampla gama de objetos de estudo, temáticas e

fontes, de acordo com os interesses de pesquisa dos diversos integrantes, sem, entretanto, perder a conexão com Minas Gerais. Interinstitucionalmente, o grupo mantém diversas parcerias, tais como com a Faculdade de Educação da UFMG, com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), congregando alunos/as e professores/as dessas instituições e enriquecendo os processos formativos, sobretudo por meio da oferta anual de uma disciplina interinstitucional.

O GERAES tem promovido encontros regulares para apresentações e debate em torno das pesquisas desenvolvidas, contando com a colaboração de convidados externos de outras universidades, que trazem as respectivas pesquisas para reflexão. Tem publicado as produções em vários periódicos da área, tais como nos *Cadernos de História*, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e na *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Mesmo considerando os rarefeitos incentivos governamentais, tais esforços se justificam, para além da exigência de dar visibilidade à produção do grupo, pois auxiliam na formação pessoal e acadêmica dos seus integrantes, que acabam por fortalecer o campo e trazer "novos" pesquisadores.

Os projetos extensionistas também fazem parte das atividades do GERAES e têm sido consolidados por projetos que pretendem envolver a comunidade local, em geral, mas as escolas, em particular, com a rica história do entorno. Dessa forma, as visitas guiadas aos museus e igrejas de Mariana e Outro Preto, que têm como público-alvo os alunos e professores da educação básica de Mariana, em parceria com o Programa UFOP com a Escola, têm sido o carro-chefe. Considerando a necessidade de aproximação entre comunidade educativa local, o grupo pretende intensificar a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão. Por isso, está em fase de planejamento um projeto de *pocket show* itinerante, com temáticas relativas à história da educação local, que deverá visitar as escolas da região.

Em 2019, foi ofertado um curso de formação para os professores da rede municipal de Mariana sobre o Currículo Referência de Minas Ge-

rais. Esse curso envolveu docentes dos cursos de licenciaturas da UFOP de diversas áreas e contou com a participação de alguns integrantes do GERAES. A participação desses/as professores/as foi fundamental para a o aprofundamento da compreensão acerca das contribuições das ciências humanas em geral, mas também da história e, em particular, a história da educação, no que se refere à formação dos professores/as, mas também ao ensino de história nos ensinos fundamental e médio. Como desdobramento dessa ação, que certamente terá outras edições, alguns/algumas docentes do grupo foram convidados/as para participar da avaliação do material didático produzido para o ensino remoto da rede de educação desse município. Sem dúvida, a organização, proposta e participação nessas ações têm se constituído como uma relevante forma de contribuir para melhoria da qualidade da educação da região. Salienta-se que, nesses momentos de interação, o grupo também aprende com a comunidade e, ao mesmo tempo, pode dar mais visibilidade às suas ações.

Com relação às pesquisas desenvolvidas, destacam-se as temáticas relativas ao preconceito racial e à ausência da cultura negra e africana no currículo oficial da educação; sujeitos e instituições educacionais; história da educação e políticas públicas; manuais escolares; práticas educativas; teorias pedagógicas e circulação de ideias; sociabilidades e pensamento pedagógico; dentre muitas outras. Tais objetos e temas têm sido abordados de forma engajada e têm contribuído de forma expressiva para um maior engajamento em prol das tão necessárias transformações sociais, no sentido de combater preconceitos e modificar as práticas educativas. São essas as dimensões que se desdobram neste livro e que tenho certeza de que o/a leitor/a terá prazer em descobri-las.

Por fim, mas não menos importante, mesmo com os muitos desafios que se impõem hoje à academia e às universidades públicas brasileiras, o GERAES cultiva a parceria e a interação, por meio de uma convivência saudável e produtiva entre seus integrantes, na certeza de que isso contribui para o fortalecimento do processo de formação de pesquisadores e o desenvolvimento das pesquisas. Prova disso é que o grupo tem atraído cada vez mais interessados em dialogar e também aqueles que, mesmo

depois que concluírem o mestrado ou doutorado no Programa de Pós-graduação em educação (PPGE-UFOP) ou em outros programas, continuam fazendo parte do grupo. A relação de pertencimento estabelecida entre seus participantes é parte importante do processo de formação de novos pesquisadores, numa perspectiva de engajamento e de renovação do campo.

Juliana Cesário Hamdan
Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa GERAES

APRESENTAÇÃO

A história da educação é uma área do conhecimento com uma longa trajetória dentro do pensamento educacional brasileiro. Sua origem remonta ao final do século XIX e sua consolidação nos anos 1960, quando se deu sua inserção nos programas de pós-graduação em educação. No final do século XX, esse movimento de consolidação ganhou força através do surgimento de vários grupos de pesquisa:

> Ao longo dos anos de 1990... emergiu na área, como em todo o campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais[1].

Esses grupos estão espalhados por todo o país e foram importantes para a diversificação e dinamização da produção de pesquisas. Entre eles, destacamos o *Grupo de Pesquisa Geraes – História e Historiografia da Educação* que surgiu em 2014 e vem atuando na formação de pesquisadores (as) e na produção de conhecimento em história da educação.

Embora tenha surgido recentemente, o *Grupo de Pesquisa Geraes* registra uma ativa atuação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)[2] e também no nível regional e nacional junto a outras instituições universitárias. Conta com a participação de um grupo significativo de membros, entre eles professores(as), estudantes de graduação, mestrado e doutorado da UFOP e de outras instituições.

O *Grupo de Pesquisa Geraes* se estrutura como um coletivo de pesquisa que tem se voltado para produção de conhecimento em história da educação, abarcando os mais variados tempos e temas – como, aliás, pode ser visto no livro *Dimensões GERAES da história da educação: espa-*

[1] VIDAL, Diana G. ; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro v. 23, n.1, p. 59, 2003.

[2] O Grupo de Pesquisa Geraes – História e Historiografia da Educação está sediado no *campus* da UFOP na cidade de Mariana/MG, junto ao Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICHS-UFOP).

ço, sujeitos, instituições e políticas educacionais, que aqui temos o prazer de apresentar.

O conjunto de textos reunidos nesta obra são oriundos de pesquisas que foram desenvolvidas por membros do grupo e se inscrevem nos séculos XVIII, XIX e XX. Em seu conjunto, o livro executa um plano de análise que vai do local ao nacional e, quando necessário, estabelece conexões com as dimensões globais que envolvem a educação no mundo moderno.

No plano mais geral, a análise coloca em destaque diferentes sujeitos que compõem o universo da historiografia educacional. Entre eles, aqueles que tradicionalmente compõem o universo da historiografia educacional, como corporações religiosas, políticos, intelectuais e professores; encontramos, ainda, trabalhos que se debruçam sobre alguns sujeitos que mais recentemente ganharam espaço nas análises históricas, como negros e mulheres.

A análise nos remete a uma abordagem que coloca em evidência diferentes instituições que foram decisivas dentro do processo de constituição da educação brasileira, como seminários ligados às corporações religiosas, aulas isoladas, grupos escolares, a imprensa e o ensino superior desenvolvido em diferentes instituições. Por outro lado, o livro também é atravessado por uma perspectiva de análise que se detém no processo de elaboração e execução de diferentes políticas educacionais. Essas são tratadas através da análise de documentos que foram fundamentais nos movimentos de luta pela educação, e também através da abordagem de reformas educacionais e suas consequências na vida de diferentes instituições.

A diversidade de temas, instituições e sujeitos é acompanhada pela perspectiva metodológica que tem estruturado o trabalhado dos pesquisadores(as) em história da educação, que geralmente têm produzido suas elaborações teóricas a partir da exploração de uma consistente base documental. Nesse sentido, os trabalhos que compõe este livro são amparados pela apresentação e análise de um conjunto de fontes documen-

tais bastante diversificada, que dizem respeito aos mais variados processos que caracterizaram a educação brasileira nos três últimos séculos.

Essa perspectiva aparece de forma consistente no capítulo de João Paulo Rodrigues e José Rubens Lima Jardilino: "O *Ratio Studiorum* na Educação de Mariana/MG: o Seminário Nossa senhora da Boa Morte (1760)". O trabalho procura demonstrar a influência dos jesuítas no seminário que foi fundado na cidade de Mariana, na primeira metade do século XVIII. Essa constatação é elaborada através de uma comparação entre o primeiro regulamento dessa instituição e o regulamento do Seminário de Belém da Cachoeira, fundado por jesuítas no século XVII, na Bahia. A análise destaca vários elementos comuns nas duas instituições, indicando que a circulação do tradicional método de ensino utilizado pelos jesuítas exercia influência nas atividades de outros segmentos religiosos que atuaram no Brasil.

Já no texto "A educação no Sul de Minas: a vila de Campanha da Princesa no século XIX", Marcus Vinícius Fonseca e Vanessa Souza Batista deslocam a análise para a região sul da província de Minas Gerais, nos anos 1830. O trabalho tem como eixo central a mobilização de documentos censitários e a elaboração de análises quantitativas que revelam a importância da educação na vila de Campanha/MG, onde atingia um público maior que a maioria das demais localidades mineiras. Por outro lado, destacam a especificidade do público escolar dessa vila, que era majoritariamente composto por crianças oriundas de uma elite branca, situação oposta à de cidades como Mariana, situada no centro de Minas, onde as crianças negras predominavam nas escolas. A diferença entre o público escolar das duas localidades é tomada como um indicativo para uma problematização em relação à necessidade da utilização da categoria espaço nas análises sobre a história da educação em Minas Gerais.

No capítulo "'Mas o que se lhe ha de fazer, se he moda?': o comportamento e as vestimentas femininas no jornal O Carapuceiro (1832-1842)", Adriene Santana e Marcília Rosa Periotto elaboram uma abordagem sobre a imprensa, especificamente através do jornal *O Carpuceiro*, de Recife/PE. Nesse periódico, analisam os escritos publicados por Miguel

de Sacramento Lopes Gama, nos quais o padre secularizado manifestou sua oposição aos novos modos de vestir e aos comportamentos femininos. Os escritos do padre revelam as transformações sociais do período, sobretudo aquelas que foram mobilizadas pela vinda da corte real portuguesa para o Brasil, em 1807, e a disseminação de costumes europeus. Esses novos costumes estabeleceram perspectivas culturais que contrariavam a sociedade acompanhada de perto pela igreja católica. Nesse sentido, o texto destaca a importância do jornal como elemento que registra transformações sociais e também os processos educativos que se manifestavam através da imprensa, sobretudo aqueles que procuravam incluir as mulheres em um código de civilização específico.

"A população negra em livros didáticos de história do Brasil, nos séculos XIX e XX: a produção de discursos em contexto de escravidão e liberdade" é o tema da análise mobilizada por Cristina Carla Sacramento. A autora nos conduz em uma investigação sobre os discursos produzidos – e reproduzidos – em referência à população negra em seis livros didáticos de História do Brasil, destinados à instrução primária, entre os séculos XIX e XX. As análises permitiram constatar que, no século XIX, havia a elaboração de uma narrativa oficial que atribuía ao Brasil, recém-independente, a condição de nação civilizada promovendo, com isso, a invisibilização da população negra nos livros didático. Os livros do século XX mobilizaram discursos que, de um lado, reiteravam uma hierarquização racial privilegiando a população branca e, de outro, enfatizavam uma sociedade livre e mestiça. Assim, o texto destaca a importância da Lei 10.639/2003, que tem como objetivo contribuir para o processo de desconstrução de narrativas que historicamente classificaram e hierarquizaram diferentes grupos, em especial a população negra.

As transformações que ocorreram na educação brasileira no final do século XIX são o foco da análise de Leandro Silva de Paula, no texto "Entre a mudança e a resistência: as primeiras reformas educacionais republicanas na Escola de Farmácia de Ouro Preto". Nele, o autor procura compreender o ideário mobilizado pelas primeiras reformas educacionais do período republicano e as consequências que tais reformas repre-

sentaram para a Escola de Farmácia de Ouro Preto, sobretudo através das reações da classe farmacêutica diante dessas mudanças. O trabalho utiliza um conjunto variado de documentos, entre eles a coleção de leis e decretos relativos às reformas educacionais, os relatórios de Presidente do Estado de Minas Gerais, além de documentos encontrados no Arquivo da própria escola. O processo de análise das fontes indicou o exercício de uma cultura política do grupo representado pelos farmacêuticos, que manifestou posicionamentos que revelavam o desejo de mudança, mas também resistências em relação às reformas educacionais republicanas.

Em sintonia com esse período encontra-se o trabalho apresentado por Raphael Ribeiro Machado em "Levantar a oficina é levantar a pátria! O *ethos* político da escolarização mineira e a possibilidade de leitura de uma cultura política republicana (1891-1906)". O capítulo utiliza os Anais do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais para tratar da escolarização dos trabalhadores e suas conexões com as reformas da educação pública primária no início do período republicano. O artigo identifica a criação de um *ethos* discursivo entre os políticos que manifestavam uma preocupação com uma formação profissional e cidadã dos trabalhadores. Isso torna-se evidente nos projetos de instrução/educação elaborados nesse período, que, na verdade, tinham como objetivo solucionar problemas políticos, sociais e econômicos que se faziam presentes nos primeiros anos da República em Minas Gerais.

O discurso político no período republicano também é colocado em destaque no texto de Karen Dayanne Nunes e Rosana Areal de Carvalho, "Trajetória intelectual e pública de Marcondes Filho: um mediador entre o Partido Republicano Paulista e seu eleitorado". Nesse texto encontramos novamente em destaque elementos que apontam para uma dimensão educativa exercida pela imprensa. Nesse caso, através do posicionamento de Marcondes Filho (1892-1974) em relação à criação de um jornal popular para divulgação das atividades do Partido Republicano Paulista. É dentro desse quadro que se inscreve a análise da carta *Situação Política*, endereçada ao diretor do Partido Republicano Paulista por Marcondes Filho, que revela o poder da imprensa e da propaganda

política como meio de formação doutrinária da opinião pública e como parte de um amplo processo educativo.

Na mesma perspectiva de tratamento de sujeitos políticos que atuaram no campo educacional segue o capítulo de Henrique Lopes Esteves, "Leitura de um mesmo Adhemar de Barros: a USP sob a sua interventoria". Imprensa e memórias foram as fontes documentais mobilizadas para o entendimento das diferentes leituras produzidas em relação à interventoria de Adhemar de Barros na Universidade de São Paulo (USP), que em alguns momentos é representado como protetor da instituição e em outros como adversário. Na verdade, o pesquisador nos mostra que essa dubiedade de versões foi construída dentro do regime estadonovista, revelando os mecanismos de sobrevivência da própria USP como instituição; contudo, registram também o exercício das habilidades e do protagonismo de Adhemar de Barros como político.

A reflexão sobre a atuação dos intelectuais ganha contornos específicos em "Entre similaridades e distinções historiográficas: Primitivo Moacyr e manuais didáticos de história da educação (1930-1940)", de Maria Clara Cobucci Soares de Moura. O capítulo toma como referência um conjunto de manuais didáticos de história da educação, que foram produzidos entre as décadas de 1930 e 1940, para, através deles, dimensionar as proximidades e distâncias entre esses livros e uma obra fundamental dentro da historiografia educacional brasileira que, nesse mesmo período, foi produzida por Primitivo Moacyr: *A Instrução e o Império: Subsídios para História da Educação no Brasil-1823-1853*. A análise revela que Primitivo Moacyr era um historiador de seu tempo, ou seja, suas escolhas historiográficas correspondiam às demandas e possibilidades inscritas naquele período, no qual encontramos narrativas históricas centradas na figura do Estado e de seus agentes, tendo, como correlato, a legislação como principal fonte para o processo de escrita da história da educação.

Alice Lopes Spindula e Rosana Areal de Carvalho dão ênfase às dimensões educativa do impresso através da *Revista Vida Doméstica*, que circulou no Brasil entre os anos 1920 e 1962. O texto "No interior da

Vida Doméstica: um estudo exploratório da revista" analisa artigos relacionados à temática relativa as mulheres e educação, procurando compreender o que era condição feminina, nas décadas de 1930 e 1940, e as propostas e projeções da revista em relação às modificações dessa condição. Nesse sentido, a imprensa é tratada como um elemento de intervenção na vida social e também como suporte de um projeto educacional com a finalidade de promover transformações na sociedade, principalmente através de uma preparação intelectual das mulheres que eram leitoras da revista.

Thiago Andreuci é autor de um capítulo que coloca em destaque um dos momentos capitais dentro do processo de constituição da educação brasileira: "Contextualizando o Manifesto dos Educadores e a LDB de 1961: elementos para o debate entre o ensino público e privado no Brasil". O texto situa a análise entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1960, período em que esteve em discussão um conjunto de diretrizes para nortear a educação brasileira. Esse é o cenário a partir do qual constrói uma interpretação de dois documentos fundamentais para a história da educação: o *Manifesto dos Educadores*, de 1959, e a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, de 1961. A ênfase nesses documentos coloca em destaque diferentes aspectos relativos às propostas que mobilizaram polos oposta dentro debate educacional, ou seja, aqueles que defendiam a obrigação do Estado em fornecer educação pública, e outro constituído por conservadores que exigiam subsídio do Estado para as escolas privadas.

Assim como começou, o livro também termina destacando uma instituição educacional da cidade de Mariana. Dessa vez, através de um texto produzido por Janaína Maria de Sousa e Rosana Areal de Carvalho: "As práticas pedagógicas no Grupo Escolar "Dom Benevides" (Mariana -MG, 1964-1969)". O texto utiliza as atas de reunião do grupo escolar para promover uma investigação acerca das práticas pedagógicas, no período em que a instituição esteve sobre a administração da professora Darcy Dias Baptista. As atas indicaram que o cotidiano da escola era revestido por diferentes níveis de conflitos entre a direção e as professo-

ras da escola. Indicaram também uma prevalência de práticas educativas tradicionais, orientando o trabalho das professoras e, em menor escala, algumas experiências que podem ser classificadas dentro dos pressupostos do movimento escolanovista.

Neste livro, no qual reunimos parte dos trabalhos produzidos pelo *Grupo de Pesquisa Geraes*, encontramos uma ampla diversidade temática que é reveladora das variadas dimensões existentes dentro do movimento de produção da educação no Brasil. Essa diversidade é uma marca dos trabalhos elaborados no interior do grupo, que, na verdade, acompanha aquilo que vem caracterizando a própria historiografia educacional. A história da educação tem, enquanto campo de pesquisa, produzido a sua identidade através de um conjunto variado de prática que procuram organizar e dar sentido aos mais diferentes elementos que foram responsáveis pela estruturação da educação como prática social no mundo moderno.

Essa é a perspectiva que tem orientado o trabalho desenvolvido pelo *Grupo de Pesquisa Geraes* e que se encontra presente nas páginas que compõe este livro.

Boa leitura!

Marcus Vinícius Fonseca
Coordenador do Grupo de Pesquisa GERAES

O *RATIO STUDIORUM* NA EDUCAÇÃO DE MARIANA/MG: O SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DA BOA MORTE (1760)

João Paulo Rodrigues Pereira
José Rubens Lima Jardilino

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende apresentar a estrutura básica do plano de ensino da educação jesuíta – *Ratio at que Institutio Studiorum Societatis Iesu* – e sua influência no seminário Nossa Senhora da Boa Morte, que se desenrola, sobretudo, por meio do primeiro regulamento dessa instituição. O texto terá por base a análise documental do *Ratio at que Institutio Studiorum Societatis Iesu* na versão traduzida e comentada pelo Pe. Leonel Franca, e do primeiro regulamento do Seminário de Mariana, promulgado em 1760 por Dom Frei Manuel da Cruz. Também no intuito de cumprir nosso objetivo, faremos uso do regulamento do seminário de Belém da Cachoeira/BA, que foi uma instituição de ensino fundada pelos Jesuítas no século XVII. Tal documento nos ajudará a fazer a ligação do regulamento do seminário de Mariana com o modo educacional jesuíta.

O seminário Nossa Senhora da Boa Morte, situado na cidade de Mariana, fundado pelo primeiro bispo da diocese dessa cidade, Dom Frei Manoel da Cruz, em 20 de dezembro de 1750, é uma das primeiras instituições de ensino de Minas Gerais e é responsável pela formação de grande parte da elite intelectual mineira dos séculos XVIII e XIX (TRINDADE, 1953). Nele, por exemplo, estudou (foi um dos primeiros alunos) "o mais instruído e eloquente de todos os conjurados mineiros" (FRIEIRO, 1981, p. 13), o inconfidente Cônego Luís Vieira da Silva, que

também ensinou filosofia nessa instituição entre os anos 1759 e 1789. No entanto, essa instituição já funcionava antes de sua fundação, pois o Pe. Jesuíta José Nogueira, sobrinho de Dom Frei Manoel da Cruz, veio de Pernambuco em 1749 para lecionar[3] na recém-fundada diocese de Mariana (CARRATO, 1968). Em meados de 1756, chegam a Mariana outros padres jesuítas. Desse modo, "a sólida cultura humanística da pedagogia jesuítica foi recebida pelos candidatos ao sacerdócio, no Seminário de Mariana, em aulas como as de Teologia Moral e Latim, ministradas pelo Padre José Nogueira; e as de Filosofia, do Padre Manuel Tavares" (SELINGARDI; TAGLIAVINI, 2014, p. 237). Porém, por causa das políticas pombalinas, esses padres permaneceram pouco tempo em Mariana. Em janeiro de 1758 foi expedida a ordem do governo exigindo que os jesuítas que ali residiam fossem para o Rio de Janeiro (TRINDADE, 1951).

Ao que tudo indica, o primeiro regulamento do Seminário Nossa Senhora da Boa Morte parece ter sido uma das marcas deixadas pelos padres jesuítas em Mariana. Tal regulamento vigorou por aproximadamente 60 anos (até 1821), quando foi reposicionado por um novo regulamento de Dom José da Santíssima Trindade (Bispado de Mariana, entre 1819 e 1835). Segundo Serafim Leite, uns dos grandes historiadores dos jesuítas no Brasil, o primeiro regulamento do seminário de Mariana, outorgado em 1760, foi desenvolvido pelo pe. José Nogueira, primeiro professor dessa instituição, pois o documento se assemelha com os regulamentos dos colégios jesuíticos no Brasil, como se pode ler:

> O padre José Nogueira, assumindo o reitorado do Seminário, em 1749, deve ter elaborado, de acordo com o Prelado, o seu regulamento. E deve ser o mesmo que o Bispo, já depois da saída dos Padres, autenticou com a autoridade do seu nome, a 18 de novembro de 1760. É a mesma linguagem dos regulamentos da Companhia; e, com uma coragem, que honra o Prelado mineiro, manteve, apesar da perseguição desencadeada, no Estatuto 12º, junto com o

[3] O padre José Nogueira, segundo Selingardi e Tagliavini (2014, p. 237), "chegou a Mariana em 1749, e se tornou o primeiro reitor do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, onde lecionou Teologia Moral e Latim. Entretanto, o referido padre não teve provisão e nem a administração temporal desse estabelecimento, que coube ao cônego Vicente Jorge de Almeida e ao padre Lino Lopes de Matos (ecônomos). Ao sobrinho do primeiro bispo caberia a direção dos estudos e o zelo pela disciplina".

> feriado e festa do Patriarca da Ordem a que Pertencia, São Bernardo, os três feriados e festas comuns a todos os Colégios da Companhia no Brasil: as do glorioso Santo Inácio de Loiola, de S. Luiz Gonzaga, patrono dos Estudos, e dia das Onze Mil Virgens, Padroeiras do Brasil (apud TRINDADE, 1951, p. 27-28).

É importante ressaltar que, no caso da educação dos jesuítas, cada colégio, ou seminário, tinha um regulamento específico conforme sua natureza, porém deveria estar em consonância com as normas expostas pelo *Ratio Studiorum*. E não foram poucos os colégios que se instruíram por meio desse documento. Segundo Franca (1952), em 1750, poucos anos antes de sua supressão (1773) por Clemente XIV, a Ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários – ao todo, 728 casas de ensino, todas tendo o *Ratio Studiorum* como guia educacional. Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (em 1759) por causa das políticas pombalinas, eles tinham "trinta e seis residências, trinta e seis missões, dezessete colégios além de seminários e escolas de ler e escrever" (FÁVERO, 2000, p. 93). Assim, quando se pensa no regulamento de uma instituição de ensino jesuíta, "deve-se, sempre, supor tratar-se da aplicação pedagógica do *Ratio Studiorum* com o apoio das *Normas Complementares*" (OLIVEIRA, 2014). Ainda segundo Oliveira (2014, p. 221), podemos dizer que "o *Estatuto*[4] é um exemplo claro da aplicação dos documentos principais da Companhia de Jesus." Por isso, é possível identificar traços do *Ratio* nos estatutos e regulamentos criados para os colégios dirigidos pelos jesuítas. É possível constatar, desse modo, uma linguagem comum nos documentos das instituições de ensino organizados pela Companhia de Jesus. Isso é o que Serafim Leite faz ao afirmar que o primeiro regulamento do Seminário de Mariana, mesmo tendo sido divulgado como de autoria de Dom Manoel da Cruz, foi escrito por um padre jesuíta. Essa alusão motiva o desenvolvimento deste trabalho.

O texto está dividido em dois momentos. O primeiro faz uma exposição do *Ratio*, discutindo a gênese, o percurso, as influências desse conjunto de normas, a organização dos cursos e as principais noções

[4] Os regulamentos também são chamados de estatutos.

didáticas e pedagógicas proposta pelo documento. O segundo momento constitui-se em um esforço em aproximar a referida norma (*Ratio) à estrutura acadêmica do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte*. Isso será feito mediante a aproximação do regulamento do seminário de Mariana com o regulamento do seminário de Belém da Cachoeira.

NOÇÕES DO *RATIO STUDIORUM*

Finalizado em 1599, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, plano de ensino da Companhia de Jesus, norteou a educação das escolas que os jesuítas dirigiram ao redor do mundo durante quase dois séculos de modo ininterrupto. Contudo, o processo da construção desse documento se inicia bem antes da sua formulação definitiva. Ele remonta à abertura do primeiro grande colégio jesuíta em Messina, na Itália, em 1548, ou seja, aproximadamente 50 anos antes da versão de 1599. É nesse colégio que começa a ser formulado um primeiro plano de estudos da Companhia de Jesus a partir da experiência daqueles professores. Por volta de 1551[5], têm-se notícias de um documento, intitulado *De Studio Societatis Iesu*, formulado pelo Padre Jerônimo Nadal, reitor e professor do colégio de Messina, no qual[6] "já se encara a organização completa dos estudos, desde as classes de gramática até as faculdades superiores

[5] Leonel Franca (1952) nos informa que, das primeiras experiências do colégio de Messina, "Nadal ia arquivando os resultados preciosos. Em 1551 já encontramos redigido um primeiro plano de estudos que será logo enviado a Roma e de Roma, com o tempo, a outros colégios que se irão fundando. Pouco depois, muito provavelmente no ano seguinte, terminou ele o seu tratado intitulado *De Studio SocietatisJesu* [...]".

[6] Os comentários utilizados neste texto do padre Leonel Franca são da versão "sem paginação" da obra *O método pedagógico dos jesuítas* publicada pela editora Agir em 1952 e disponível em http://alexandriacatolica.blogspot.com/.

de caráter universitário" (FRANCA, 1952 s/p.)[7]. Além da contribuição do Padre Jerônimo Nadal, pode-se considerar mais dois documentos como passos principais na formulação do *Ratio Studiorum*. O primeiro é a IV parte da Constituições[8] dos Jesuítas (de 1552), escrita por Inácio de Loyola[9], que traça as linhas mestras da organização didática, bem como sublinha o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da ordem (FRANCA, 1952). Segundo Klein (1997), sendo a pedagogia inaciana herdeira da tradição católica assentada na base filosófica-tomista e na tradição da missão catequética das cruzadas, pode-se considerar que essa pedagogia foi inspirada nos "Exercícios Espirituais" transmitidos por Inácio aos seus primeiros companheiros, adotados na ordem como manual de orientação e posteriormente da seiva com a qual Inácio vai redigir as Constituições da Ordem. Nestas, o capítulo quarto trata da Educação Escolar e das Instituições educativas, da qual se origina o *Ratio Studiorum*. O segundo é o trabalho inacabado do padre Ledesma, intitulado *De Ratione et Ordine Studiorum*, de 1575, que é a maior contribuição individual para o *Ratio*, e que foi consequência de sua longa experiência como professor do colégio Romano, entre 1557 e 1575 (FRANCA, 1952).

[7] O padre Leonel Franca, em defesa de uma educação Jesuítica e sua tradição arraigada ao catolicismo tridentino, foi um dos mais severos apologista na relação com o protestantismo brasileiro, em especial de feição calvinista reformada, que também reunia, em sua agremiação, um certo número de intelectuais formados na consistente tradição de universidades reformadas na Europa. A obra apologética de Franca tem uma destinação teológica, mas uma defesa da fé católica como portadora de uma *pedagogia inaciana*. Essa apologia nasce, em especial, porque o protestantismo brasileiro tradicional, que chegou ao Brasil em 1858, trouxe na bagagem dos missionários um ideal educativo civilizatório, fundando escolas e colégios, o que constituiu de imediato uma ameaça a educação católica. As obras apologéticas de Leonel França, reunidas hoje em três volumes com o título *Obras Apologéticas contra o Protestantismo*, é fruto de sua intensa disputa com intelectuais protestantes e considerada uma das mais importantes referências literárias sobre polêmicas entre o Catolicismo e Protestantismo e suas relações com a civilização.

[8] As Constituições "fortemente fundamentadas nos Exercícios Espirituais tratam da educação escolar e das instituições educativas na sua parte IV, "Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que permanecerem na Companhia" (CASIMIRO, 2004, p. 17) Estas tiveram a finalidade de dar uniformidade aos procedimentos e ações da ordem frente aos universos culturais distintos nos quais instalava seus colégios e universidades.

[9] O fundador dos jesuítas "nasceu no Castelo de Loyola, em Azpeitia, região basca ao norte da Espanha, em 1491. Filho de família cristã da nobreza rural, o caçula de 13 irmãos e irmãs foi batizado como Iñigo. Mais tarde, entretanto, mudaria seu nome, passando a assinar Inácio". Disponível em: https://www.jesuitasbrasil.org.br/institucional/santo-inacio-de-loyola/. Acesso: 18 jan. 2021.

Depois de um longo período, em 1586 foi rejeitada pelos jesuítas uma primeira formulação do *Ratio Studiorum*, que seria uma espécie de sistematização das matérias pedagógicas que circulavam nos colégios jesuítas daquele período. Esse documento, no entanto, não era definitivo, nem obrigatório, já que se encontrava em fase experimental. Além de ser menos imperativa e mais discursiva, tal formulação era carregada do viés pedagógico – motivo principal de sua rejeição. A parte pedagógica era longamente debatida com argumentos prós e contras. Isso, de certa forma, fez com que o documento se perdesse em seu papel instrutor (FRANCA, 1952).

A partir disso é possível dizer que o *Ratio Studiorum* é consequência de uma longa experiência pedagógica de aproximadamente meio século de trabalhos educacionais dos jesuítas. Ela constitui a partir de uma rica experiência pedagógica desta ordem, representada por vários estabelecimentos de ensino, de diferentes nações e raças, passando por gerações de educadores. Isso porque, além da IV parte da Constituição dos Jesuítas, escrita por Inácio de Loyola, e dos trabalhos dos Padres Nadal e Ledesme, ela só foi aprovada em definitivo pelas lideranças religiosas jesuíticas depois de ser avaliada e criticada inúmeras vezes por vários professores e especialistas de muitas instituições de ensino da Companhia de Jesus espalhadas pela Europa (FRANCA, 1952).

De 1599 a 1773, quando a Companhia de Jesus foi extinta pelo papa Clemente XIV[10], o *Ratio Studiorum* vigorou sem nenhuma alteração, ou seja, foram 174 anos de pleno vigor. Em 1814, o Papa Pio VII restituiu a Companhia de Jesus. Após essa restituição, inicia-se, em 1830, um trabalho de revisão do *Ratio*, ficando pronto em 1832[11]. Nessa revisão, com pequenas exceções, as mudanças introduzidas interessam sobretudo à

[10] As perseguições movidas por Pombal contra os jesuítas, segundo Selingardi e Tagliavini (2014, p. 238), "chegam ao ápice com a expulsão destes, de Portugal e do Brasil, onde os colégios jesuítas foram fechados. E, ao longo da década de 60 do século XVIII, os jesuítas são perseguidos na França, na Espanha, em Nápoles e em Parma. Nesse compasso, diante da pressão dos governantes católicos europeus, principalmente de Pombal, Clemente XIV suprime, em 1773, a Companhia de Jesus, que seria restaurada, em 1814, por Pio VII".

[11] O *Ratio Studiorum* de 1832 não chegou a ser aprovado de modo definitivo. Não chegou a possuir, portanto, autoridade de lei, afirma Franca (1952).

organização do currículo (FRANCA, 1952). As questões administrativas, metodológicas e disciplinares praticamente não sofreram alterações. Por fim, em 1941 foi apresentada a toda a Companhia de Jesus um novo documento, intitulado *Ratio Studiorum Superiorum Societatis Jesu*, que tratava somente dos estudos superiores, adaptando, conforme nos informa Franca (1952), os estudos da Ordem às exigências legítimas e às inovações sadias das modernas universidades.

Após tratarmos suscintamente da formulação do *Ratio Studiorum*, passaremos a analisar as balizas da estrutura acadêmica da versão principal, de 1599. O *Ratio* determinava um currículo de disciplinas bem detalhado para os cursos de Humanidade, Filosofia e Teologia.

O curso de Humanidade, que diz respeito aos anos iniciais de estudos (o ensino básico e preparatório), tinha um currículo formado por três disciplinas: Retórica, Humanidade e Gramática. A disciplina de Gramática era dívida em: Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior ou Ínfima. Assim, ao todo se tinham cinco classes (ou séries), a saber: 1) Retorica; 2) Humanidades; 3) Gramática Superior; 4) Gramática Média; 5) Gramática Inferior. A última e a penúltima classes de gramática, que correspondem aos primeiros anos de estudos, ainda poderiam ter uma subdivisão por graus, A e B, fazendo com que todo o curso de Humanidade pudesse durar entre 6 a 7 anos, conforme nos informa Franca (1952) na planilha abaixo:

GRAU	CLASSE	ANO
1	Retórica	7
2	Humanidades	6
3	Gramática Superior	5
4	Gramática Média A	4
4	Gramática Média B	3
5	Gramática Inferior A	2
5	Gramática Inferior B	1

Na coluna direita da planilha se encontra o grau que corresponde ao estágio de progresso do aluno. Na coluna da esquerda se tem o ano

que corresponde ao tempo de estudo. No meio da planilha se encontra o nome da classe especificada por um conteúdo conforme o grau em que ela está inserida.

Cada disciplina descrita pelo *Ratio* visava desenvolver habilidades especificas do aluno. As disciplinas de gramática visavam garantir a habilidade de expressar de forma clara e exata. A disciplina de humanidade garantia "uma expressão rica e elegante". A disciplina de retórica pretendia a maestria perfeita da "expressão poderosa e convincente *ad perfectam eloquentiam informat*" (FRANCA, 1952). Assim, as disciplinas de Gramática, Humanidade e Retórica, que compunham o curso de Humanidade, possibilitavam ao estudante desenvolver as habilidades necessárias para se expressar de forma clara, elegante, eloquente e convincente. O aluno deveria, portanto, desenvolver todas as suas disposições e faculdades no curso de Humanidade.

Além de um currículo bem detalhado, o *Ratio Studiorum* tratava ainda, de modo bem específico, dos horários de aulas, que eram distribuídos ao longo do dia, da seguinte forma: para a retórica "ao menos, duas horas e para a Humanidade e outras classes, duas horas e meia, pela manhã e outras tantas pela tarde, e duas horas no mínimo no dia feriado, conservar-se-á sempre a mesma, para que fique determinado que horas se empregarão em cada exercício" (RATIO STUDIORUM, 2019, p. 143). O tempo era bem distribuído entre as aulas e as diversas atividades, visando, além de um bom aproveitamento dos estudos, a variedade nas ocupações dos alunos. Isso ficará mais claro no próximo tópico do texto, em que serão tratados os regulamentos do seminário de Mariana e do seminário de Belém da Cachoeira, já que, de certa forma, esses dois documentos têm como base a instrução do *Ratio*.

O curso de Filosofia tinha um currículo um pouco mais diversificado do que o de Humanidade. Eram três anos de curso. No primeiro ano, estudavam-se, duas horas por dia, Lógica e Introdução às ciências. No segundo ano, estudavam-se, duas horas diárias, Cosmologia, Psicologia e Física. Além dessas disciplinas, estudava-se matemática, uma hora por

dia. Por fim, no terceiro ano, também duas horas diárias, estudavam-se Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral (FRANCA, 1952).

O curso de Teologia era mais longo que o de Filosofia, porém, menor que o de Humanidade. Em média durava quatro anos. Nele, estudavam-se Teologia Escolástica, Teologia Moral e Sagrada Escritura. Estudava-se Teologia Escolástica, quatro horas por semana, durante os quatro anos do curso. Por dois anos, diariamente, estudavam-se Teologia Moral e Sagrada Escritura (FRANCA, 1952).

A questão didática e pedagógica é a parte mais desenvolvida do *Ratio Studiorum*. Ela trata tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos quanto os estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo (FRANCA, 1952). A metodologia do *Ratio* envolve, portanto, o processo didático e os estímulos pedagógicos educativos no intuito de orientar os professores, criando, ao mesmo tempo, um sistema unificado de ensino para as escolas dirigidas pelos jesuítas.

Um dos métodos adotados era a preleção (*prelectio*), uma lição antecipada, indicando ao aluno o que ele deveria estudar. Ela variava conforme o nível intelectual do estudante. Por exemplo, "nas classes elementares de gramática, após a leitura e o resumo do texto, o professor explica, resolve as dificuldades relativas ao vocabulário, à propriedade dos termos, ao sentido das metáforas, à gramática, à ordem e conexão das palavras" (FRANCA, 1952).

A preleção era o centro do sistema didático da *Ratio*, uma vez que era por meio desse método que se desenvolvia o aprofundamento da sensibilidade intelectual do aluno. E isso era aplicado gradativamente, pois

> à medida que as classes se aproximam da retórica, às questões de gramática elementar, sucedem as relativas à sintaxe, ao estilo, à arte de composição. Mais do que com as palavras, ocupa-se o mestre com as idéias e sua expressão. O texto estudado em confronto com textos análogos do mesmo ou de outro autor. Para sua melhor compreensão subministram-se os conhecimentos das *realia* indispensáveis. É o que o Ratio chama erudito (conhecimentos posi-

> tivos). Sob este nome compreende-se as noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia, e instituições da antiguidade greco-romana que podem elucidar o sentido do trecho analisado. A razão de ser, porém, da *eruditio* não é tanto aumentar a soma de conhecimentos quanto introduzir o aluno numa compreensão perfeita do autor (FRANCA, 1952).

Tanto o professor como o aluno tinham responsabilidade no êxito de tal atividade. Assim, para o sucesso do método era necessário, por um lado, um preparo cuidadoso da explicação por parte do professor e, por outro, uma atenção acurada dos alunos para transformar as instruções apresentadas pelo professor em resultados práticos. Isso porque "o fim da preleção não é teórico, mas artístico; mira desenvolver arte da expressão. *Imitatio est anima prelectiones*. Estuda-se uma carta, uma descrição, um discurso para compor uma carta, uma descrição, um discurso" (FRANCA, 1952).

Além da preleção, é possível destacar ainda mais algumas atividades didáticas prescrevidas pelo *Ratio*. Como ela preconizava o exercício da memória, quase sempre, antes da preleção, recitava-se de cor um verso ou prosa em latim. Isso era realizado com o intuito de exercitar, por um lado, a faculdade da memória e, por outro, proporcionar o aumento do vocabulário e da formação do ouvido literário. Além disso, tinham-se ainda como exercícios escolares "colheitas de frases dos bons autores, versão e retroversão, ditado do tema da composição, redação de inscrições, epigramas, epitáfios, etc, correção de trabalhos, declamação de desafio" (FRANCA, 1952).

Sobre os estímulos pedagógicos que motivavam o interesse dos alunos, é importante destacar, em primeiro lugar, que os jesuítas não eram amigos dos castigos corporais. Pelo contrário, mesmo não suprimindo o castigo corporal, eles suavizaram a disciplina, pois a regra geral da Companhia era recorrer aos sentimentos mais nobres da honra e da dignidade (FRANCA, 1952). A regra 40 do professor das escolas inferiores nos possibilita ter uma noção da forma como os jesuítas lidavam com o castigo:

> Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é oficio do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas por fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos principalmente se forem mais crescidos (RATIO STUDIORUM, 2019, p. 148).

Os castigos corporais eram aplicados somente quando as exortações e as palavras não eram suficientes. E, mesmo nos casos mais graves, as normas do *Ratio* restringiam as possibilidades de abuso e conservavam a eficácia disciplinadora (FRANCA, 1952). É interessante destacar aqui que os castigos corporais não eram aplicados pelos professores, mas por um corretor – pessoa externa, responsável por esse tipo de disciplina. O cargo de executor das penas "era normalmente ocupado por um leigo exterior ao colégio, de idade adulta e com estudos avançados, que, mediante um salário, executava as sentenças ditadas aos culpados e poupava aos professores o carácter odioso daquela função" (MIRANDA, 2011, p. 485). Como os castigos corporais eram usados somente em último caso, a pedagogia jesuíta recorria a outros instrumentos para estimular o aluno, como, por exemplo, o teatro, as competições e as premiações.

O teatro era um grande incentivador educacional para os jesuítas, pois ele "revestia as formas mais variadas, desde os simples diálogos, até as tragédias de grande estilo, passando pela comédia e entremezes, pelo drama litúrgico, pelos autos e representações de mistérios" (FRANCA, 1952). Rodrigues (1917) nos informa que o teatro era para os jesuítas uma verdadeira instituição em que se unia o útil ao agradável, de forma que as cenas eram uma continuação das aulas.

As competições também eram um meio de despertar o interesse dos alunos, pois elas eram seguidas com prêmios. Para se ter ideia da questão da premiação, as regras 35 e 36, *Das Regras do prefeito de estudos inferiores*, mencionam prêmios públicos e prêmios particulares. Estes últimos,

por exemplo, eram dados pelo professor ou pelo Reitor a quem "venceu o adversário, repetiu ou aprendeu de cor um livro, ou realizou algum outro esforço notável" (RATIO STUDIORUM, 2019, p. 135). Mas o *Ratio* vai além, pois prescreve regras bem detalhadas para as premiações. Com a citação a seguir é possível ver a distribuição de prêmios por classes:

> Para a classe de Retórica haverá oito prêmios: dois para a prova latina, dois para poesia; dois para prosa grega e outros tantos para poesia. Para a classe de humanidades e a primeira classe de Gramática haverá seis prêmios, na mesma ordem, omitindo-se a poesia grega que, de regra, não ocorre abaixo da Retórica. Para todas as outras classes inferiores, quatro prêmios, omitindo-se também a poesia latina. Além disso, dê-se também, em todas as classes, um prêmio ao aluno ou aos dois alunos que melhor houverem aprendido a doutrina cristã. Conforme o número, grande ou pequeno dos estudantes, poderão distribuir-se mais ou menos prêmios, contanto que se considere sempre mais importante o de prosa latina" (RATIO STUDIORUM,2019, p. 139).

Isso mostra o valor que os jesuítas davam a esse recurso pedagógico. Ao todo são 13 regras prescritas pelo *Ratio* que tratam da distribuição de prêmios que norteiam, entre outras coisas, a quantidade de prêmios para cada classe, a forma do julgamento, a forma de distribuição dos prêmios e as penalidades contra as fraudes.

Após esta exposição de algumas noções do plano de ensino da Companhia de Jesus, passaremos ao segundo momento do texto, no qual tentaremos, por meio do regulamento do seminário de Belém da Cachoeira, ligar o regulamento do seminário Nossa senhora da Boa Morte ao modo educacional dos jesuítas expressos pelo *Ratio*.

O ESTATUTO DE 1760 DO SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DA BOA MORTE

Constituído por 13 capítulos, intitulados *estatutos*, o primeiro regulamento do seminário de Mariana foi outorgado em 1760 por Dom Frei

Manoel da Cruz. Os regulamentos são os organizadores da vida cotidiana dos estudantes, articulando disciplina, oração e estudos como paramentos para a formação religiosa. Segundo o comentário de Serafim Leite, apresentado na introdução deste texto, provavelmente o autor desse regulamento teria sido o Pe. Jesuíta José Nogueira, primeiro professor do seminário de Mariana. A partir dessa informação é possível aproximar o regulamento do seminário de Mariana com a organização escolar dos jesuítas e, consequentemente, com o *Ratio Studiorum*, já que tal organização tinha o *Ratio* como base. Isso porque a linguagem do regulamento do seminário de Mariana, segundo Serafim Leite, seria a mesma dos regulamentos da Companhia de Jesus.

O que há de mais evidente nesse regulamento como marca jesuítica seriam os feriados, as festas e os santos de devoções. Chama atenção o capítulo 12º, ao prescrever as festas, feriados e os santos de devoção do seminário, a escolha da comemoração da festa de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, e São Luiz Gonzaga, um santo de devoção dos colégios dirigidos pelos jesuítas, conforme podemos confirmar com a leitura do próprio capítulo 12º do primeiro regulamento do Seminário Nossa Senhora da Boa Morte:

> 12º - As férias gerais assim para a classe de Filosofia, como para a de Gramatica, serão unicamente um mês, compreendido desde o Domingo *infra octavam Ascensionis* até o terceiro Domingo post *Pentecosten*, por ser o tempo a respeito do país o mais acomodado. Pelo natal feriarão até oito dias: feriarão desde o Domingo de ramos até a última 8º da Pascoa, inclusive, e também os três dias próximos a Quaresma. Serão também feriados os dias dos Glorioso Melifluo Doutor São Bernardo, do glorioso Santo Ignacio de Loyola, de São Luiz Gonzaga, Patrono dos Estudos e dia das Onze Mil Virgens, Padroeiras do Brasil (ESTATUTO DE 1760, 1951, p. 27).

Além desses elementos apresentados acima, podemos perceber a linguagem jesuíta em outros momentos do regulamento do seminário de Mariana. Para isso faremos uma comparação dele com o regulamento de outro seminário da Companhia de Jesus. Usaremos o regulamento do

seminário de Belém da Cachoeira[12], também fundado pelos jesuítas no século XVII.

O estatuto do seminário de Belém é bem maior e mais elaborado do que o do seminário de Mariana. Ele tem 44 parágrafos e se divide em três partes. A primeira parte – com 29 parágrafos, que tratam dos tipos de estudos, do regime econômico e financeiro e das regras gerais – tem por objetivo apresentar a finalidade do seminário. A segunda – com apenas cinco parágrafos, que apresenta o modo de ensinar, as normas para alimentar os alunos, as normas de conduta e o modo de se apresentar diante dos alunos – tem por objetivo tratar as normas para os mestres. A terceira parte – com 10 parágrafos, que tratam da devoção, do estudo, do recreio e dos horários – tem por finalidade tratar a disciplina interna do seminário (OLIVEIRA, 2014). O regulamento do seminário de Mariana é bem mais simples e tem somente 13 parágrafos (ou capítulos, também chamados estatutos). No entanto, ele se assemelha à última parte do regulamento do seminário de Belém, intitulado *Ordem que se deve Guardar no Seminário de Belém*, que tem 10 parágrafos. Apesar do regulamento do seminário de Mariana ter três parágrafos a mais, os dois documentos, salvo alguns pequenos detalhes, são bem semelhantes, sobretudo no que diz respeito aos temas tratados e a linguagem de exposição.

Aqui é importante uma observação. Alguns temas, como oração, silêncio, disciplina com o estudo e obediência, *são comuns à* vida religiosa e, por isso, aparecem em praticamente todos os regulamentos dos seminários, mesmo os que não tiveram influência dos jesuítas. Mas o diferencial – e é isso o que nos interessa aqui – é o modo de apresentação desses temas, ou seja, a linguagem pela qual o tema é apresentado. Por isso, para confiramos que a linguagem do primeiro regulamento do seminário de Mariana é a mesma dos regulamentos das instituições de ensino dos jesuítas, achamos conveniente fazer uma comparação.

[12] O seminário de Belém da Cachoeira foi fundado em 1686, ou seja, 64 anos antes do seminário Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, e fechado em 1759, por causa da política pombalina. Ele não era um seminário no sentido tridentino, isto é, uma casa de formação de sacerdotes, mas um colégio internato. Isso porque a educação dessa instituição, segundo Oliveira (2014), era oferecida para quem vinha de fora do estado da Bahia.

Abaixo, uma planilha, com partes dos dois regulamentos[13], na qual se pode perceber essa semelhança. A planilha tem três colunas: a primeira apresenta os temas que são comuns aos dois regulamentos; a segunda apresenta o regulamento do seminário de Belém; e a terceira apresenta o regulamento do seminário de Mariana. Fizemos algumas marcações nos textos que possibilitarão visualizar de forma mais rápida a semelhança dos dois documentos. O que estiver em **negrito** é porque os trechos são idênticos. O que estiver em *itálico* significa que não são idênticos, mas dizem as mesmas coisas.

REGULAMENTOS		
TEMAS	**SEMINÁRIO DE BELÉM DA CACHOEIRA**	**SEMINÁRIO DE MARIANA**
Modo de acordar.	1. **Ao romper do dia se tocará a campa, e o que tiver cuidado de despertar baterá pelos cubículos, de sorte que ouçam todos os que dormem**, e bastará dar-lhes oito horas para dormirem.	1º - **Ao romper do dia se tocará a campainha, e o que tiver o cuidado de despertar baterá pelas portas dos cubículos de sorte que ouçam todos,** dizendo – *Louvado seja o Santíssimo Sacramento* – até que lhe responda algum de dentro – *para sempre* – e depois de despertos, o que for mais antigo, diga em voz alta com toda a reverência – *Benedicta sit Sancta et Individus trinituas, Pater, et Filius, et Espiritus Sanctus* – ao que todos responderão – *Amém*.

[13] A planilha não apresenta o regulamento do seminário de Mariana completo; faltam os cinco últimos capítulos. No entanto, o décimo segundo foi apresentado no texto como uma citação direita. Segue uma síntese dos que faltam. O capítulo nono trata das normas para ir à cidade. O décimo apresenta proibições de armas dentro do seminário. O décimo primeiro e o décimo segundo falam das férias e feriados para os alunos de filosofia e gramática. O décimo terceiro apresenta de forma categórica a obrigação do cumprimento de todas as normas do regulamento em questão, além de determinar que o Reitor admoeste e castigue quem não o cumprir com eficácia e prontidão. Não apresentamos esses capítulos porque o objetivo ao apresentar o regulamento do seminário de Mariana era mostrar o que tem em comum com os documentos educacionais das escolas jesuítas.

REGULAMENTOS		
TEMAS	**SEMINÁRIO DE BELÉM DA CACHOEIRA**	**SEMINÁRIO DE MARIANA**
Oração. Silêncio. Estudo. Horários das atividades. Organização das atividades. Modo de descanso. Atitude para com um doente.	2. *Ao sinal da campa acudirão todos compostos e em silêncio, à Igreja; e rezarão as preces matutinas; e elas acabadas assistirão à Missa. Depois da Missa se recolherão aos seus lugares a estudar e a fazer as obrigações da classe, até o almoço, que será pouco antes das oito horas.* **Às oito, irão à classe, onde se** guardará o estilo das nossas classes, assim na ordem de lições, como nos castigos; saindo da classe, poderão falar à mesa, e comerão em comunidade, com lição e silêncio. *Acabada a mesa, terão uma hora de repouso, todos juntos, no lugar assinalado, e neste tempo não se permita estarem fora do lugar comum; e quando algum estiver doente o Padre Reitor ou o Padre Mestre assinará os que hão-de ter repouso com o doente.*	2ª- *Estudarão até que toque a campainha para a Missa a cujo sinal acudirão todos compostos à Igreja onde rezarão as preces matutinas, as quais acabadas, assistirão a Missa, e depois dela recolherão a estudar em seus cubículos, que será aos três quartos para as oito horas.* 3º. **Às oito horas irão às classes**, aonde se observará em tudo e por tudo quanto mandão as instruções para os Professores ordenados e mandadas publicar por El Rey Nosso Senhor para o uso das Escolas novamente fundadas em seus Reinos e Domínios<‹7›>. Saindo das classes poderão falar até irem à Mesa onde guardarão silencio, ouvindo com atenção a lição dela. *Acabada esta, terão repouso todos juntos no lugar determinado, ao qual tempo se não permitirá estarem fora do lugar comum. E quando algum Seminarista estive doente o Revd. P. Reitor determinará os que hão de ir com ele ter repouso.*
Horários das orações, dos estudos e do recreio. Castigos.	3. *Acabado o repouso, irão fazer breves orações ao Senhor ou à Senhora; recolher-se-ão a seus lugares, a estudar as obrigações da classe, até três horas, e serão castigados os que neste tempo falarem. Às três horas irão à classe; acabada ela poderão falar até à lição da solfa, à qual assistirão todos, e terão suas lições, e serão castigados os que faltarem. Acabada ela poderão espairecer até às Avê-Marias, conforme a permissão do Padre Reitor.*	4º. *Acabado o repouso irão fazer oração a Nossa Senhora e se recolherão a seus cubículos a estudar até as três horas, e serão castigados os que neste tempo faltarem. Às três horas irão às classes e depois delas acabadas poderão falar, e recrearem-se até as Ave Marias.*

REGULAMENTOS		
TEMAS	**SEMINÁRIO DE BELÉM DA CACHOEIRA**	**SEMINÁRIO DE MARIANA**
A maneira de fazer as orações. Devoções.	Depois das Avês-Marias **rezarão o terço da Virgem Nossa Senhora, em coros alternadamente, em voz baixa, pausada e devota, com ânimo de agradar e louvar a Senhora.** No fim se dirá a ladainha, e acabada irão cear. Depois da ceia terão repouso no lugar costumado; e ele acabado ouvirão lição espiritual, visitarão o Senhor e a Senhora na Igreja, *onde farão brevemente exame de consciência, rezarão as preces noturnas e se irão deitar: nem poderão andar fora dos cubículos, nem falar depois do exame.*	5º. Tanto que tocarem as Ave Marias, **rezarão o Terço da Virgem Nossa Senhora em coros alternadamente em voz baixa, mas pausada e devotada com animo de louvor e agradar a Senhora.** *Depois recolherão em seus cubículos a estudar até a ladainha, a qual acabada, irão cear.* Depois nas sextas feiras correrão a Via Sacra, e no Sábados contará um dos Seminarista que lhe tocar por sorte, um exemplo de Nossa Senhora bem composto em forma que pareça pratica espiritual, e nos mais dias haverá palestra de Moral, como tudo já está em costume<?>. No fim visitarão a Nossa Senhora, rezando as preces noturnas, e ficarão em breve exame de consciência, no fim do qual farão um ato de contrição, que dirão em voz inteligível os Seminaristas nos seus interiores, *e se recolherão aos seus cubículos, e logo se deitarão apagando os seus candeeiros; e só o Seminarista que tiver para fazer alguma função literária o poderá ter mais tempo aceso com licença do RVDO. Padre Reitor.* *6º. Depois do exame não poderão andar fora dos cubículos, nem falar.*

REGULAMENTOS		
TEMAS	**SEMINÁRIO DE BELÉM DA CACHOEIRA**	**SEMINÁRIO DE MARIANA**
Organização dos domingos e dias santos.	5. **Aos Domingos e Dias Santos, estudarão das oitos horas** até tocar o ofício da Congregação, o qual acabado assistirão à Doutrina, que se faz na Igreja. Nos suetos das Quartas ou Quintas- feiras, terão prática às oitos horas, e depois dela estudarão uma hora. 6. Nos dias Santos e suetos à tarde, depois de estudarem uma hora, terão o mais tempo de recreação, e poderão jogar os jogos costumados e merendar, e procurar de aproveitar o tempo, recordando o atrasado, fazendo suas composições, provocando os tonilhos, e aprendendo a todos os instrumentos, conforme a ordem que tiver dado o Padre Reitor.	**Aos domingos e dias Santos estudarão das oitos horas** às dez, exceto nos dias em que houver Congregação na qual assistirão em seus lugares, separados dos estudantes de fora. Nos suetos também estudarão das oito até as dez horas. E nos tais dias, assim santos como de suetos, da tarde, depois de estudarem até as duas horas, assistirão ao Cantochão três quartos de horas e merendarão pelas três; e no mais tempo terão a sua recreação, e também devem recordar os atrasados.

REGULAMENTOS		
TEMAS	**SEMINÁRIO DE BELÉM DA CACHOEIRA**	**SEMINÁRIO DE MARIANA**
Obrigação da comunhão. Respeito com o próximo. Proibição de dar algo seu ao outro. Disciplina com a cama e a roupa.	*. Todas as festas de Cristo e da Senhora comungarão, e os mais dias que ao Padre Reitor parecer, o que não tira que algum a sagrada comunhão possa frequentar muitas vezes com parecer de seu confessor.* 8. *Guardem-se todos de brincos de mãos, e outras travessuras, que não servem mais que de discórdia; mas tratem-se com toda a modéstia e cortesia uns aos outros, e principalmente aos mais antigos, e saibam que hão-de ser rigorosamente castigados os que nisto faltarem.* 9. *Tenham suas camas concertadas, e sua roupa arrumada com os números que lhes estão assinalados, e quando tiverem roupeta rota ou sapatos, avisarão ao Padre Reitor, e sem sua licença não deem coisa alguma das que trouxeram de fora.*	7º. *Comungaram todos os meses. Devem-se tratar entre si, uns aos outros, com toda a gravidade, cortesia e modéstia, e muito principalmente aos mais velhos. Terão suas camas concertadas a sua roupa arrumada, e com seus números, e não poderão dar coisa alguma do que trouxeram de fora, sem licença do Rvdo. Padre Reitor.*
Cuidados com os livros sob pena de castigo. Proibição de entrar no quarto do outro. Proibição de falar com as mulheres.	10. **O que riscar livro ou parede será castigado**; *tratem os livros com asseio, como convém a meninos bem criados. Não entrem nos uns dos outros, sem a licença do Padre Reitor ou do Padre Mestre, pois não servem mais que de estorva aos que estudam. Não falem na Igreja com mulher alguma ainda que seja parenta, sem a licença do Padre Reitor, e quando alguém de fora buscar algum seminarista, o porteiro dará aviso ao Padre Reitor.*	8º. **O que riscar livros ou paredes será rigorosamente castigado**. *E mandamos que não entrem nos cubículos huns dos outros, nem também na despensa e cozinha e nem ainda no refeitório, exceto às horas de comer. Não admitirão nos cubículos pessoa alguma de fora, nem vão falar com alguém a Portaria e Igreja, nem falar com mulher, ainda que seja parenta, sem terem para tudo a referida licença expressa do Rvd. Padre Reitor, o qual castigará severamente qualquer destas faltas segundo a contumácia do desobediente.*

Apesar do seminário de Mariana estar em outro nível acadêmico em relação ao seminário de Belém da cachoeira, já que oferecia estudos de

filosofia e teologia, a apresentação dos regulamentos acima citados nos permitem perceber que, além da linguagem ser praticamente a mesma (confirmando a ideia de Serafim Leite), os temas tratados e a forma de organização interna também eram praticamente os mesmos. Assim, o modo de ser acordado, os horários das orações, dos estudos e do recreio, as faltas que geram castigos, a disciplina na oração e nos estudos, o silêncio como ordem, a organização das atividades, o modo de descanso, a atitude para com um doente, a maneira de fazer as orações, a organização dos domingos e dias santos, a obrigação da comunhão e da confissão, o respeito ao próximo, a proibição de dar algo seu ao outro, a disciplina com a cama e com a roupa, o cuidado com os livros sob pena de castigo, a proibição de entrar no quarto do outro e a proibição de falar com as mulheres são itens que se repetem nos dois regulamentos de forma análoga.

Esses temas podem ser conectados ao *Ratio* de forma direta. Destacaremos alguns pontos. Uma primeira observação é nos dado por Freitas (2011, p. 169), que nos informa que, "ao tratar da *Ordem que se deve guardar no Seminário de Belém*, Gusmão (fundador do seminário) retomou, com as necessárias adaptações, parte das normas estabelecidas nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*". Isso por ser observado, por exemplo, no que diz respeito às práticas espirituais exposta nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*do *Ratio*:

> Haja também às sextas-feiras ou aos sábados, por meia hora, uma exortação espiritual ou explicação da doutrina. Exortem-se principalmente os alunos à oração quotidiana a Deus, de modo particular à recitação diária do terço ou do oficio de Nossa Senhora; ao exame vespertino de consciência, à recepção frequente e digna dos sacramentos da Penitência e da Eucaristia, à fuga dos maus hábitos, ao horror ao vício e finalmente à prática das virtudes dignas do cristão (RATIO STUDIORUM, 2019, p. 141).

Sobre os atos prescritos pela citação acima, é importante salientar duas observações. Primeiramente, a exortação espiritual só aparece no capítulo quinto do regulamento do seminário de Mariana. Em segundo lugar, os outros temas – a oração cotidiana, a recitação do terço, o exame

vespertino da consciência, à frequência nos sacramentos da penitencia e da eucarística – aparecem nos dois regulamentos. Outro tema que aparece com bastante força nos dois regulamentos e que pode ser evidenciado no *Ratio* é a questão da devoção a Nossa Senhora, como podemos ver nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*:

> *Ladainhas e devoção a Nossa Senhora.* - Nos sábados à tarde mande rezar na aula as ladainhas de Nossa Senhora, ou, se for costume, leve os alunos à igreja para ouvi-las com os outros; aos seus discípulos aconselhe com empenho a devoção à mesma Virgem e ao Anjo da Guarda (RATIO STUDIORUM, 2019, p. 142).

Um último ponto a ser destacado sobre a relação dos regulamentos com o *Ratio* diz respeito ao silêncio que aparece nos dois regulamentos quando prescrevem o modo como os alunos deveriam se comportar a caminho da igreja, nas aulas, nas refeições, durantes os estudos e nas obrigações das classes. Miranda ressalta que a insistência do regulamento de Belém da Cachoeira sobre o silêncio é uma influência do *Ratio*. Assim, segundo Margarida Miranda, a insistência do regulamento de Belém da Cachoeira no silêncio que os alunos deveriam respeitar "encontra paralelo no 'Silêncio e compostura' que os alunos deviam observar nas aulas, conforme prescrito na *Ratio Studiorum*" (apud FREITAS, 2011, p. 169). Por exemplo, nas regras do prefeito de estudos inferiores pede-se "que, na Igreja, a entrada e saída de alunos se faça sem rumor", e as regras comuns aos professores das classes inferiores exigem o silêncio nas aulas, como podemos ler: "procure com particular cuidado que observem todos o silêncio e a modéstia: não passeiem pela aula, não mudem de lugar, não passem de um lado para outro presentes ou bilhetes, não saiam da aula, principalmente dois ou mais ao mesmo tempo"(RATIO STUDIORUM, 2019, p. 148-149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar, no intuito de finalizar este trabalho, que todo o esforço deste texto foi motivado pelo intuito de compreender a influência do *Ratio* no seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana. Mais do que mostrar que os temas e as normas que aparecem nesse regulamento teriam respaldo no *Ratio*, queríamos constatar que a linguagem desse regulamento, como apontava Serafim Leite, era a mesma dos regulamentos de outras intuições educacionais organizadas pela Companhia de Jesus. Recorremos para tal empreitada a outro regulamento de um seminário Jesuíta (Belém da Cachoeira), que nos permitiu constatar que, mesmo sendo de épocas diferentes, os dois seminários teriam uma organização disciplinar bem semelhante. As devoções, as orações, as práticas espirituais, os estudos, o lazer, o modo da relação intersubjetiva, o zelo com os pertences pessoais e com os bens físicos e as punições geradas pelas faltas, além de serem temas tratados pelo *Ratio*, repetem-se nos dois regulamentos, praticamente, como a mesma linguagem.

O primeiro regulamento do seminário de Marina está assinado como de autoria de um bispo. Por isso, para fazer a ligação do regulamento do seminário de Mariana com o modo educacional jesuíta, não bastava somente mostrar que o temas que aparecem nesse regulamento eram tratados pelo *Ratio*. Foi necessário, primeiro, constatar, por meio de uma comparação, que o regulamento do seminário de Mariana era semelhante aos regulamentos da Companhia de Jesus. Tal comparação facilitou a aproximação do primeiro regulamento do seminário de Mariana com o *Ratio*, pois o seminário de Belém da Cachoeira era uma instituição de ensino arraigada no modo educacional dos jesuítas, já que fora dirigido por eles desde sua fundação em 1686 até 1759. E, por ser tradicionalmente organizado pelos jesuítas desde sua fundação, o seminário de Belém, em sua organização interna, tinha respaldo no *Ratio*, que era o documento norteador de todas as instituições educacionais dirigidas pelos jesuítas naquele período.

FONTES

ESTATUTO do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, 1760. In: TRINDADE, Raimundo. *Arquidiocese de Mariana*: Subsídios para sua história. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953, v.1.

ESTATUTO do Seminário de Belém da Cachoeira. *In*: OLIVEIRA, Fabio Falcão. **Educação jesuítica; século XVII**: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: UFSCAR, 2014.

REFERÊNCIAS

CARRATO, José Ferreira. **Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - a educação no brasil colônia. **ANPOLL**, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: http://alexandriacatolica.blogspot.com/ Acesso: 19 jan. 2021.

FREITAS, César Augusto M. M. **Alexandre de Gusmão**: Da Literatura Jesuíta de Intervenção Social. Tese (Doutorado em Literaturas e Culturas Românicas). Universidade do Porto, Porto, 2011.

FRIEIRO, Eduardo. **O Diabo na livraria do Cônego**. 2. ed. São Paulo: Ed. Itatiaia, 1981.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

MIRANDA Margarida. A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. **Humanitas**, Portugal, v. 63, p. 473-490, 2011.

OLIVEIRA, Fabio Falcão. **Educação jesuítica; século XVII**: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira. Tese (Doutorado em Educação). UFSCAR, São Paulo, 2014.

RATIO atque Institutiostudiorum. *In*: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. 2. ed. Campinas: Kirion, 2019.

RODRIGUES, Francisco. **A formação intellectual do jesuíta**: leis e factos. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. Elementos fundamentais da pedagogia Jesuítica. **Educação em Questão**, v. 20, n. 6 p. 107-129, mai./ago. 2004.

SELINGARDI, Sergio C.; TAGLIAVINI, João V. O seminário de Nossa Senhora da Boa Morte: Mariana, Minas Gerais, 1750-1850. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 57, p. 230-267, jun. 2014.

TRINDADE, Raimundo. **Breve notícia dos Seminários de Mariana**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

TRINDADE, Raimundo. **Arquidiocese de Mariana**: Subsídios para sua história. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953, v.1.

A EDUCAÇÃO NO *SUL DE MINAS*: A VILA DE CAMPANHA DA PRINCESA NO SÉCULO XIX

Marcus Vinícius Fonseca
Vanessa Batista de Souza

INTRODUÇÃO[14]

Os processos elaborados pela historiografia imprimiram mudanças significativas nos padrões de entendimento sobre a formação do território representado por Minas Gerais. Esse movimento se caracterizou pela superação de interpretações generalistas que na maioria das vezes se apoiavam em uma adaptação de elementos relativos à história do Brasil no entendimento sobre a história de Minas Gerais.

> O caminho seguido pela historiografia sobre Minas Gerais, ainda que longe de apresentar uma evolução linear, permite que se identifique uma tendência básica: a de uma produção historiográfica que tem como ponto de partida as teses que enfatizam as determinações externas na explicação do devir da História do Brasil; percorre, em seguida, um caminho com diversas ramificações sendo que uma delas, talvez a mais importante, assenta-se em uma interpretação aparentemente oposta à anterior e que privilegia as determinações internas do sistema, mas segue apontando para a possibilidade de síntese entre as citadas abordagens que, num primeiro momento, pareciam irredutíveis (GONÇALVES, 1998, p. 13).

[14] Uma primeira versão desse texto foi publicada na revista *Cadernos de História da Educação*, v. 18, 2019, com o título "O espaço e a história da educação em Minas Gerais: uma análise a partir de Campanha da Princesa, no século XIX".

Esse movimento de mudança da historiografia sobre Minas contempla aquele que vem sendo desenvolvido no campo que trata das questões relativas aos processos históricos de desenvolvimento da educação na sociedade mineira. A história da educação sobre Minas Gerais também se desenvolveu por meio de narrativas de caráter generalista que se estruturavam em interpretações fundamentadas em um uma história da educação no Brasil e, consequentemente, a sua adaptação ao contexto representado pela sociedade mineira.

A partir dos anos de 1990, essas interpretações passaram a ser acompanhadas pela construção de narrativas estruturadas no desenvolvimento da educação dentro da dinâmica interna da região. Em uma caracterização desse movimento da historiografia educacional sobre Minas, Carvalho e Faria Filho (2019) afirmam que

> Desta forma, emergem debates em torno dos estudos relacionados aos aspectos locais versus os fatores macro estruturantes em termos de política educacional do estado... busca-se a compreensão das aproximações/tensões entre vários espaços mineiros, e de como as questões ligadas aos problemas educacionais foram "acomodadas" no decorrer da promoção da educação no interior da sociedade, além da tentativa de explicitação dos interesses políticos, culturais, ideológicos e antropológicos que permearam a luta pela constituição do sistema de ensino no estado (CARVALHO; FARIA FILHO, 2019, p. 17).

Portanto, nos últimos anos, o movimento de transformação da história da educação sobre Minas tem colocado em destaque a dinâmica interna da própria região. Dentro desse processo de renovação se faz necessária uma atenção maior com o *espaço* e seu processo de configuração dentro do movimento histórico representado por Minas. De uma maneira geral, a história da educação sobre Minas tem conferido pouco significado a essa questão, ou problematizado pouco suas implicações. Com isso, análises que são dirigidas a uma sub-região são entendidas como válidas para todo o espaço de Minas, desconsiderando-se, assim, as diferenças relativas às diferentes características do território mineiro.

A historiografia sobre Minas Gerais vem construindo um movimento de análise que tem indicado a importância das sub-regiões que compõem o território mineiro, revelando, com isso, a necessidade de levar em consideração as particularidades do espaço no entendimento dos processos históricos. A vastidão do território mineiro associada a uma dinâmica particular de ocupação de suas diferentes regiões indica a necessidade de uma consideração mais efetiva da categoria espaço nas análises relativas ao desenvolvimento histórico de Minas.

Entendemos que esse tipo de análise requer a atenção dos historiadores da educação, ou seja, é preciso levar em conta aspectos relativos aos processos históricos de ocupação do espaço como parte das explicações da dinâmica da educação nas diferentes regiões que compõe Minas Gerais.

É a partir dessa perspectiva que buscaremos situar a educação em Campanha da Princesa, umas das cidades mais importantes no processo de construção de uma região muito específica: o *sul de Minas*.

Para realização dessa tarefa, utilizamos uma abordagem regionalista, ou seja, que define um espaço através de uma relativa homogeneidade interna identificada com relação a alguns critérios (BARROS, 2006). Para isso, buscamos situar Campanha da Princesa dentro do processo de construção do chamado *sul de Minas*, procurando demonstrar como a atividade educacional pode ser entendida como uma das características que compõem o processo de produção de uma identidade da própria região.

Segundo Gomes (2006), a ideia de região enquanto conceito geográfico foi inicialmente considerada como uma delimitação da realidade concreta baseada principalmente em elementos físicos. Essa noção passou a ser revista quando se compreendeu que a ideia de região só poderia ganhar um sentido efetivo a partir de uma superação da ideia de espaço natural. Assim, região não corresponderia a um espaço dado, mas seria produzida a partir da identificação dos elementos que concorreram para construção e apropriação do espaço como portador de uma identidade específica.

Essas considerações de Gomes (2006) são pertinentes em relação ao processo de regionalização que vem sendo elaborado em relação a Minas Gerais, sobretudo na historiografia referente os séculos XVIII e XIX, na qual encontramos uma superação das divisões que levavam em consideração apenas limites político-administrativos, principalmente na sua representação através da ideia de comarcas.

Para Frémont (1980), o termo região envolve a ideia de um *espaço-tempo vivido*, pois não é possível separar o espaço da experiência humana que perpassa o imaginário da população e o desenvolvimento de uma identidade com um determinado território. Logo, a região compreende os aspectos da cultura dos seus moradores que constroem um sentimento de pertencimento, consolidando as "imagens regionais". Para Frémont (1980), é constante o processo de "enraizamento", ou seja, a ligação estabelecida entre os homens, seus valores e a terra com a qual se relacionam diretamente.

É a partir dessa percepção que procuramos tratar a cidade de Campanha como elemento constitutivo do *Sul de Minas* enquanto uma região específica. Assim, procuramos caracterizar Campanha como parte de um processo de afirmação da Comarca do Rio das Mortes, na passagem do século XVIII para o XIX, e também como elemento ativo no processo de construção da ideia do chamado *Sul de Minas*. Dentro desse movimento, destacamos o lugar ocupado pela educação na vida da cidade, sobretudo a partir da especificidade do público que gravitava em torno dos espaços escolares.

A COMARCA DO RIO DAS MORTES NO DESENVOLVIMENTO DAS MINAS GERAIS

A ocupação do território de Minas Gerais se deu a partir do final do século XVI através de um imponente fluxo migratório que foi impulsionado pela exploração de metais preciosos. A materialização desse

processo ocorreu através de um ordenamento espacial que dividiu a capitania em quatro comarcas: Comarca de Vila Rica, Comarca de Sabará, Comarca do Serro e Comarca do Rio das Mortes – esta última mais a sul da capitania, objeto destacado em nossa análise.

No interior das comarcas havia uma dinâmica permanente de surgimento de pequenos povoados que, à medida que se desenvolveram, foram transformados em vilas[15]. O surgimento dessas vilas pode ser entendido como a demarcação da importância alcançada pelo território das Minas Gerais, representando também o desenvolvimento das diferentes comarcas que compunham a capitania.

Até o ano de 1730, temos em Minas um total de nove vilas que foram distribuídas a partir de um relativo equilíbrio entre as diferentes comarcas da capitania[16]. Essa situação se manteve estável até o final do século XVIII, quando tivemos um novo fluxo de estabelecimento de vilas em Minas Gerais. Esse movimento teve início com o surgimento da Vila de Itapecerica (1789), em seguida a Vila de Queluz (1790), a Vila de Barbacena (1791) e as vilas de Campanha da Princesa e Paracatu do Príncipe (1798). Quatro dessas vilas foram criadas na Comarca do Rio da Mortes; apenas Paracatu do Príncipe estava situado fora dessa região, pertencendo à Comarca do Rio das Velhas.

Portanto, praticamente todas as novas vilas que surgiram nesse período foram criadas na Comarca do Rio das Mortes, o que indica a importância alcançada por essa região no final do século XVIII.

No período anterior, ou seja, as primeiras décadas do século XVIII, o principal fluxo de desenvolvimento da capitania havia ocorrido de forma mais consistente na região central, onde se encontravam as Comar-

[15] A promoção de um arraial à condição de vila representava uma mudança de *status* de um povoado, implicando, entre outras coisas, mais autonomia política. Em termos institucionais, isso se efetivava através do estabelecimento de uma Câmara de Vereadores e o exercício da justiça no interior de seus domínios.

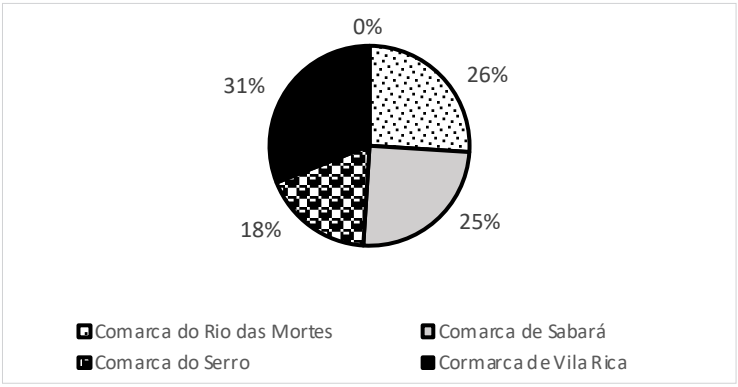
[16] As primeiras vilas de Minas Gerais foram criadas em 1711 e foram designadas como Vila do Ribeirão do Carmo e Vila Rica, ambas situadas na Comarca de Vila Rica; foram criadas também a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição e a Vila Nova Rainha do Caeté (1714), na Comarca de Sabará; na Comarca do Rio das Mortes foram criadas a Vila de São João del-Rei (1713) e São José del-Rei (1730); na Comarca do Serro surgiram a Vila do Príncipe (1715), Vila do Nossa Senhora da Piedade do Pintangui (1718) e a Vila de Minas Novas (1730).

cas de Vila Rica e Sabará. Nessas duas comarcas, o exercício das atividades ligadas à exploração do ouro gerou um crescente desenvolvimento populacional e econômico. Em contrapartida, a região representada pela comarca do Rio das Mortes contou apenas com duas vilas – São João Del Rey e São José Del Rey –, situação que, como vimos, se alterou no final do século XVIII, quando quatro localidades foram promovidas essa condição.

Essa situação adquire contornos mais claros quando consideramos os aspectos demográficos da capitania. Em 1776, Minas contava com uma população que girava em torno de 319.769 habitantes que se distribuíam da seguinte forma dentro de suas comarcas:

Gráfico 1

População da Capitania de Minas Gerais em 1776



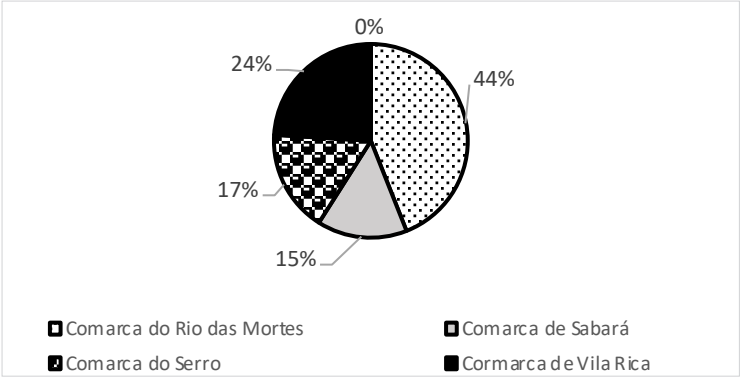
Fonte: Adaptado de Araújo (2008).

Em 1776, encontramos um relativo equilíbrio da população de Minas. Isso é indicado pelos índices populacionais que eram próximos na Comarca de Sabará e na do Rio das Mortes, respectivamente 25% e 26%, e um pouco abaixo no Serro, 18%. Em meio a esse relativo equilíbrio encontramos um ligeiro predomínio populacional na Comarca de Vila Rica, com 31%.

Essa situação se altera de forma substancial no início do século XIX, período em que a população de Minas atingiu o número de 492.436 indivíduos, cuja maioria se concentrava na Comarca do Rio das Mortes:

Gráfico 2

População da Capitania de Minas Gerais em 1821



Fonte: Adaptado de Araújo (2008).

É nítida a direção do processo de mudança da população de Minas, entre os anos 1876 e 1821. Dentro dessa mudança, o elemento preponderante foi a queda no percentual relativo à população de quase todas as regiões: a Comarca de Vila Rica passou de 31% para 24%, a Comarca de Sabará passou de 25% para 15% e a Comarca do Serro passou de 18% para 17%. Em contrapartida a esse movimento de refluxo dessas três comarcas encontramos um expressivo crescimento da população da Comarca do Rio das Mortes, que chegou a números próximos à metade da população de toda a capitania: 44%.

Portanto, o processo de criação de vilas em Minas – especificamente Itapecerica, Queluz, Barbacena e Campanha da Princesa – é parte de um movimento mais amplo que modificou a dinâmica econômica da capitania, fazendo da Comarca do Rio das Mortes um de seus principais polos de desenvolvimento.

Na verdade, esse movimento é parte de um processo de mudança na estrutura produtiva da capitania. Na segunda metade do século XVIII,

houve um refluxo da atividade mineradora, modificando o eixo de desenvolvimento econômico, cuja principal marca foi uma diversificação da matriz produtiva e o desenvolvimento de outras regiões da capitania (PAIVA, 1996). Foi em torno desse processo de diversificação da matriz produtiva que ganhou destaque a Comarca do Rio das Mortes, pois seu desenvolvimento se deu a partir da conjugação de diferentes atividades econômicas, destacadamente a agricultura e a pecuária que fizeram dessa região elemento central no processo de abastecimento das capitanias de Minas Gerais, São Paulo e do Rio de Janeiro.

O movimento de afirmação de *Campanha da Princesa* como vila, no final do século XVIII, é uma representação desse movimento de deslocamento espacial do eixo de poder econômico e político dentro da capitania de Minas. Esse movimento teve como característica a transformação da região sul em um dos principais polos de desenvolvimento de Minas Gerais. De outro lado, representa também um ciclo de transformação da economia mineira, ou seja, a passagem de uma economia de monocultura estruturada na exploração mineral para uma economia que conjugava diferentes atividades produtivas.

A partir dessa nova configuração é possível compreender que a região situada ao sul da capitania percorreu uma trajetória diferenciada das demais localidades, tornando-se um importante centro comercial e agropecuário que se desenvolveu conjuntamente com um grande aumento populacional.

Campanha da Princesa pode ser entendida como uma cidade que representa bem o processo de desenvolvimento da comarca do Rio das Mortes, onde a exploração do ouro passou a conviver com as atividades agropastoris, o trabalho de pequenos artesãos e o comércio (ANDRADE, 2005). É também uma cidade que exprime bem o padrão de sociabilidade que se estabeleceu na região que se convencionou chamar de *Sul de Minas*.

CAMPANHA DA PRINCESA NA CONSTRUÇÃO DO *SUL DE MINAS* COMO UMA REGIÃO

Campanha da Princesa foi uma das mais importantes cidades daquilo que passou a ser chamado de *Sul de Minas*, na primeira metade do século XIX. Foi em torno dela que se formou a própria ideia do *Sul de Minas* como espaço portador de uma identidade específica.

O surgimento de Campanha ocorreu por volta de 1737 através de um povoado que foi, inicialmente, chamado *Arraial de São Cipriano*. Logo em seguida, passou a ser chamado de *Campanha da Princesa*, sendo, em 1798, promovido à condição de vila, passando a incorporar quase todas as localidades abaixo do Rio Grande. Em 1833, Campanha aumentou de forma substancial o seu poder e prestígio quando foi definida como sede de uma nova comarca que foi criada na região, cujo nome era Comarca do Rio Sapucaí.

Em 1842, Campanha foi transformada em cidade e intensificou suas ambições de expansão territorial, passando a desempenhar papel preponderante no movimento que se articulou em torno da ideia de transformar o *Sul de Minas* em uma província, ideia que alimentou parte da população da região durante a segunda metade do século XIX[17].

Um dos maiores entusiastas da criação de uma província no *Sul de Minas* foi o campanhense Bernardo Saturnino da Veiga, que, em 1874, organizou uma publicação intitulada *Almanach Sul Mineiro*, que trazia diferentes informações sobre os municípios da região. O próprio *Almanach* foi concebido como parte do processo de produção de uma identidade para a região, trazendo consigo a defesa da criação da nova província, como pode ser visto nos elementos que justificavam a organização do próprio almanaque:

> Entretanto diz-nos a consciência que alguma utilidade tem ele (o *Almanach*), porque, pelo menos, dá conhecimento do que somos no presente, e esperanças do muito que po-

[17] Quando Campanha solicitou a elevação à condição de Vila requereu como extensão todo o território situado abaixo do Rio Grande. Posteriormente, esse foi o território qual viria a se configurar na pretensão de criação da *Província Minas do Sul*.

> deremos vir a ser no futuro. E si o bom destino permittir que um dia possa esta parte da grande província de Minas estabelecer sua economia separada, creando-se aqui um centro de administração, para melhor serem aproveitadas as imensas riquezas que possuímos, servirá este livro para mostra que não é sem justa razão que desde muito se pugna pela creação da província de Minas do Sul (VEIGA, 1874, p. 8).

A publicação do *Almanach* é resultado de um processo que se iniciou em 1853, quando apareceu na câmara dos deputados o pedido de criação de uma província ao sul de Minas Gerais. Castro (2012) destaca que o pedido reapareceu na câmara dos deputados em 1862, em 1868 e em 1885. Nesses três momentos a proposta foi apresentada ao parlamento por deputados oriundos de Campanha: Evaristo da Veiga, Américo Lobo Leite Pereira e Olímpio Oscar de Vilhena Valladão. Para aqueles que defendiam a criação da nova província, a alegação era que a região possuía limites geográficos específicos e também especificidades políticas e históricas que justificavam sua emancipação.

A criação da *Província Minas do Sul* não foi aprovada durante o período Imperial. Entretanto, destacamos a importância desse projeto, principalmente, ao demonstrar a forma como parte dos habitantes daquele território o enxergavam, ou seja, reivindicando uma identidade territorial que justificaria a produção de uma nova realidade político-administrativa dentro do processo de organização do governo do Império.

A EDUCAÇÃO EM CAMPANHA DA PRINCESA NO SÉCULO XIX

Desde que se estabeleceu como vila, em 1798, Campanha passou a demandar investimentos em urbanidade e também na civilidade de sua população, dimensões que abriram espaço para iniciativas no campo educacional. Um dos elementos que foi apontado como condição neces-

sária para afirmação da nova vila era a criação de cadeiras de ler, escrever e gramática latina para "a boa educação da mocidade".

Com isso, em 1800, encontramos em Campanha o registro da existência de uma aula de ler e escrever, com 27 discípulos[18]. Segundo Lage (2007), em 1826, a escola pública de primeiras letras contava com 50 alunos. Em 1831, como resultado da iniciativa privada, foi criada a *Sociedade Philantropica Campanhense* com a finalidade de auxiliar as crianças desvalidas e promover a instrução pública. No mesmo ano, também foi criada uma escola de ensino mútuo de primeiras letras.

As escolas que surgiram em Campanha estavam dentro do padrão de ordenamento daquilo que caracterizava a primeira metade do século XIX, na qual se destacava limitações do ponto de vista do espaço e também da organização pedagógica. É o que podemos encontrar em um relato de Francisco de Paula Ferreira Rezende (1987)[19], que registra as características da aula que frequentou em Campanha, nos anos de 1840:

> Nunca, é certo, ele (o professor) nos animou e nem sequer um só momento nos abriu a sempre fechada cara; mas compreendo, e compreendo muito bem, que seria uma verdadeira crueldade conservar-nos durante cinco ou seis horas sentados e presos àqueles tão duros bancos de madeira; a uma certa hora do dia ou quando ele julgava oportuno, mandava-nos que entrássemos para o interior da sua casa; e ali, não só tínhamos a mais completa liberdade de brincar no pátio e na horta; mas sua mulher, que era ainda bem moça (assim como ele mesmo não era velho) nunca deixava de nos dar alguma dessas lambiscaria que andam sempre pelos armários, como o doce, o queijo, os biscoitos, etc, as quais nos pudessem entreter o estômago até a hora de nos recolhermos (REZENDE, 1987, p. 176).

A narrativa descreve um modelo de escola no qual a função pública da educação se confunde com a dinâmica da casa do próprio professor.

[18] Vereação de 15 de fevereiro de 1800. Memórias Municipais- V Campanha. Revista do Arquivo Público Mineiro, 1896, p. 483-484.

[19] Francisco de Paula Ferreira Rezende nasceu em Campanha, em 1832, formou-se em Direito, em São Paulo, ocupando o cargo de juiz em algumas cidades mineiras. Foi deputado na assembleia provincial (1864-1865), Vice-governador de Minas e Ministro do Supremo Tribunal – cargo que ocupou no início do período republicano. No final do século XIX, escreveu o livro *Minhas Recordações*, obra na qual registrou suas memórias.

Faria Filho e Vidal (2000) caracterizam esse modelo como *escola-do-improviso*, ou seja, uma dinâmica que antecede o processo de afirmação do espaço escolar como um local específico e também como elemento central dentro dos princípios da moderna arte de governar. Para Faria Filho e Vidal (2000), esse era um modelo de escola caracterizado pelo improviso e por um ordenamento social, em que a ordem privada se sobrepunha, ou se confundia, com a esfera pública (estatal).

Na *escola do improviso* fundia-se o público e o privado, ambos materializados na figura do professor, que com severidade, preservava a hierarquia das relações sociais da casa que se fundia com a escola. Nesse universo, o professor retratado por Rezende (1987) se caracterizava como um ente patriarcal que projetava seu poder sobre a esposa e também sobre seus alunos.

A escola de Campanha apresentava limitações quanto à organização do espaço e também do ponto de vista pedagógico, mas acolhia um amplo e variado conjunto de alunos. Isso pode ser visto quando procuramos identificar o público que frequentava as escolas através de um conjunto de dados que se encontra em uma documentação censitária, relativa aos anos 1830.[20]

Em 1831, a vila de Campanha possuía uma população de 5.500 indivíduos, dos quais 207 estavam na escola. Se considerarmos o que foi estabelecido pela legislação mineira, de 1835, que definiu que o público escolar eram os **meninos livres**, **de 8 a 14 anos**[21], temos um bom nível de cobertura para aquilo que poderíamos chamar de população definida como em idade escolar.

[20] Na primeira metade do século XIX, foram feitos alguns censos populacionais em Minas Gerais. Uma boa parte desse material encontra-se disponível através de Listas Nominativas de Habitantes. Essas eram organizadas a partir dos domicílios que listavam todos os indivíduos a partir dos seguintes campos: Nome, Qualidade (raça), Condição (livre ou escravo), Idade, Estado Civil e Ocupação. CX. 10, DOC. 19.

[21] "Art. 12º. Os Pais de Família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º. grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, em quanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau (...) Art. 13º. A obrigação imposta no artigo precedente aos Pais de Família começa aos oito anos de idade dos meninos, mas se estende aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade" (LEI 13/1835, p. 29).

Do total de 5.500 indivíduos registrados na população, 904 estavam na faixa etária entre 08 e 14 anos. Se excluirmos desse universo aqueles que não foram contemplados pela lei de 1835, ou seja, os escravos e as mulheres, temos 361 indivíduos que estavam aptos a frequentar a escola. Desses 117 foram registados na escola de primeiras letras, ou seja, 32,4%.[22]

No conjunto desses dados e do movimento de estabelecimento dos processos formais de educação em Campanha não podemos deixar de destacar a presença feminina nas escolas de instrução elementar. Nos anos 1830, não houve uma definição quanto à obrigatoriedade escolar para esse grupo. A lei de 1835 se referiu à escolarização do sexo feminino apenas através de uma recomendação, ou uma possibilidade a ser implementada em algumas localidades.

Na província de Minas Gerais, na década de 1830, encontramos um número muito pequeno de meninas nas escolas. Na maioria das cidades para as quais encontramos registros censitários esse número era praticamente insignificante. Dentro desse universo, Campanha é uma exceção, pois dos 207 indivíduos que estavam na escola 55 eram meninas. Esse fato é destacado pelo relato de Rezende:

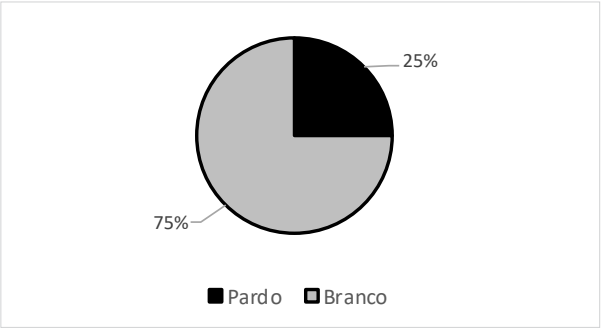
> Quando me conheci por gente, já na Campanha existia uma aula pública de meninas que tinham uma frequência talvez de cinquenta alunas; e ainda me recordo ter ali alcançado uma velha muito velha que tinha sido professora de meninas; mas sem que eu saiba se tinha sido pública ou particular (REZENDE, 1987, p. 207).

A presença feminina nas escolas de Campanha obteve destaque e ganhou contornos institucionais cada vez mais efetivos, durante o século XIX (LAGE, 2007). No entanto, era apenas uma parte da diversidade dos alunos que encontramos nas escolas, pois a ela se soma a presença de negros que aparecem registrados na lista nominativa de habitantes.

[22] Para efeito de cálculo ao atendimento daquilo que chamamos de *população em idade escolar*, excluímos das 207 crianças que foram registradas como alunos aqueles que estavam fora do intervalo entre 08 e 14 anos, como definia a Lei 13/1835, o que resultou na exclusão de 35 indivíduos. Retiramos também as mulheres que foram assinaladas como em processo de escolarização, pois a lei também não definiu a obrigatoriedade escolar para elas, isso resultou na exclusão de 55 meninas.

Gráfico 3

Perfil Racial da Escola Elementar de Campanha - por raça/cor



Fonte: Listas Nominativas de Habitantes de Campanha (1831).

Em Campanha havia um predomínio absoluto de alunos brancos na escola de instrução elementar e uma presença minoritária de negros – todos eles designados através da categoria pardo[23]. Contudo, trata-se de um número importante para caracterizar a diversidade do espaço escolar da vila de Campanha.

Essa diversidade também pode ser verificada através da presença na escola de instrução elementar de indivíduos que pertenciam às classes menos favorecidas. Essa situação pode ser verificada através de uma análise que leve em consideração a posse de escravizados nos domicílios dos indivíduos que se encontravam nas escolas, pois, segundo Andrade (2005), naquele tempo um homem rico em Campanha detinha a posse de homens e terras.

Em uma sociedade escravista, o braço cativo era fundamental para o funcionamento do sistema econômico, para a ampliação e manutenção da riqueza. Desse modo, o índice de presença de escravizados nos domicílios é um forte indicativo da condição social das crianças que estavam nas escolas. A maioria das crianças na escola elementar de Campanha

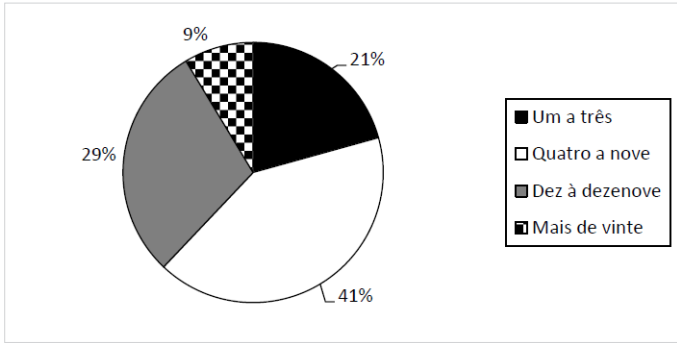
[23] Pardo não deve ser entendido como uma forma de designação que se refere ao fenótipo dos mestiços. Na verdade, trata-se de algo que vai muito além da miscigenação, representando uma conjugação entre classificação racial e lugar social. Dessa forma, podemos dizer que o termo pardo era uma forma preferencial de designar negros em processo de escolarização.

eram oriundas de domicílios nos quais havia somente pessoas livres: 55% desses domicílios não contavam com a presença de escravizados. Portanto, a maioria do público escolar não era parte daquilo que poderíamos chamar de elite escravista que se fazia presente em Campanha.

No entanto, se não podemos dizer que essa elite não era a maioria, isso não quer dizer que ela não se fazia presente nos espaços escolares. Para dimensionar sua presença, isolamos os domicílios onde encontramos escravizados, ou seja, 45%, e os classificamos a partir de um padrão que considerou quatro intervalos: domicílios com um a três escravizados, quatro a nove escravizados, dez a dezenove escravizados e mais de vinte escravizados.

Gráfico 4

Número de escravizados nos domicílios com crianças nas escolas de Campanha/MG



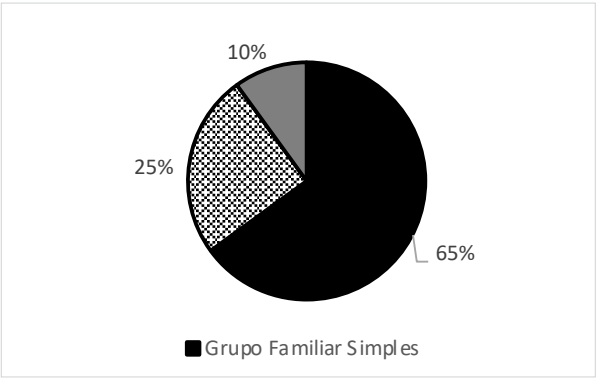
Fonte: Listas Nominativas de Habitantes de Campanha (1831).

Nas escolas de instrução elementar de Campanha temos um número significativo de indivíduos que eram oriundos de domicílios que possuíam entre quatro e nove escravizados (41%); o mesmo pode ser dito com mais de dez (29%) e mais de vinte escravizados (9%). Portanto, podemos dizer que as escolas não eram monopolizadas pela elite, mas esse grupo tinha um peso fundamental no público escolar, pois um número significativo de crianças era oriundo de domicílios com mais de três indivíduos escravizados.

Outro padrão de observação que estabelecemos em relação aos domicílios foi o perfil dos grupos familiares nos quais encontramos crianças em processo de escolarização. Para isso utilizamos três categorias especificas de classificação dos grupos familiares: *grupo familiar simples*, aquele que correspondia ao padrão mais comum de família admitido na sociedade brasileira, ou seja, no qual havia um homem e uma mulher reconhecidos formalmente como casados e geralmente acompanhado por filhos; o segundo e terceiro tipo de domicílio são representados por grupo *chefiado por homem* e *grupo chefiado por mulheres,* aqueles em que encontramos um indivíduo do sexo masculino ou feminino (solteiro, ou viúvo) registrado na condição de chefia do domicílio.

Gráfico 5

Perfil do Grupo Familiar com Crianças na Escola Elementar de Campanha



Fonte: Lista Nominativa de Habitantes de Campanha (1831).

Em Campanha encontramos um predomínio absoluto do grupo familiar simples (65%). Aqueles que eram chefiados por mulheres representavam 25% e os chefiados por homens 10%.

O conjunto dos dados que apresentamos indica que havia um perfil tradicional entre os grupos sociais que estavam vinculados aos espaços educacionais de Campanha, ou seja, esse era composto majoritariamente por crianças brancas, do sexo masculino, provenientes domicílios que

correspondiam ao padrão mais convencional de família: grupo familiar simples.

A particularidade de uma região, ou os critérios que lhe conferem homogeneidade, ganham uma nitidez maior quando expressam a diferenciação com outros espaços. Portanto, entendemos que as características da escola de Campanha adquirem uma evidência maior quando promovemos uma comparação com outras cidades que estavam situadas em regiões que tiveram um desenvolvimento diferente daquele que encontramos no *Sul de Minas*.

A partir dessa perspectiva metodológica, confrontaremos os dados de Campanha com os de Mariana, cidade que estava situada na região central de Minas e que teve o seu desenvolvimento vinculado aos primeiros momentos da ocupação da capitania, ou seja, início do século XVIII.

Mariana foi promovida a vila em 1711 e à condição de cidade no ano de 1745, ou seja, praticamente cem anos antes da Campanha, que atingiu essa condição em 1842. No entanto, o censo de 1831 registra sua população com um total de 2.973 indivíduos, quase a metade dos 5.500 que encontramos em Campanha[24].

Esses dados revelam que o padrão de deslocamento da população que encontramos em relação às Comarcas de Vila Rica e a do Rio das Mortes, apresentados anteriormente, podem ser encontrados em relação a vila de Campanha e à cidade de Mariana, em 1831. O mesmo se verifica em relação aos dados relativos ao registro de alunos que frequentavam a escola de instrução elementar. Como vimos, em Campanha havia um total de 207 alunos, algo muito superior aos 65 que foram registrados em Mariana.

Por outro lado, o perfil desses alunos coloca as duas localidades em flagrante oposição. Em Campanha, praticamente um quarto dos alunos era composto por mulheres (55 alunas), enquanto em Mariana encontramos apenas duas meninas assinaladas na escola. Por outro lado, a

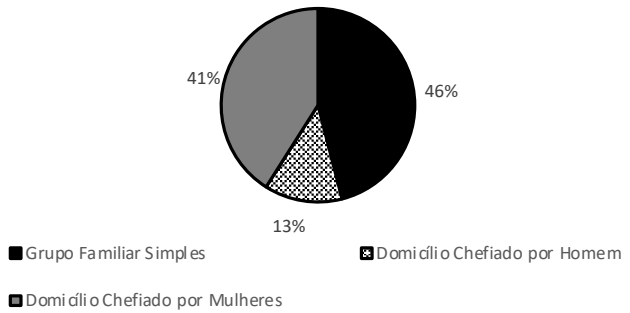
[24] Lista nominativa de Mariana, 1831. Arquivo Público Mineiro: Fundo Presidente de Província. Cx. 02, Pacotilha 17.

maioria absoluta dos alunos de Campanha foram registrados como brancos (65%), algo muito diverso do público que compunha as escolas de Mariana, que eram frequentadas por 60% de crianças classificadas como negras (pardos, crioulos e cabras).

O perfil dos grupos familiares com crianças na escola elementar segue demarcando as diferenças que existiam entre a região central e a região sul, pois, enquanto em Campanha predominava o grupo familiar simples, em Mariana encontramos um expressivo número de domicílios chefiados por mulheres:

Gráfico 6

Perfil do Grupo Familiar com Crianças na Escola Elementar de Mariana



Fonte: Listas Nominativas de Habitantes em Mariana (1831).

Em Mariana, o grupo familiar simples reuniu 46% dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar, seguido por 41% de domicílios que eram chefiados por mulheres e 13% chefiados por homens. O que chama atenção em relação a esses dados é a forte presença de domicílios que eram chefiados por mulheres, pois o número se aproximava muito daqueles que eram compostos pelo grupo familiar simples, que correspondia ao padrão mais tradicional de família no Brasil.

Esses dados indicam que a cidade de Mariana possuía uma configuração social menos tradicional que, entre outras coisas, permitia um certo nível de circulação para negros e mulheres, grupos que vivenciavam

uma situação de preconceito e desvantagem social dentro da estrutura patriarcal que marcou o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira[25].

Mariana não era uma cidade que se encontrava distante do padrão social produzido pela escravidão e nem tampouco pela cultura patriarcal e seus consequentes desdobramentos em uma posição de inferioridade ocupada por mulheres e negros em sua estrutura social. No entanto, a força da escravidão e do patriarcado não impediram que negros e mulheres estabelecessem contato com espaços como as escolas, que, entre outras coisas, poderiam ser utilizadas como uma instância que lhes conferia um *status* de afirmação dentro do espaço social.

Em Campanha, a escolarização se desenvolveu em correspondência com o crescimento populacional da cidade e da Comarca do Rio da Mortes, mas esse processo ocorreu a partir da construção de uma sociedade com perfil mais tradicional do ponto de vista racial e, em parte, de gênero. As mulheres se faziam presentes como alunas nas escolas de Campanha em um nível considerável, porém eram oriundas de domicílios vinculados ao modelo mais tradicional de família. Do ponto de vista racial, os negros estavam presentes nos espaços escolares, mas em escala muito inferior aos alunos brancos, indicando que esse segmento estava ligado a padrões sociais que de forma incisiva definia com rigor o lugar dos diferentes grupos raciais. Isso pode ser visto no registro que Rezende (1987) apresenta em sua caracterização das relações raciais na cidade:

> Assim, conheci na Campanha algumas famílias de pardos, muito respeitáveis, e que pela sua posição e fortuna reuniam todas as condições para pertencerem a classe superior. E com efeito, essas famílias eram muitas vezes convidadas para o baile dos brancos. Mas eram convidadas e se quase nunca deixavam de aceitar o convite, isto não quer de modo algum dizer que lá fossem para dançar ou tomar

[25] "O modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multifuncional" (TERUYA, 2005, p. 03).

> parte no baile; porque na realidade o que se dava é que elas apareciam nesses bailes unicamente para ali figurarem como simples espectadores, ou para lá irem, como vulgarmente se diz, fazer o papel de simples placas apagadas (REZENDE, 1987, p. 212).

O registro de Rezende (1987) deixa claro que os deslocamentos socais da população negra eram possíveis, mas eram acompanhados por uma linha demarcatória que os colocava em condições inferiores ao segmento representado pelos brancos.

Não é tarefa fácil justificar as diferenças que detectamos em relação a Mariana e Campanha. Contudo, são realidade que necessitam de análise que levem em conta o desenvolvimento das regiões em que estavam inseridas. Assim, não podemos desconsiderar os processos econômico e sociais que promoveram o desenvolvimento de Mariana no século XVIII e aqueles que determinaram mudanças na capitania/província, entre os séculos XVIII e XIX, gerando um desenvolvimento da região onde estava situada a cidade de Campanha.

Nesse processo, é preciso destacar o deslocamento e o uso mais intenso do trabalho escravo na região sul, determinando uma vinculação mais forte dos negros com escravidão e à produção de uma hierarquia racial que produzia uma estrutura que dificultava uma circulação mais ampla desses sujeitos. Situação diferente daquela que encontramos em Mariana, marcada por um perfil mais urbano, em que os processos de discriminação não impediam a circulação desse grupo em diferentes espaços, inclusive nas escolas de instrução elementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Minas Gerais, o processo de elaboração das práticas educativas é permeado de particularidades que encontram diferentes níveis de configuração no *tempo* e no *espaço*. Em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que a questão é praticamente autoevidente e recebe diferentes níveis de problematização dentro do movimento de entendimento da

história da educação que se desenrola entre os períodos da Colônia e da República (CARVALHO; FARIA FILHO, 2019).

O mesmo não pode ser dito em relação ao espaço, pois este nem sempre recebe a devida problematização nas abordagens promovidas pela história da educação de Minas Gerais, que, na verdade, tende a naturalizar seu entendimento. O resultado disso são análises que unificam a região a partir de elementos como capitania, província, estado, comarcas, vilas, termos, cidades etc. Esses termos político-administrativos muitas vezes são utilizados sem uma problematização do seu significado do ponto de vista espacial, sobretudo naquilo que foi definido por Fremont (1980) como *espaço vivido*, ou seja, aquele que é revestido de uma identidade que lhe é dada a partir das experiências dos sujeitos.

Nesse sentido, procuramos demonstrar a especificidade do processo de desenvolvimento da região representada pelo *Sul de Minas* e suas particularidades em relação a aspectos econômicos, políticos e sociais. Essas particularidades se manifestaram também na educação, que, como vimos através de Campanha da Princesa, desenvolveu-se dentro de um padrão que acompanhou o próprio desenvolvimento da comarca do Rio das Mortes. Nessa comarca encontramos a maior densidade populacional de Minas, no século XIX, situação que tinha paralelo com o registro de indivíduos em processo de escolarização em Campanha, onde encontramos níveis muito superiores às demais vilas e cidades de Minas.

Por outro lado, encontramos também traços específicos em relação ao perfil do público que se encontrava nas escolas de instrução elementar que apresentava uma diversidade na sua composição – porém, em padrões diferenciados daqueles que encontramos para outras regiões, sinalizando a existência de um perfil de uma sociedade mais tradicional.

Esses elementos indicam a importância da incorporação do espaço nas análises da historiografia educacional, reafirmando a necessidade de levar em conta essa dimensão na descrição dos processos de estabelecimento da educação em Minas Gerais. As análises que consideram os processos históricos de ocupação do território representado por Minas certamente auxiliarão no entendimento das diferentes características

dessa região e dos processos educacionais que nelas se desenvolveram. A história da educação de Minas Gerais necessita percorrer esse caminho para assumir aquilo que foi estabelecido de forma assertiva e enigmática por Guimarães Rosa (2009, p. 248): "Minas Gerais é muitas. São, pelo menos, várias Minas!"

FONTES

Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1, 71.

Lei nº 13 de 07 de abril de 1835. **Livro da Lei Mineira**. Arquivo Público Mineiro.

Lista Nominativa dos Habitantes de Campanha. **Arquivo Público Mineiro**: Fundo Presidente de Província. Cx.13, doc. 11, 1831.

Lista Nominativa dos Habitantes de Mariana. **Arquivo Público Mineiro**: Fundo Presidente de Província. Cx.02, Pacotilha 17, 1831.

MEMÓRIAS MUNICIPAIS. V. Campanha. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, *1* (3), 457-647, 1896

MINAS GERAIS. **Relatório dos presidentes de província** (1837-1906). Relatório da Província de Minas Gerais a Assembleia Legislativa Provincial. Arquivo Público Mineiro, 1837-1906.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira. **Minhas recordações**. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial, 1987.

VEIGA, Bernardo Saturnino. **Almanach Sul-Mineiro**. Campanha, MG: Typografia do Monitor Sul-Mineiro, 1874

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marco Ferreira. **Elites regionais e a formação do Estado Imperial Brasileiro**: Minas Gerais Campanha da Princesa (1799-1850). Rio de Janeiro, RJ: Arquivo Nacional, 2005.

Araújo, Patrícia Vargas Lopes. "**Vila de Campanha da Princesa**": Urbanidade e civilidade em Minas Gerais no século XIX. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Barros, José Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Varia História**, v. 22, n. 36, 440-446, 2006. doi: 10.1590/S0104-87752006000200012

CARVALHO, Carlos Henrique; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os caminhos da pesquisa em História da Educação no Brasil. *In*: FONSECA, T. N. L. (org.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República (Vol.1, p.5-17). Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

CASTRO, Perola Maria Goldfeder. **Minas do Sul**: Visão corográfica e política regional no século XIX. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, (14), 19-34 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03

FRÉMONT, Armand. As regiões. *In*: FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra, Portugal: Livraria Almeida, 1980, p. 167-195.

GOMES, Paulo Cezar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: GOMES, Paulo Cezar da Costa *et al.* (orgs). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006, p. 49-76.

GONÇALVES, Andreia Lisly. Algumas perspectivas da historiografia sobre Minas Gerais nos Séculos XVIII e XIX. *In*: **Termo de Mariana**: história e documentação. Ouro Preto, MG: Ed. UFOP, 1998.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha**: uma necessidade política, econômica e social sul-mineira no início do século XX. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PAIVA, Clotilde Andrade. **População e economia nas Minas Gerais do século XIX**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PASCOAL, Isaias. Fundamentos econômicos da participação política do sul de Minas na construção do Estado brasileiro nos anos 1822-1840. **Economia e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 133-157, 2008. doi:10.1590/S0104-06182008000200006

ROSA, João Guimarães. Minas Gerais. *In*: ROSA, João Guimarães. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Nova Fronteira, 2009, p. 246-249.

TERUYA, Marisa T. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas teóricas. **XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu, MG: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2000.

"MAS O QUE SE LHE HA DE FAZER, SE HE MODA?": O COMPORTAMENTO E AS VESTIMENTAS FEMININAS NO JORNAL *O CARAPUCEIRO* (1832-1842)

Adriene Santanna
Marcília Rosa Periotto

INTRODUÇÃO

O século XIX chegou ao Brasil acompanhado das transformações que dominavam o Velho Continente e já se faziam presentes nas práticas econômico-sociais da América do Norte sem, contudo, alterar substancialmente a relação político-econômica na colônia portuguesa. As transformações mais significativas, de cunho comportamental e de ideias, tiveram início com a vinda da realeza e da corte real em 1807. Fugindo de Napoleão Bonaparte e da invasão do território português pelo exército francês, a família real e a aristocracia imporiam mudanças na colônia brasileira, notadamente nas formas de pensar e nos hábitos cotidianos (PERIOTTO, 2016). O modelo comportamental português, coadjuvado por imposições religiosas de forte conotação moral, aos poucos era solapado pelas novidades vindas dos centros progressistas.

A introdução das ideias liberais lentamente alterava as práticas econômicas então vigentes e apontavam, com muito custo e dificuldade, um mínimo espaço para a adoção do modo burguês de vida em substituição ao simplismo correspondente à vida colonial. No ano de 1808, em 13 de maio, o príncipe regente d. João assinava uma carta régia que previa, com as medidas ali dispostas, "aumentar a agricultura, promover a

mineração, facilitar o comércio interior, abrir comunicações das províncias marítimas com as centrais, domar os índios agrestes, civilizá-los e trazê-los para o Grêmio da Santa Igreja, etc…" (SANTOS, 1981, p. 221, Tomo I). A carta régia sinalizava, afinal, a aplicação das ideias liberais em circulação, ainda que as medidas adotadas permanecessem atreladas à condição colonial que nem mesmo a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido foi capaz de apagar totalmente.

A questão de não romper totalmente com o passado, de dar um passo adiante, porém sem cortar os fios que prendiam a sociedade brasileira à forma de existir política, econômica e social natural aos colonizadores encontra-se presente nas posições assumidas e defendidas por Lopes Gama, o padre Carapuceiro, nas páginas de seu jornal, principalmente quando tratava de temas relacionados ao comportamento individual e adoção de hábitos e costumes estranhos à vida social de então.

Com a abertura dos portos às nações amigas, a necessidade de escoar as mercadorias produzidas pelas manufaturas além-mar e o apelo produzido nos ânimos brasileiros por novidades e desejo de modernização, a cultura estrangeira pôde introduzir-se em terras brasileiras com relativo desembaraço, criando raízes no cotidiano. Os hábitos europeus, franceses em particular, estabeleceram novas perspectivas culturais e configuraram mudanças no comportamento individual, contrariando uma forma de ser cristalizada no colonialismo e comandada de perto pela igreja católica.

Franqui (2017) expõe a potencializada atuação da nobreza portuguesa a partir de 1808 no longo e demorado processo de modernização da sociedade brasileira. A presença da corte real na colônia ocasionou uma série de medidas tornadas, aos poucos, estímulos às mudanças na esfera pública e no âmbito das relações privadas.

> O processo deflagrado pela chegada da família real e a corte portuguesa alterou significativamente a estrutura da sociedade brasileira, influenciando de maneira direta na vida da mulher. A nova configuração da sociedade passou a exigir das mulheres maior participação social, estabelecendo

> maior nível de ilustração da parte delas. (FRANQUI, 2017, p. 35)

Os ideais progressistas e civilizatórios incorporados por membros da elite que se dirigiam à Europa para estudos adentravam na sociedade brasileira. Entretanto, não possuíam vigor para engendrar as transformações substanciais que modificam os costumes e, por fim, quando renovados os hábitos, persistiam na dominação e poder da elite ávida por modernização das coisas, da etiqueta, da moda, das cidades sem, no entanto, abalar as estruturas político-sociais.

Padre Lopes Gama[26] foi, então, um representante dessa elite que almejava a manutenção de seu domínio, perpetuando elementos necessários à continuidade de seu poder. Críticas envenenadas se faziam presentes em seu jornal mais célebre[27], *O Carapuceiro* (1832 -1842), dirigidas à elite no campo das individualidades e dos costumes, ou seja, a homens e mulheres pertencentes a um grupo social que deveria conduzir a nação ao progresso material e moral, sendo esteio e exemplo para o povo.

Assim, tais reprimendas embutiam a preocupação da Igreja católica não somente com a subversão dos costumes, mas notadamente a respeito das consequências que traziam para própria Igreja. Esta não desfrutava integralmente da posição que ocupava no quadro das relações de poder político, mas entendia que sem o controle das almas o espaço a si reservado na estrutura social seria diminuído e, enfim, severamente prejudicado.

Dessa forma, entender a crítica de Lopes Gama à moda copiada pelos brasileiros aos franceses requisita a compreensão do processo histórico em desenvolvimento na sua época. As mudanças de costumes e o copiar a maneira de vestir europeia não devem ser vistos apenas no

[26] Miguel de Sacramento Lopes Gama teve uma vida profissional intensa, atuando como escritor, tradutor, jornalista, lente de retórica do Seminário de Olinda, visitador das escolas públicas, professor e diretor do Lycel Provincial de Pernambuco, futuro Ginásio Pernambucano, além de ter sido diretor geral da instrução pública em Pernambuco. No campo político, Lopes Gama foi deputado provincial e deputado geral por Pernambuco e Alagoas.

[27] Além do *Carapuceiro*, Lopes Gama foi responsável por outros jornais pernambucanos: *O Constitucional*, *O Sete de Setembro*, *O Harmonizador*, *A Ratoeira*, *O Popular*, *Os Federalistas* e *O Pernambucano*. Além disso, publicou no *O Diário de Pernambuco* com alguns escritos, dirigiu o jornal *O Conciliador Nacional* e *O Diário do Governo de Pernambuco*.

contexto de evolução da moda e, sim, na forma de expressão de um tempo exigente de avanço e de materialização de um modo de produção que realizava nas trocas a sua riqueza e, no conhecimento científico, os meios para produzi-lo.

Os 427 artigos presentes na edição fac-símile do jornal *O Carapuceiro* (1983), publicada pela Fundação de Cultura Cidade do Recife, sob a coordenação de Leonardo Dantas Silva, permitem compreender o pensamento do padre beneditino Miguel de Sacramento Lopes Gama (1791-1852), elaborado e exposto em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais que davam ao mundo uma nova conformação, cristalizando em definitivo a ascensão da sociedade burguesa como forma de ser dominante.

Assim, esse texto examina como Lopes Gama refletiu a nova configuração dos papéis individuais no contexto dessas mudanças face ao progresso material, estipuladoras de um novo regramento moral, o qual entrava em conflito com a rigidez do existir pessoal cobrado aos indivíduos pela Igreja católica. A crítica feita por Lopes Gama ao comportamento feminino e às vestimentas copiadas do figurino francês apontam para um contexto político e social do Brasil corriqueiramente abalado por conflitos regionais e para a necessidade de uma educação de amor à pátria, de forma a garantir a unidade territorial e o poder da presença católica sobre o conjunto social.

O QUE INCOMODAVA LOPES GAMA NA ADOÇÃO DAS NOVAS ROUPAGENS SOCIAIS?

O pano de fundo que movia as preocupações do padre Lopes Gama no âmbito da individualidade passava pela perda progressiva do domínio da Igreja sobre a vida particular dos brasileiros. Em muitos lares a palavra do religioso era decisiva nos conflitos familiares, pois definia comportamentos e cortava as asas da ousadia e do desejo naturais aos

indivíduos. As regras do convívio social se não definidas sempre pelos religiosos; eram, ao menos, vigiadas no seu cumprimento, reforçando a ingerência da religião na vida cotidiana e confirmando um poder decisório que extrapolava as atribuições da própria Igreja.

> A religião no Brasil era doméstica e privatizada, nunca institucional, diferenciando-se dos moldes oficiais, com isso as famílias tornam-se grande expressão de religiosidade, constituindo-se em um ambiente onde aprendiam-se as orações e os comportamentos religiosos. As relações estabelecidas entre Igreja e Estado no Brasil Imperial tornaram-se delicadas diante dos movimentos de racionalidade do século XIX. O que até então caracterizava um contrato de relações na qual toda e qualquer decisão relacionada à estruturação, rito e devoção partia da iniciativa do imperador, ao contrário do papel petrino do pontífice. (SILVA *et al.*, 2015, p. 2)

A crise que viria a enfraquecer a Igreja no Brasil durante o século XIX podia ser pressentida nos detalhes da relação Estado-Igreja e Igreja -população. As causas eram muitas, a ponto de Lopes Gama considerar que a crescente falta de religiosidade podia ser explicada pela vinda sistemática das práticas progressistas que, por suas características inovadoras, alteravam a dominância exercida pela Igreja entre os fiéis. Conforme estudo de Kitagawa (2013), historiadores dessa problemática apontam os motivos que levaram ao aprofundamento da crise e à busca de soluções para a perda sistemática de poder e a vinda também de outras denominações religiosas vinculadas ao protestantismo.

> Mendonça e Paiva destacam o que consideram um enfraquecimento institucional. Para o primeiro, os três problemas eram: 1) a força do liberalismo; 2) a dependência do padroado; 3) a própria situação interna da Igreja Católica. Por sua vez, Paiva, sob sua ótica, também acentua três problemas: 1) o que ele chama de "decadência" da religião, 2) a ingerência do Estado nos assuntos eclesiásticos, em virtude do Padroado, e a 3) mentalidade regalista do governo imperial. (KITAGAWA, 2013, p. 2)

Eram constantes os reclames sobre a ausência de Deus nos lares onde penetrava o progresso. As críticas feitas por Lopes Gama apontam para o fato de que o temor a Deus desaparecia na medida em que as "in-

fames novelas", os hábitos desregrados e a moda – que não mais resguardava os pudores, expondo as mulheres à cobiça dos olhos masculinos e à língua ferina da execração pública – comandavam o estímulo ao 'novo' por parte das jovens.

> O Deus do presente século parece ser do egoísmo. Os homens de hoje não reconhecem outra realidade senão a dos regalos e dos prazeres materiais, por isso todos tem deixado de ser teólogos para ser economistas. Industrialismo para a vida e materialismo para a morte são os dois eixos em que giram pela mór parte os homens do corrente século. A religião é apenas (permita-se-me a expressão) um espantalho, que consentem se apresente ao povo para o embair e conter. (LOPES GAMA, 1996, p. 37)

Havia o temor de que as novidades progressistas separassem o povo da Igreja e, junto a isso, perdesse o domínio exercido sobre os fiéis. A crítica de Lopes Gama ganha sentido numa época histórica de mudanças significativas tanto no âmbito da vida privada quanto na esfera pública. O progresso, teimoso em chegar, depois de instalado, mesmo avançando a passos curtos, marcava com tintas fortes as mudanças pessoais, alimentava a vontade de retirar-se de um mundo limitado no qual a atividade social mais corrente era frequentar a Igreja e ouvir as missas, as quais agiam no sentido de limar os desejos e amputar os sentidos.

Para uma sociedade patriarcal, fechada, moralista, com poucos atrativos, o novo que o progresso encarnava representava uma espécie de libertação, uma oportunidade de respirar os ares do mundo mesmo sendo ele cuidado, vigiado e combatido por aqueles que até admitiam o progresso na forma de inovações materiais, mas temiam as consequências dos possíveis excessos de liberdade que acabavam por produzir. Os acontecimentos inaugurados no Brasil pelo sopro do progresso nas décadas iniciais do século XIX contêm o sentido de que

> A modernidade é a época em que a alma se retira do mundo das coisas e recolhe-se no mundo dos homens, bem como a época em que os homens se acreditam suficientemente fortes e poderosos, qual um novo, qual um novo Prometeu, se não para elevarem-se contra a divindade e se imporem aos deuses, ao menos para prescindirem de

> sua proteção e dispensarem seus serviços. (DOMINGUES, 1991, p. 32)

Lopes Gama entendia o momento difícil pelo qual passava a Igreja, o que o levava a investir no elo capital entre poder e religião: a família. De importância crucial no processo de construção da ordem social pensada como salvaguarda dos interesses da elite econômica e social, na medida em que a unidade familiar era garantia da unidade de poder e territorial, o padre-jornalista passou a atribuir às mulheres o papel primordial na educação dos filhos, no cuidado com o marido e na organização do lar. O lugar que ocuparia no quadro familiar transitaria de reprodutora à senhora que comanda o lar. Por isso os ideais de mulher religiosa, educada e "governanta do lar" passam a ser cobiçados socialmente, exigindo a rejeição de antigos hábitos para, em seu lugar, introduzir uma educação voltada a um tipo de dirigente político capaz de empreender os meios de se avançar progressivamente sem, no entanto, colocar em risco o poder dominante da elite política e econômica e principalmente alijar a igreja católica desse processo, pois que a "[...] a Religião de Jesus Christo he a fonte das luzes e da civilisação". (*O Carapuceiro*, nº 64, 25 nov. 1837)

Era primeiramente pela Igreja que lutava Lopes Gama, pela manutenção de um tempo no qual a presença religiosa era vista como o primeiro esteio do lar, a primeira voz a ser ouvida e respeitada. Voltar a esse tempo significava resgatar às mulheres uma postura sóbria e moralista, um comportamento exemplar para os filhos e dignificante ao marido; enfim, que contivesse os rompantes de rebeldia que diminuíssem a presença religiosa no quadro de poder político-social. Eis uma das tarefas d'*O Carapuceiro* – combater os vícios e estimular as virtudes, tais quais as encontradas nos ensinamentos religiosos, expressava a estratégia em benefício da Igreja pela continuidade de um modelo político aliado à eternização de uma relação social elitista.

A MODA E O PROGRESSO COMO SUBVERSÃO DAS VELHAS RELAÇÕES SOCIAIS

Fialkowski e Ribeiro (2014, p. 2), ao discutirem a moda refletida nas transformações sociais e na emancipação feminina, afirmam que "a moda, não está associada somente ao hábito de cobrir o corpo ou à maneira de se vestir, ela implica em algo mais amplo como um comportamento, uma atitude de vida, um conjunto de fatores sociais e políticos". A história produzida pelos homens tem na moda uma demonstração do grau de desenvolvimento em que se encontram as relações sociais. Portanto, a moda representa o espelho do que são as práticas sociais e o avanço da tecnologia que as produz. Enfim, representa uma sensibilidade de olhar o mundo e enxergá-lo sob a sua própria medida, sem, no entanto, compreender que o que vestem, a forma como agem são expressões da materialidade da vida.

Não foi diferente para a época de Lopes Gama. As impressões que deixou escritas n'*O Carapuceiro* sobre as mudanças que assistia no Brasil foram vistas e compreendidas sob a sua ótica particular. Elaborada num momento em que o mundo dormia com uma verdade e acordava produzindo outra. Movimento semelhante ao das máquinas que transformavam a capacidade produtiva humana em apêndice de seu mecanismo.

Dessa feita, as colocações de Lopes Gama a respeito da moda são elucidativas do movimento que visava recuperar o prestígio da Igreja católica na política e na vida privada; não eram críticas apenas produzidas por um espírito brincalhão, comumente definidor do seu estilo jornalístico. O poder da Igreja e sua influência como ator político se enfraquecia na medida em que a sociedade brasileira alterava costumes, introduzindo no convívio social novos comportamentos. Lopes Gama constatava que "Deus, que outrora entrava em todos os atos e circunstâncias da vida, agora só existe como clausurado nos templos" (LOPES GAMA, 1996, p. 37). Assim, a solução encontrada e praticada por ele exigia o retorno dos fiéis ao outrora respeito às Santas Escrituras. O caminho era

a educação e o combate das influências estranhas ao modo de vida brasileiro, cujos "viageiros e doutoraços" retornados à terra natal depois de visitarem a Europa trouxeram "as doutrinas ímpias dos filosofantes da França…" (LOPES GAMA, 1996, p. 51).

A moda era uma dessas influências a serem combatidas. Criticá-la não significava somente torná-la, aos olhos de quem a vestia, inadequada à vida regrada que a ocasião reclamava. O significado desse empreendimento buscava internalizar naqueles que aderiam às novidades o sentimento de transgressão às Sagradas Escrituras por meio de palavras, cujo sentido, no seu contrário, diminuía as mulheres, colocando-as em suspeição, tais como "que decência, que honestidade!!" Os expedientes utilizados, para tanto, por Lopes Gama foram vários: ironia, mordacidade, exposição ao ridículo de quem procurava seguir a última moda de Paris, imitação de estrangeirismos, enfim, expunha a pobreza intelectual dos brasileiros como forma de advertir sobre a conveniência de se manterem como sempre foram. Ou seja, eram os franceses os culpados da "imoralidade" e dos pensamentos ímpios que começavam a circular com maior força entre os abonados da terra e a incutir hábitos prejudiciais à moralidade necessária aos desígnios da elite local.

> Escrevão porém quanto quiserem os mais abalizados Authores de Medicina, Hygiena contra o maldicto uso dos espartilhos: fação ver palpavelmente, que semelhantese talas podem produzir, como effectivametne tem produduzido em mũltissimas Senhoras polmonias, inflamações de peito, apoplexias, e outras molestias todas terríveis; [...]
>
> Alem disto eu entendo, que certas modas infferentes, ou ainda proveitosas em alguns paizes, nada convem a outros em rasão da diferença de clima de costumes, &c. Ultimamente apareceo entre nós huma dansa chamada o Galope, que não duvido seja mũi agradavel, e conceniente na Inglaterra, por ex, e em dias d'inverno [...] mas o Galope em Pernambuco, onde vivemos abafados de calma! [...] Acabão eles, e ellas essas desgraçadas andanças e correrias, botando a alma pela bocca, alagados de suor, e mortos de cansaço; [...] mas o que se lhe ha de fazer, se he moda? Sempre assim, pouco mais, ou menos andou este nosso

> planeta, em o qual nada há estável nada fixo e permanente[...]. (*O Carapuceiro*, nº 3, 26 abril 1837)

Ao mesmo tempo em que recriminava as mudanças no vestuário e no comportamento dos brasileiros, combatia a influência francesa como parte do desarranjo social trazido pelo progressismo. Num artigo de 1838, com o propósito de "combater os vícios" e aconselhar meios mais apropriados à conduta feminina, respondia às senhoras que nutriam por ele "ojeriza" motivada por sempre defender os homens e vergastar as mulheres:

> Prossegue o Carapuceiro a sua tarefa, que vem a ser combater por meio do estilo faceto os vícios ridículos. Sei que as senhoras já de há muito me trazem ojeriza; porque pregam (que injustiça!) que digo mal do Bello Sexo: mas não tem razão as Sras., que tal proferem; e para a convicção cabal da minha verdade verão como este ano pretendo ser seu panegirista. Ellas não querem, por ex., que lhes toquem nas modas por mais extravagantes que estas sejam; serei reportado em falar das modas. As mangas dos vestidos, que até agora levavam quase tanto pano, como o próprio vestido, e tinham o molde de um estômago de boi, as mangas dos vestidos que eram umas vassouras varredouras e chupadoras de quanto molho vinha à mesa, hoje (bem hajam os caprichos da moda) passarão ao extremo oposto. (*O Carapuceiro*, nº 1, 17 jan. 1838)

A estratégia era diminuir, pelo artificio da jocosidade, a escolha por vestimentas que acompanhavam as tendências da moda da época, ao mesmo tempo em que reforçava a virtude como força motriz da temperança feminina na salvaguarda de uma postura recatada, firme e de aliança exclusiva com o papel da mulher que acompanha, apoia, educa nos segredos da religião, mas não decide, pois decidir é uma condição exclusivamente masculina.

Ao mesmo tempo em que as ideias "avançadas" promoviam as modificações necessárias à construção da nação brasileira, a adoção de determinadas práticas era condenada por serem consideradas subversivas à moral e a educação da mocidade, sobretudo das mulheres. O progresso era essencial ao novo ordenamento, mas os malefícios e prejuízos para a

sociedade deveriam ser frustrados antes que corrompessem a educação dos futuros dirigentes públicos.

Por meio dos conselhos presentes n'*O Carapuceiro*, mesmo quando vinham tomados por profunda ironia, Lopes Gama procurava demonstrar o caminho correto para a educação filial, resgatando costumes e valores já então questionados no quadro dos hábitos sociais. Há uma espécie de saudosismo nas palavras com as quais orientava o melhor viver, uma tentativa de retorno a uma época de que se dizia ser a ideal. "Antigamente os funcionários públicos encaneciam e morriam decrépitos nos empregos, hoje os cargos públicos são tão incertos como a moda" (LOPES GAMA, 1996, p. 53-54); ou seja, efêmeros queria dizer, ou então que "nossos avós tinham certo ar, certo porte, certo caráter que os distinguia, mas hoje o que somos senão macacos da França?" (LOPES GAMA, 1996, p. 54).

Ao apontar as "melhores" práticas cotidianas no espaço privado e no público, além de valores exemplares conforme a moral católica, Lopes Gama procurava evidenciar a necessidade dos vícios e defeitos que deveriam ser erradicados em nome do bem social, entendendo que "a crise moral" compromete o desenvolvimento do país, pois os fenômenos cotidianos agiam diretamente nas ações públicas e passavam a exigir que um impulso verdadeiramente regenerativo fosse realizado.

O envolvimento nesse debate em prol de uma sociedade livre de condutas imorais visava combater os vícios e as modificações que ocorriam inclusive no âmbito religioso, bem como as aplicações pessoais decorrentes de uma compreensão equivocada do ideário liberal. O progresso destemperado não seria encorajado pelo padre, pois desejar o desenvolvimento material do Brasil não passava pela destruição dos pilares patriarcais, escravagistas e religiosos fundantes da sociedade brasileira.

Na edição nº 38 de 1842, o texto *A gente de duas caras*, Lopes Gama sintetiza esse pensamento quando relata o novo costume brasileiro de ser infinitamente cordial que, em suas palavras, eram "duas caras".

> Bem sei, que não faltam panegiristas deste proceder, dizendo, que tal duplicidade proem do progresso das luzes,

> confundindo assim a polidez com a civilização. Eu (com o devido respeito) não sou deste pensar: eu entendo, que pode hum povo ser mui polido, e não ser civilizado; porque a verdadeira civilização consiste principalmente na moral. Walsas, quadrilhas, bailes, funções aparatosas, e grande luxo podem mostrar o progresso material de uma Cidade; mas não se segue, que estas cousas andem a par, e passo com os bons costumes, antes muitas vezes lhe são contrários. A preferir pois o que sinto, não direi, que uma senhora é muito civilizada, porque toca piano, faz cortesias parisienses, sabe todas as marcas das quadrilhas, veste se, […] porém sim quando possuem cero grão d' instrução, quando é modestamente afável, honesta, e tem certa candura natural, que nasce d' hum oração virtuoso, e que tanto realça todas as prendas adquiriras, e constituem o mais apreciável do bello sexo. (*O Carapuceiro*, nº 38, 10 ago. 1842)

Como se vê, as novas formas dos sujeitos se relacionarem com o modo de produzir a vida, seja no espaço público ou privado, exigem ensinamentos capazes de adequar a ética cristã aos preceitos da modernidade e das luzes. Nesse sentido, homens e mulheres virtuosos deveriam ser educados para desempenhar papéis ajustados aos valores religiosos e progressistas que mantivessem coerência entre si.

A tarefa educativa empreendida por Lopes Gama n'*O Carapuceiro* ratifica um evidente caráter educativo na sua lide jornalística, secundada por forte composição política e apontando para a defesa dos interesses da igreja e da manutenção da estrutura social vigente.

Dessa forma, Lopes Gama conceberia uma batalha pela reforma moral e política da sociedade, na qual a educação feminina seria um dos vértices na formação dos jovens ou futuros dirigentes. O alvo preferencial era o comportamento individual adotado e influenciado por hábitos estrangeiros considerados inadequados na educação das mulheres porque estimulavam práticas que, na sua visão, conferiam à mulher uma postura de "coquete", papel inconcebível a quem tinha por obrigação formar o futuro patriota capaz de conduzir o país ao caminho do progresso.

Ao compreender a mulher como o esteio da nova sociedade, Lopes Gama abordou a sua educação por uma perspectiva crítica, mas profundamente religiosa, na qual o ideal feminino vinculava-se ao matrimônio e a uma vida coerente com os valores religiosos. Dessa forma, a ausência cada vez maior da influência religiosa na educação da mocidade refletia os prejuízos trazidos por uma concepção equivocada de progresso, dizia o padre. Assim, vê-se que o comportamento do "bello sexo", era criticado no que dizia respeito às práticas cotidianas do lar, como no âmbito público em que se censuravam em especial as vestimentas, os adornos e as leituras estrangeiras.

Ao proclamar a moral como fonte de progresso da nação, Lopes Gama realizou excursões em diversos temas do cotidiano pernambucano da primeira metade do século XIX, ficando marcado na história pernambucana pelo seu viés costumbrista (FELDMAN, 2008). Entre as diversas temáticas apresentadas, o jornalista criticou tenazmente o comportamento feminino e a adoção de modas que não correspondiam, a seu ver, às necessidades dos homens e mulheres da época. Entretanto, na luta contra os estrangeirismos, franceses, principalmente, os homens também foram vítimas da sua pena, sobre os quais anotava críticas ácidas e desabonadoras, escritas com o recurso da sátira e deboche.

> Um jovem com grandes gadelhas soltas à mercê dos ventos, com umas barbas de rei de copas, charuto do tamanho de um archote a um canto da boca, armado de um caibro arvorado em bengala, às vezes de óculos fixos, choteando, equipando ou correndo a cavalo estará muito longe de parecer uma caricatura? E como assenta bem sobre esses cabelos e barbas de profeta o bonezinho francês? (LOPES GAMA, 1996, p. 58)

Não havia nada que o padre deixasse de falar ou criticar. Tudo, absolutamente, passava pelo crivo da sua pena. Essa característica presente na ação de Lopes Gama expõe uma consciência das transformações sociais, muito embora não pudesse explicar as razões históricas daquele movimento, o que o fazia a empreender jornadas em prol de questões resolvidas pelo movimento transformador, na crença de que ainda se era possível moldar a sociedade e, por extensão as vontades humanas,

ao sabor dos interesses particulares. Mulheres e homens, ao aderirem às novidades europeias proporcionadas pela liberdade dos portos, pelos hábitos da nobreza portuguesa que atraiam desejos e imitações se voltavam para o modo francês de viver, para as ideias que o produziam e pelo pensamento mais ousado e influente no século XIX. A moda, a literatura, a etiqueta e os produtos finamente fabricados eram franceses e o século cobiçava por eles.

As vantagens obtidas pelos franceses e ingleses no comércio exportador, principalmente pela "necessidade de macaquear" os objetos e modas francesas, incomodavam Lopes Gama. O imperativo de escoamento da produção inglesa e francesa decorrente da expansão da economia capitalista trouxe para o Brasil objetos que não eram de primeira necessidade, onde "[…] luvas, leques, pomadas, vidrinhos, fitas, reloginhos, bichinhos e tantas maravilhas e perendengues" ganharam inúmeros adeptos, devolvendo em troca as matérias primas necessárias ao desenvolvimento e enriquecimento estrangeiro. (*O Carapuceiro*, nº 5, 26 maio 1832)

De acordo com Lopes Gama, as "necessidades" apresentadas pelos franceses e ingleses comprometiam o ideal de desenvolvimento e autonomia nacional, além de serem contrárias aos princípios da economia política clássica, pois entendia que "O comércio estrangeiro deve subordinar a sua extensão a nossa precisão". (*O Carapuceiro*, nº 30, 10 nov. 1832).

Essa "precisão" era rejeitada quando se falava em roupas e ornamentos femininos. Os enfeites, os pentes feitos de casco de tartaruga, as roupas com excesso de pano, entregavam as riquezas brasileiras aos estrangeiros, que, em razão da ignorância do povo, embolsavam elevados lucros e, consequentemente, enriqueciam ainda mais suas nações. (*O Carapuceiro*, nº 30, 10 nov. 1832)

> Primeiramente devo advertir que bem longe de andar de brigas com a nação francesa eu muito venero, respeito e admiro, pois mal pode um liberal (como prezo-me de ser) dissaborear-se de um povo que na sua espantosa revolução de 1798 deu o primeiro impulso [...] e em 1830 encetou

> a tarefa estorvada, acontecimento memorável que prometeu acabar com a tirania e arvorar o majestoso pendão da liberdade até sobre o palácio de Constantinopla. Amo pois a nação francesa, seus sábios me espantam, sua literatura me arrebata, apesar de que não haverá quem acabe comigo, que eu adote, em vez de puras e enérgica linguagem dos nossos clássicos, uma geringonça pedantesca, mosqueada de frases francesas e palavras portuguesas de que abundam muitos periódicos, e que só podem agradar a quem ignora o mérito de escrever com pureza, correção e propriedade. (*O Carapuceiro*, nº 30, 10 nov. 1832)

Ao contrário do que possa parecer, Lopes Gama demonstrava respeito e admiração pela nação francesa, principalmente no rompimento da dominação absolutista na Revolução Francesa. Embora tivesse um posicionamento marcado pela crítica às revoltas político-sociais pelos exemplos que poderiam dar aos povos em contendas com seus opressores, reconhecia os benefícios de tais movimentos e a extensão das ideias democráticas em solo francês. Ao mesmo tempo em que os valorizava quanto ao desenvolvimento e disseminação das ideias liberais, o padre-jornalista fazia críticas à mania de valorização exacerbada dos hábitos e da língua francesa pelos brasileiros, com a observação de que foram bons para a França, mas, no caso brasileiro, trariam conflitos imensos entre os senhores e o povo da terra.

Dessa feita, ao demandar às mulheres a condição de um dos pilares da nova sociedade, Lopes Gama estendeu a elas uma função educativa comparável às demais instituições sociais. A ação feminina deveria educar os futuros dirigentes da sociedade de acordo com os ensinamentos da moral cristã. Através do exemplo cotidiano e na correção direta dos erros, a mulher combateria os vícios particulares e públicos, fortemente arraigados na sociedade da época. Diante disso, a correção dos vícios humanos tem como finalidade a atuação na esfera pública e ao fim, o progresso nacional, uma vez que "as virtudes públicas compõem-se das virtudes particulares". (*O Carapuceiro*, nº 42, 2 mar. 1833)

Por essa razão, as críticas dirigidas às mulheres foram implacáveis. Seu desejo de uma sociedade civilizada e em busca do progresso pas-

sou necessariamente pela civilidade feminina, com uma educação que as orientasse para o grande papel que desempenhariam no desenvolvimento nacional. Cabia, portanto, ao "bello sexo" a formação de bons cidadãos e verdadeiros patriotas que lutariam e morreriam pela causa da liberdade e que pensassem, acima de tudo, no bem comum. Com mulheres honestas e formadas na boa educação religiosa, dizia Lopes Gama,

> [...] podemos contar desde já, que a futura geração será dotada de virtudes. Nossas primeiras mestras são nossas próprias mães, e sendo estas como devem ser, a mocidade adquirirá outros hábitos, e o estado por consequência, terá cidadãos dignos e capazes de o servir. (*O Carapuceiro*, nº 17, 18 ago. 1832)

Embora se encontre n'*O Carapuceiro* a apresentação da mulher como alicerce da sociedade, é por meio de diferentes opiniões que se observa o papel secundário delas na condução de suas vidas e, principalmente, nas questões públicas. Como homem de seu tempo, Lopes Gama compreendia que a esfera de atuação feminina deveria restringir-se, sobretudo, à vida privada, permitindo que os homens – intelectualmente e fisicamente superiores – conduzissem a organização social:

> A natureza aquinhoou sabiamente a ambos os sexos na razão dos diferentes destinos. Deu ao homem maior capacidade intelectual, mais força muscular e mais coragem, mais firmeza de caráter. Porém à mulher concedeu com mais abundancia todas as dores do coração. Sim, as senhoras comumente são mais meigas, mais ternas, mais carinhosas e mais compadecidas. A mesma facilidade com que lhes cortam as lágrimas, é prova de uma sensibilidade mais exaltada. Verdade é que com a mesma prontidão com que as derramam, as enxugam e secam no mesmo momento. Mais o que há que se compare o amor, [ilegível], ao desvelo de uma mãe? Enquanto nossos pais roncavam a sono solto, nossas mães (coitadinhas!) velavam noites e noites, já dando-nos o seu próprio leite, já acalentando-nos, já por meio de cantigas procurando-nos o repouso do sono. (*O Carapuceiro*, nº 17, 18 ago. 1832)

A jocosidade e a ironia, características nos escritos de Lopes Gama, procuravam corrigir os vícios e maus costumes tidos por inerentes à inferioridade humana, acentuados, principalmente, pelas transformações

sociais por quais passava a sociedade brasileira. O abandono do pudor, do recato e dos valores morais repercutia como obstáculos à formação de uma nação progressista e religiosa, conduzindo-o a uma jornada com vistas à recuperação dos valores compatíveis aos preceitos religiosos, tendo como fim a felicidade da nação. O combate, portanto, exigia a atenção redobrada desde a literatura de costumes que proliferava entre as jovens e contra aos que estavam sempre prontos para desviá-las do caminho da castidade e bons costumes.

> Eu não conheço cousa mais perniciosa aos primeiros annos do que entreter a imaginação com as ficções quase sempre eroticas de que estão chèas as tais Novellas. Ninguem ignora o imperio da fantazia na Mocidade, mormente no bello sexo. [...] Eu só exceptúo os Contos Moraes de Marmontel. Pais de familia atendei muito para estes concelhos, que muito vos devem importar. Se tendes mulher, e filhas Moças, duas cousas deveis acautelar, que vos não entrem em casa, que são,Novellas, e certas furiasarrepiadas, que andam offerecendo rendas para vender. (*O Carapuceiro*, nº 8, 16 jun. 1832)

Ao se apresentar como crítico dos vícios ridículos e orientador das condutas humanas fundadas numa moral irrepreensível, o padre carapuceiro recebeu centenas de reclamações que condenavam as críticas ácidas destinadas, sobretudo, às mulheres. Diziam que jornal se centralizava nos vícios femininos, ignorando as falhas e as consequências das más atitudes masculinas. Para contornar a situação, o redator elevava as qualidades femininas, aproveitando a oportunidade para deixar claros os comportamentos e os atributos correspondentes à mulher.

Em resposta ao jornal *A Gamenha* (1833)[28], aparentemente escrito por uma mulher, Lopes Gama satirizou a ousadia feminina e expôs um dos defeitos mais característicos do sexo: a grande disposição em falar, ou a "tagarelice".

> E quem será esse antagonista que se me põe por diante? Será algum político improvisado, a quem tenha desagradado os meus princípios? [...] Não são esses titires que me atiram a luva. É uma senhora. Uma senhora! Ui! E quem

[28] Esse periódico não foi consultado pelas autoras.

> há ai de língua tão robusta que se ponha às razões e tracamundanas com o respeitável sexo que os polidos franceses sempre chamam de belo? Quem levará as lampas a uma menina em matéria de palreira quando ela se dispõe a falar? O mesmíssimo Marco Tullio Cicero que era pasmosamente palavroso emudeceria se por antagonista lhe apresentassem no Senado não o casmurro Catilina, mas uma senhorita de linguinha bem aparada e espevitada. (*O Carapuceiro*, nº 34, 19 jan. 1833)

No artigo apresenta as qualidades femininas adequadas ao correto viver das mulheres ao mesmo tempo em que critica as gamenhices, que, para ele, estariam entre os vícios mais impróprios, pois entendia que as tarefas domésticas, a busca pela superação das imperfeições e os cuidados familiares não deveriam ser interrompidos por flertes, namoricos de janela e vaidades no campo do relacionamento.

> É verdade que se os homens em geral apreciassem no belo sexo mais a formosura natural do que os arrebiques, e trapos afeitados da moda, muito mais as maneiras honestas, o pudor, a gravidade, a sisudez e os outros dotes do espírito […] uma gamenha[29] seria antes objeto de escarnio quando não de horror do que de veneração e de amor. (*O Carapuceiro*, nº 34, 19 jan. 1833)

Decência e pudor são os adornos mais preciosos do sexo feminino, asseverava o padre. As análises do comportamento feminino focam essas duas qualidades, principalmente nos artigos que discorrem sobre o comportamento cotidiano, trajes e adereços adotados. A influência das lojas francesas na instituição de vestimenta e adornos típicos das nações europeias implicou diretamente no comportamento das mulheres. Os trajes anteriormente adequados à mulher brasileira – recatados, decentes e adaptados ao clima tropical – tornaram-se obsoletos após a entrada da moda francesa. A "macaqueação" dos brasileiros não se restringiu a práticas econômicas e aos postulados políticos, mas, sobretudo, na ostentação de adereços e na legitimação de condutas estrangeiras.

[29] Conforme o *Diccionario da lingua portugueza* de 1813, de Antonio de Moraes Silva, gamenho é definido como "adj. Chulo. O galante que se atavia para namorar". No mesmo sentido, o dicionário de Luiz Maria da Silva Pinto, *Diccionario da Lingua Brasileira* de 1832, aponta que gamenho consiste em um adjetivo chulo "Que se enfeita para namorar".

Lopes Gama entendia que a razão e o bom senso deveriam prevalecer na escolha das vestimentas femininas, embora estivessem fortemente marcadas pela irreflexão e pela imposição estrangeira. Se a "ditadura francesa" estimulava as mulheres ao desejo do luxo e à prática da ostentação, a perda de tais condições poderia promover atitudes imorais para obtenção e manutenção do antigo *status*. Para ele, muitos homens e mulheres poderiam utilizar meios ilícitos para não perderem os luxos e as extravagâncias conquistadas, comprometendo-se perante a sociedade e Deus:

> O que reprovo na maior parte das coisas é o excesso, é a extravagância e essa espécie de fanatismo gamenho com que muitos dos nossos moços abraçam as modas, fazendo consistir nestas frioleiras o seu total e único merecimento. Por outra parte conhecendo os males horríveis que o luxo acarreta, e que se pode chamar a fonte de toda imoralidade pública, desejava vê-lo coaretado; porque é evidentíssimo que uma moça que se habitua ao fausto, um rapaz que se aveza ao mesmo, em lhes faltando os meios lícitos, em não tendo quem lhes forneça por caminhos honestos esses nadas, aliás, muitos custosos, a primeira será uma raridade deixar de prostituir-se para ter quem lhe nutra o luxo; o segundo só quase por milagre não dará em caloteiro, cavaleiro da indústria, salteador e coisas ainda mais vergonhosas. (*O Carapuceiro*, nº 25, 6 nov. 1832)

Eram tantos os perigos avistados pelo padre jornalista com a inauguração de práticas progressistas e a vinda das 'modernidades' modificadoras dos modelos de conduta, definidos até então em consórcio com os preceitos religiosos, que os dobres que poderiam conduzir a Igreja à insignificância junto aos praticantes da fé católica soaram continuamente em alerta ao perigo. Cabia à Lopes Gama, um intelectual da Igreja, a indisposição ao quadro negativo que se desenhava no horizonte da construção da nação brasileira. A prelação continuada que fez no seu veículo jornalístico voltou-se ao elo considerado a mais promissora incorporação das influências tidas desestabilizadoras na velha sociedade colonial. As mulheres se tornaram a preferência na crítica dos costumes, o elo mais fraco da corrente que deveria cingir, em definitivo, uma

nação voltada à religiosidade, em primeira instância, com governantes estimulados a defender e geri-la sob os estipêndios da moral e dos bons costumes.

CONCLUSÃO

As excursões de Lopes Gama no campo educativo não se restringiram à publicação de jornais políticos e morais. Atuou como diretor do Lyceu Provincial de Pernambuco, professor, tradutor e escritor de livros de retórica e gramática portuguesa, colocando-se, por diversas vezes, como trabalhador a serviço da restauração da língua materna, a qual se encontrava com forte influência francesa e de expressões latinas.

Lopes Gama inquietava-se com a falta de conhecimento dos brasileiros a respeito de sua própria língua. As incoerências e a má utilização de termos com significados diversos do pretendido eram fruto, em grande parcela, da leitura de livros mal traduzidos, principalmente do francês para o português. Essas traduções pitorescas, com grandes equívocos, encontravam-se ligadas principalmente às novelas francesas, que, além de comprometerem a compreensão e a escrita da língua portuguesa, corrompiam a mente feminina com histórias e romances instigadores de atitudes imorais e imprudentes:

A educação feminina, na opinião de Lopes Gama, exigia a construção de virtudes que não eram encontradas nas publicações noveleiras, pois as artimanhas, as expressões exageradas, quase sempre direcionadas contra os pais no sentido de contestação da vigilância paterna, incutiam um comportamento contrário à concepção de mulher virtuosa. No entanto, a influência da cultura francesa não deveria ser ignorada. Lopes Gama considerava muito "útil e louvável" a adoção de práticas que contribuíssem de fato para a civilidade brasileira. Contudo, antes de realizar imposições de comportamentos, leis ou ideias, era necessária a observação dos costumes e a educação dos brasileiros, visto que o suces-

so da empreitada progressista dependia necessariamente das atitudes e convicções sociais.

A "embirração" de Lopes Gama com os franceses não se restringiu à moral e à preocupação com a educação da mocidade. Suas colocações evidenciam uma teia de relações que se complementavam, as quais comprometeriam no fim o desenvolvimento nacional. Assim, a atuação no campo educativo, principalmente na educação feminina, esteve conectada ao futuro da nação, com a educação de jovens civilizados e aptos para o progresso difundido pelos ventos ilustrados. Ao mesmo tempo em que se dispunha a garantir uma educação com base na formação moral, o propósito de reconquistar o público para retornar à casa do Senhor e à compreensão de que a religião era o princípio que garantiria, por sua vez, à Igreja ocupar o lugar de destaque que havia possuído anteriormente.

Portanto, o controle sobre as mulheres e a orientação de uma prática condizente com a visão religiosa garantiria uma sociedade temente a Deus, civilizada e educada para o progresso, sem que houvesse adesão aos conteúdos prejudiciais à moral e à contestação dos ditames impostos pela Igreja. Somente uma sociedade consolidada nos pilares da Igreja Católica e orientada para a atuação pública com vistas ao bem comum, teria poder de combate aos resquícios de um absolutismo incentivador de egoísmo e imoralidade e, ao mesmo tempo, prevenir os possíveis danos trazidos pelo progresso. Enfim, a guerra movida por Lopes Gama contra o progresso não era, na verdade, contra o "progresso" em si, mas aos males que causaria se não fosse enquadrado aos interesses e necessidades do padroado brasileiro, sofrendo intervenções ao encargo da moralidade religiosa e dos bons costumes.

FONTES

O CARAPUCEIRO – abril de 1832 a dezembro de 1842. Coleção do Jornal (1832-1842). 3 Vols. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1983. (Edição fac-similar).

GAMA, M. S. L.O Carapuceiro: Crônicas de Costumes. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, I. O grau zero do conhecimento: O problema da fundamentação das ciências humanas. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FELDMAN, A. "Na arena dos gladiadores periodioqueiros": o padre carapuceiro e a discussão política em Pernambuco (1831-1833). Revista História: Questões & Debates, Curitiba, n. 48/49, p. 365-388, 2008.

FIALKOWSKI, M; RIBEIRO, E. A. A moda como reflexo das transformações sociais e emancipação feminina. In: Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE. Artigos, Vol. 1. SEED-PR: Governo do Estado do Paraná, 2014.

FRANQUI, R. O processo de modernização no Brasil e a educação das mulheres na revista Fon-Fon. Curitiba: CRV, 2017.

GAMENHO. In: PINTO, Luiz Maria da Silva. Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz. Na Typographia de Silva, 1832. Disponível em: http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/3/gamenho. Acesso em: 10 dez. 2020.

GAMENHO. In: SILVA, Antonio Moraes. Diccionario da lingua portugueza – recompilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. Disponível em: http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/2/gamenho. Acesso em: 10 dez. 2020.

KITAGAWA, Sergio T. L. O contexto religioso cristão do Brasil no século XIX: notas para um debate historiográfico. ANPUH. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013.

PERIOTTO, M. R. O jornal "O Carapuceiro" (1832-1845): uma leitura na perspectiva da história da educação. In: Congressos de Leitura do Brasil, 20., 2016, Campinas. Anais… Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2016, p. 1-8. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss16_07.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

SANTOS, L. G. Memórias para servir à história do reino do Brasil. Tomo I. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

SILVA, C. L.; FUZZI, L. P. ; FILHO, Cyro B. R.. Seculum Seculorum: A criação da Paróquia e a Construção da Religiosidade Pinhalense (1861-2011). In: X EPG - Encontro Latino Americano de Pós Graduação, 2010, Sao José dos Campos. Anais... Biodiversidade: Conservação, Preservação e Recuperação, 2010. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0745_0763_01.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

VALENTE, W. O Padre Carapuceiro: crítica de costumes na primeira metade do século XIX. Departamento de Cultura da SEEC: Recife, 1969.

A POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL, NOS SÉCULOS XIX E XX: A PRODUÇÃO DE DISCURSOS EM CONTEXTOS DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE

Cristina Carla Sacramento

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese de análises realizadas em livros didáticos de História do Brasil voltados, majoritariamente, para a instrução primária, publicados ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX. Essa análise é resultado de pesquisas que foram mobilizadas a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), estabelecendo, em seu Art. 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, de modo que sejam abordados elementos que resgatem as contribuições da população negra, para a constituição da sociedade brasileira, nos aspectos político, social e econômico.[30]

Partindo da exigência da referida Lei, procurou-se abordar um breve histórico dos livros didáticos no Brasil e os aspectos relacionados à sua produção, bem como analisar os modos pelos quais a população negra foi inserida numa narrativa que tinha como objetivos elaborar/consoli-

[30] É importante destacar que o Artigo 26-A da LDB 9394/1996 foi novamente alterado, em 2008, pela Lei 11.645 que amplia a obrigatoriedade para o ensino da história e cultura indígena (BRASIL, 2017).

dar a história de um país, no século XIX, e contribuir na construção da identidade nacional brasileira, no século XX.

Neste sentido, as análises aqui apresentadas recorreram às contribuições de Foucault (2008, 2010, 2011) no que diz respeito à teoria do discurso e da produção de verdades, uma vez que esse autor afirma que a produção da verdade está ligada a mecanismos de poder, o que faz com que alguns sujeitos estejam autorizados a produzir discursos sobre determinados assuntos, especialmente se considerado o seu pertencimento institucional (FOUCAULT, 2010).

A verdade, para Foucault (2010), está intimamente ligada a mecanismos de poder, haja vista que ela seria definida por uma série de procedimentos e regras que teria por função estabelecer, num dado momento, quais discursos são verdadeiros, atribuindo aos mesmos efeitos de poder. O autor ainda acrescenta que "a verdade é desse mundo", pois foi nele engendrada por meio de constantes relações de poder e saber (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Ao se optar pela análise de discursos históricos sobre a população negra que se tornaram um saber/discurso escolar, a perspectiva adotada compreende o discurso como "um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência (FOUCAULT, 2008, p. 122)", apoiados num sistema de formação específico.

Nessa perspectiva, em nível de Doutorado,[31] com pesquisa intitulada *"Homens de cor" representados por "homens de letras": uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX*, foram analisadas as seguintes obras: *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (BELLEGARDE, 1831); *Episodios da Historia Patria contados á infância* (PINHEIRO, 1860); *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria* (MACEDO, 1865) e *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas* (LACERDA, 1887).

[31] Essa pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A seleção e análise das obras basearam-se, principalmente, no fato de que, embora a população negra sempre tenha resistido de diferentes formas à escravidão, as obras foram elaboradas num período em que esta população ainda vivia sob a vigência do regime escravista. É importante destacar que após a independência, o contexto brasileiro foi marcado em diversos setores sociais não somente pelo debate e promulgação de leis abolicionistas, mas pela constituição de instituições voltadas para a elaboração, divulgação e ensino de uma história oficial para o Brasil.

Neste caso, destacam-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II (CP II). O primeiro, criado em 1838, tinha por objetivo reunir, arquivar e publicar documentos para a História e Geografia brasileiras, com vistas a consolidar o Estado Nacional, num movimento que, segundo Moreira (2010), legitimou a produção de uma história erudita. O Colégio Pedro II, por seu turno, também criado em 1838 era, naquele momento, a instituição de ensino secundário mais desenvolvida do país e, por essa razão, configurava um modelo para outras instituições (ALVES; CENTENO, 2009). Nessa perspectiva, o IHGB promovia o modo de escrever a história do país, enquanto o Colégio Pedro II o transformava em programas voltados para o ensino (MOREIRA, 2010) e esse elemento é particularmente importante haja vista que os membros do IHGB eram, geralmente, professores nessa instituição.

Em nível de Mestrado,[32] em pesquisa intitulada *De "Gente da África" a "Nossos irmãos": quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa?*, foram analisadas a 34ª edição do livro *Nossa Patria: narração dos factos da História do Brasil, atravéz da sua evolução com muitas gravuras explicativas* (POMBO, 1925) e a 13ª edição do livro "*História do Brasil para crianças*" (CORRÊA, 1946). A seleção de livros que permaneceram por muitos anos no mercado editorial considerou investigar, numa perspectiva histórica, os discursos produzi-

[32] Essa pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e financiada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

dos – e reproduzidos – sobre a população negra, procurando estabelecer uma relação entre as práticas de produção de discursos, produção de saberes e produção de sujeitos (FOUCAULT, 2008, 2010, 2011). Ademais, nesse período, a população negra era livre e procurava-se criar, nos livros didáticos, uma narrativa voltada a uma identidade nacional que considerasse a mestiçagem e amenizasse as tensões sociais decorrentes do pós-abolição.

Ambas as pesquisas consideraram que os livros didáticos de História do Brasil foram o "suporte" privilegiado para a veiculação das narrativas que pretendiam consolidar um projeto de nação e identidade nacional, em diferentes contextos sócio históricos, haja vista que, segundo Bittencourt (2008), no século XIX, eles eram considerados um dispositivo de controle do saber a ser difundido nas instituições escolares por parte do Estado. Logo, partindo desse entendimento e das contribuições de Foucault (2008, 2010, 2011) foi possível compreender as relações estabelecidas entre os discursos que apresentavam a população negra brasileira em livros didáticos de História do Brasil e os projetos de sociedade no período imperial e republicano.

A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL IMPERIAL: ENTRE A INVISIBILIDADE E A PROEMINÊNCIA DA RESIGNAÇÃO E FIDELIDADE

Os livros didáticos publicados no Brasil Império demonstram a complexidade do contexto em que foram produzidos, pois se, de um lado, o país, recém-independente, procurava elaborar uma história oficial que o apresentasse como nação civilizada diante de outras nações do mundo, por outro lado a manutenção da escravidão começava a ser questionada como sistema que inviabilizava esse processo. Desta feita, os "homens de

letras"[33], responsáveis pela elaboração dos livros didáticos elaboraram narrativas nas quais priorizou-se uma perspectiva positivista, ou seja, uma história marcada por grandes feitos, realizados por grandes homens. O que implica dizer que a população negra, escravizada ou liberta, pouco é abordada nas narrativas, salvo em casos muito específicos, em que a conduta de alguns homens pretos ou pardos são enfatizados. No conjunto das quatro obras, merecem destaque os seguintes elementos:

a) A abordagem do Quilombo de Palmares: ao examinar os sumários dos livros didáticos selecionados, com vistas a identificar quais capítulos remetiam diretamente à população negra, o que se observou em três, das quatro obras, foi o registro do Quilombo de Palmares. Nas três obras, o que se observa é a descrição do Quilombo de Palmares e do cotidiano de seus habitantes, numa perspectiva que, ao mesmo tempo, menciona a resistência oferecida por ele e deprecia as práticas ali realizadas.

Bellegarde (1831, p. 140, grifo meu) afirma que

> *Os Negros que procurão escapar á escravidão, bem vezes insupportavel pela tirannica injustiça de seus senhores*, formão quasi sempre pequenas associações nos matos, onde huma má ou nulla administração, concorre para os entregár ás primeiras tentativas da policia; a Povoação de Palmares, porém, oferece huma exceção d'esta negligencia gerál.

É importante destacar que a fuga dos escravizados, na perspectiva do autor, estava associada ao fato de a escravidão ser, algumas vezes insuportável, o que sinaliza para o fato de que, de modo geral, a fuga seria um recurso utilizado pela população escravizada em função da tirania dos senhores e não de sua recusa do sistema. Outro ponto importante é o reconhecimento da singularidade de Palmares, em relação a outras experiências de fugas mal sucedidas. Os discursos produzidos remetem a uma tensa relação com as pessoas que viviam no entorno, a organização interna do quilombo, a dedicação dos sujeitos para cultivarem e prati-

[33] Os autores dos livros aqui analisados, atuavam em funções as mais diversas, no século XIX: Henrique Bellegarde era engenheiro militar, Joaquim Caetano F. Pinheiro era cônego, Joaquim Manoel de Macedo era médico e escritor e Joaquim Maria de Lacerda era advogado. Importante ressaltar que os três primeiros foram membros do IHGB e que Pinheiro e Macedo foram professores no Colégio Pedro II (SACRAMENTO, 2018).

carem sua religião que, segundo ele, era o "Christianismo, alterado por muitas superstições" (BELLEGARDE, 1831).

Pinheiro (1860, p. 104) também apresenta o Quilombo de Palmares, enfatizando que esta foi a alternativa dos escravizados que fugiam de seus senhores e em sua narrativa, o autor destaca que eles "Vivião de roubos, assaltando as fazendas da vizinhança, d'onde tiravão tudo de que precisavão [...]". Na condição de um autor que também era cônego, é importante destacar que ele descreve a prática religiosa dos quilombolas como "mistura das praticas e ceremonias christãs com as barbaras superstições de suas terras, e o seu código tradicional". Esse movimento aponta para o reconhecimento de um sincretismo e, ao mesmo tempo, para um discurso que o depreciava e hierarquizava em relação a religião católica, que era a religião do Império. (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824, TÍTULO 1º, ART. 5).

Na obra de Macedo (1865), o assunto é abordado em apenas três parágrafos, na Lição XXV, *Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas (1687- 1714)*, juntamente com as narrativas de outros episódios. O Quilombo de Palmares é também apresentado como um espaço para o qual fugiam os sujeitos que queriam se livrar da opressão da escravidão, um local onde, posteriormente, se reuniam criminosos e oferecia perigo para as capitanias vizinhas.

No livro de Lacerda (1887), constituído por perguntas e respostas, a abordagem é realizada no terceiro período da história do Brasil, *Desde a restauração de Portugal até a chegada da Família Real ao Brazil (1640-1808)*, quando o autor apresenta o tópico *Governadores geraes que succederão a Barreto de Menezes* a partir das seguintes questões:

> P. *Quem foi o 32º governador geral do Brazil?*
>
> R. O 32º governador geral foi D. João de Lencastre, que tomou posse em 1694.
>
> P. *Quaes forão os factos mais notáveis occorridos no governo de D. João de Lencastre?*
>
> R. No governo de D. João de Lencastre, descobrirão os Paulistas ricas minas de ouro na provincia de Minas-Ge-

> raes, e foi destruída em 1697 a formidável republica dos negros dos *Palmares,* nas Alagoas, que chegou a contar cerca de trinta mil escravos fugidos (LACERDA, 1887, p. 64, grifos do autor).

O assunto ainda é retomado na tábua cronológica ao final do capítulo, espaço destinado a síntese dos principais acontecimentos daquele período da história do Brasil, da seguinte forma: "1697: Destruição da republica de negros dos Palmares" (LACERDA, 1887, p. 82).

Em todos os livros, especialmente nos dois últimos aqui apresentados, a destruição do quilombo foi o elemento destacado, especialmente no que diz respeito ao volumoso número de homens enviados para essa missão, haja vista que demonstra o poder do governo da época em tentar reestabelecer o regime escravocrata vigente. Isso sinaliza para o fato de que a destruição do quilombo era o fato a ser memorizado/assimilado e não a existência de uma expressiva forma de resistência negra.

b) A invisibilidade da população negra escravizada e a ênfase nos "homens de cor" e suas distintas atuações: diferente do que ocorre em livros publicados na primeira metade do século XX[34], em que há um tópico específico para tratar da chegada da população africana escravizada e sua rotina, no século XIX há um movimento por parte dos autores de não mencionar diretamente a escravidão de africanos. Ela é apresentada, muitas vezes, relacionada aos indígenas, como no trecho abaixo:

> He uma verdade infelizmente incontestável, que, a toda parte onde os Europeus tem levado suas conquistas, as Nações selvagens tem rapidamente diminuido. Não são sómente as guerras, que tem exterminado os Indigenas do Novo Mundo, he preciso contár entre as causas da sua ruina, as moléstias importadas por nós, *e a escravidão, a que elles tem por tantas vezes preferido a morte*. (BELLEGARDE, 1831, p. 9-10, grifos nossos).

Esse tipo de discurso não é produzido em relação a população africana, que é apresentada indiretamente, a partir de alguns acontecimentos. É exemplar, nesse sentido, o momento em que Bellegarde (1831)

[34] Aqui a informação se refere aos dois livros analisados na pesquisa realizada em nível de mestrado, que será abordada uma pouco mais adiante.

apresenta os Aymorés e destaca, além dos elementos que os caracterizavam, que eles "assolarão Porto Seguro, e Ilheos, a ponto de obrigarem todas as fazendas a cessár seus trabalhos, *pela absoluta falta de escravos; avalia-se em 300 Colonos, e 3,000 Indigenas e Negros, o numero dos mortos*" (BELLEGARDE, 1831, p. 31, grifo meu). É a partir de uma estatística apresentada sobre o número de vítimas deixadas pelos Aymorés que Bellegarde informa a existência de negros no Brasil. O autor não realiza nenhuma apresentação sobre quem seriam esses sujeitos, nem de onde teriam vindo, suas práticas, qual a sua função na dinâmica social brasileira, ao contrário do procedimento adotado para representar os indígenas e contextualizar a sua relação com os europeus.

Entretanto, se a população negra, mesmo a escravizada, foi superficialmente mencionada nas obras, é importante destacar que alguns "homens de cor" se destacaram nas narrativas desses autores. É o caso do preto Henrique Dias, do pardo Domingos Fernandes Calabar e de Zumbi dos Palmares, três personagens que viveram no século XVII, contexto da guerra holandesa. O primeiro deles Henrique Dias, serviu durante a guerra holandesa (1630 – 1654), defendendo os interesses da metrópole, mesmo depois de perder a mão direita em batalha. Seu protagonismo rendeu-lhe o título de herói e nobre nos livros analisados, especialmente na obra de Lacerda (1887, p. 138-139, grifo do autor), em que há uma seção intitulada "Breve noticia de alguns brasileiros illustres". Nela, consta a seguinte descrição:

> **Henrique Dias**, um dos heróes da guerra contra os Hollandezes, era preto e natural de Pernambuco. Em 1637, na batalha de Porto-Calvo, sendo ferido na mão esquerda, fêl-a amputar e voltou ao combate. Morreu pobre e quase esquecido no Recife em 1662.

Outro registro relevante a ser destacado foi a publicação de biografia na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, que, nas palavras de Enders (2003, p. 46), constituía um movimento semelhante ao que ocorria na Europa no século XIX, cujo objetivo era cultuar os grandes homens. Desta forma, pretendia-se, ainda, educar a nação, pois "o exem-

plo do grande homem deve ser contagioso, fazer surgir novos exemplos ou, ao menos, servir de guia moral ou cívico".

Quanto ao pardo Calabar, este é apresentado como traidor da pátria, exatamente por se comportar de maneira completamente distinta àquela de Henrique Dias. Nos primeiros anos da guerra, Calabar passa para o lado dos holandeses e, por ser conhecedor da região, lhes oferece grandes vantagens, o que provoca sua punição com a forca. De acordo com Vainfas (2008), a partir de relatos de cronistas, Calabar era mulato, filho de uma mulher negra com um português. É importante destacar que, embora a sua condição de mestiço seja frequentemente abordada pelo termo pardo, as narrativas não dão relevância a esse fato, na sociedade como um todo.

Por fim, Zumbi dos Palmares, que não foi tratado a partir de sua cor, mas foi aqui incluído porque, segundo Freitas (1984 apud GOMES, 2011), ele teria nascido no povoado de Palmares, em 1655, lugar constituído, majoritariamente, por escravizados negros. Nas narrativas de Bellegarde (1831) e Pinheiro (1860), especificamente, Zumbi teve a sua bravura e coragem e valentia destacadas, principalmente no momento da destruição do Quilombo quando, segundo esses autores, ele opta por se jogar de um penhasco, ao perceber que poderia ser escravizado.

Conforme pode ser visto, as ações individuais de alguns homens de cor, ao longo da história do país, foram eleitas para compor as narrativas dos livros didáticos do século XIX, em detrimento da presença expressiva da população negra escravizada, o que se relaciona com o movimento de questionamento e decadência do sistema escravocrata naquele período.

POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL REPÚBLICA: ESCRAVIDÃO, LIBERDADE E ALUSÃO À MESTIÇAGEM

A escolha por analisar obras publicadas no século XX, que, como já mencionado, permaneceram por muitos anos no mercado editorial, com um número significativo de edições, foi mobilizada pela seguinte questão foucaultiana: "Mas afinal, onde está o perigo de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?" (FOUCAULT, 2010, p. 8). Essa pergunta permite refletir sobre o fato de que a permanência e a abrangência das mesmas narrativas sobre a população negra para várias gerações de estudantes, desencadeou um processo de consolidação das mesmas que, historicamente, adquiriram um estatuto de "verdade".

No Brasil Republicano, os livros didáticos de História do Brasil ampliaram seus discursos sobre a população negra, por meio da abordagem da escravidão, da mestiçagem e da abolição, além da permanência da narrativa sobre o Quilombo de Palmares. É importante destacar que essa mudança pode ser compreendida a partir do fato de que nas primeiras décadas do século XX, toda a população negra era livre e gozava do estatuto de cidadã brasileira, o que não era assegurado aos sujeitos escravizados, no século anterior. Ao mesmo tempo, os livros didáticos tinham por função, naquele momento, contribuir no processo de construção da identidade nacional e isso se articulava com as primeiras medidas nacionalizadoras relacionadas à elaboração de livros didáticos. Nesse sentido, é importante mencionar a criação do Instituto Nacional do Livro Didático(INL) em 1929[35], o Decreto-Lei nº 1.006/1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização dos livros, além da instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável, dentre outras funções, por examinar e julgar os livros publicados a fim de autorizar seu uso, e o Decreto-Lei nº 8.460/1945, que consolidou a legislação de 1938, restringindo ao professor a escolha dos livros a serem utilizados nas escolas, o que antes era permitido também aos diretores.

[35] Seu objetivo era legislar sobre as políticas do livro didático, ao mesmo tempo em que o legitimava nacionalmente e buscava aumentar sua produção.

A referida comissão era constituída por sete membros, designados pelo Presidente da República, selecionados pelo seu "notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais dois especializados em metodologia das línguas, três especializados em metodologia das ciências e dois especializados em metodologia das técnicas" (DECRETO -LEINº 1.006/1938, Art. 9º,§ 1º).

A CNLD, no momento de avaliar os livros, deveria impedir a publicação da obra que apresentasse as seguintes características:

> a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional.
>
> b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
>
> c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
>
> d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
>
> e) **que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;**
>
> f) **que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;**
>
> g) **que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;**
>
> h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
>
> i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
>
> j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
>
> k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (DECRETO-LEINº 1.006/1938, ART. 20, grifo meu).

Os elementos grifados apontam para um movimento realizado no início do século XIX, que busca integrar a sociedade brasileira, ao menos em nível de discurso, de forma que fosse possível viabilizar uma narrativa em que as tensões sociais fossem amenizadas, pois ressaltava-se a necessidade de ser otimista em relação ao destino da raça brasileira e buscava-se desestimular a hierarquização entre os diferentes grupos.

No que se refere à população negra, especificamente, os livros analisados dedicam um capítulo específico a tratar dos africanos e seus discursos naturalizam tanto a escravidão, quanto uma suposta docilidade dos africanos. É o que se verifica na obra de Corrêa (1946, p. 109-111, grifo meu), quando ele afirma que

> Existe escravidão desde que o mundo é mundo. E a África, mais do que qualquer outra parte da terra, **teve a triste sina de fornecer escravos ao mundo**.
>
> [...]
>
> O índio brasileiro é rebelde, difícil de ser amansado. **O negro da África é obediente, pacífico**. Duarte Coelho compreendeu a vantagem de substituir o índio pelo negro nos trabalhos da lavoura. E foi desde os tempos das capitanias que no Brasil existiram escravos negros [...].
>
> Os negreiros cercavam as aldeias como aqui se fazia com os índios, agarravam dezenas e centenas dos pobres desgraçados e os carregavam para o Brasil ou para qualquer outro país [...].
>
> Nas fazendas ou nas cidades o martírio do negro continuava. Não tinha êle direito de coisa nenhuma. Tinha apenas dever de trabalhar noite e dia, sem sossêgo, sem descanso. À menor falta, metiam-lhe no "tronco" impiedosamente.

Na perspectiva adotada por Corrêa (1946), a escravidão era algo comum no continente africano e esse fator, somado à obediência que também comum aos africanos, facilitariam o processo de escravização no Brasil. Ao contrário do século XIX, os autores se dedicaram a descrever o processo de captura/sequestro de homens e mulheres negras(os) e parte de seu cotidiano.

Pombo (1925, p. 31-33) faz movimento semelhante, ao enfatizar que

> Esta gente era tambem selvagem como os índios, e vivia lá quasi como os indios viviam aqui. Apenas os africanos não eram livres como os indios; tinham os seus *reis,* chamados *sobas,* que com elles eram muito crueis. Aquelles reis vendiam gente como si fosse gado. Sabendo disso, os nossos colonos mandavam lá comprar quantos queriam para os ajudarem nas plantações. [...]
>
> Trabalhadores obedientes e muito espertos, os africanos fizeram muito pelo progresso do paiz. Soffreram bastante sahindo lá do meio dos seus; e ás vezes o sacrificio para elles era tão grande que chegavam a morrer de saudade. Afinal a raça foi recompensada, pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguaes aos antigos senhores, e sem duvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na Africa. Em todos os paizes da America, e até na Europa, se fez isto.
>
> Mas, felizmente, a escravidão passou, e para sempre.
>
> **Hoje, somos todos como irmãos** (POMBO, 1925, 31-33, grifo do autor em itálico).

Como é possível observar, o autor atribui a condição de selvagens a indígenas e africanos e afirma que os últimos já não gozavam de liberdade em seu continente de origem, o que, em alguma medida, foi utilizado como justificativa para sua escravização em outros países do mundo. O que se destaca, também, nessa narrativa, é o reconhecimento do sofrimento causado pela escravidão aos africanos que perdiam a liberdade e, ao mesmo tempo, uma tentativa de convencer o leitor de que aquele sistema os teria livrado de um sofrimento maior. A tentativa de amenizar a condição desigual em que viviam na sociedade brasileira, uma vez que não houve nenhuma política de reparação que os integrasse, foi remediada a partir de um discurso que colocava negros e brancos, em condições de igualdade. Os negros tornaram-se irmãos dos brasileiros.

Esse é outro elemento presente nas duas obras, pois Corrêa (1946, p. 216-217), ao narrar o dia da abolição, destaca que

> O dia 13 de maio, data em que a princesa assinou a grande lei da abolição, foi o mais bonito dia de festa que já houve no Rio de Janeiro. Nunca se tinha visto tanta alegria, tanta música e tantas flores.

> A cidade inteira veio para a rua festejar a liberdade dos nossos **irmãos negros** (CORRÊA, 1946, p. 216-217, grifo meu).

Operou-se uma mudança significativa de discursos, uma vez que ao longo dos livros, enunciados muito distintos foram utilizados para descrever os africanos, tais como "pobres desgraçados", "esta gente" e "a raça". A escravidão foi considerada por esse autor uma "vergonha", algo que comprometia o desenvolvimento do Brasil que se tornara um país livre no início do século XIX.

À crítica ao sistema escravista e à uma narrativa que buscava atenuar a situação do negro no Brasil, somou-se um discurso que apresentava a mestiçagem como algo positivo para o país, ao mesmo tempo em que reiterava hierarquias raciais, conforme pode ser visto na obra de Pombo (1925, p. 35), ao fazer a seguinte afirmação sobre o povo brasileiro:

> Vê-se, portanto, que a população do Brasil se formou dessas tres raças que temos indicado: os indios, que já estavam aqui; os africanos, que vieram como escravos; e os europeus, que tomaram conta do paiz. Por isso, o brasileiro tem as qualidades mais notaveis dessas tres raças: - é altivo, amoroso e inteligente (POMBO, 1925, p. 35).

A associação da inteligência ao europeu e da amorosidade ao africano remete às elaborações sobre raça que, segundo Munanga (2004), originaram-se do latim *ratio* para designar categoria ou espécie, sendo utilizado principalmente na Zoologia e na Botânica. De acordo com esse autor, o naturalista sueco Carl Von Linné, ou Lineu (1707-1778), realizou a classificação de plantas em 24 diferentes grupos a partir da categoria raça e, posteriormente, fez uso do mesmo conceito para dividir e classificar a humanidade. Lineu acreditava na existência de quatro raças em que a diversidade humana poderia ser organizada e atribui aos diferentes grupos as seguintes características:

- **Americano:** [...] moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático:** amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

- **Africano:** negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu:** branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2012, p. 9).

É preciso mencionar que, segundo Schwarcz (1993), os homens letrados brasileiros do final do século XIX e início do século XX (especialmente entre os anos de 1870 e 1930) possuíam opiniões bastante variadas no que diz respeito à conformação do povo brasileiro enquanto nação. Segundo ela, esses homens compartilhavam principalmente as produções científicas europeias e buscavam formular modelos que englobassem ideais comuns para a nação.

Na literatura produzida no século XIX, o enunciado raça se destacou nos trabalhos do naturalista francês Georges Cuvier e expressava a crença na "existência de heranças físicas permanentes entres os vários grupos humanos" (SCHWARCZ, 1993, p. 47). O debate iniciado por ele, que considerava os africanos a raça humana mais degenerada (COUVIER, 1872 apud GOULD, 1999), se desdobrou em dois grandes eixos, posteriormente: o *monogenismo* que defendia que a origem do homem era única e sua diversidade estava associada a diferentes níveis de degeneração em relação a sua maior ou menor aproximação com o Éden e o *poligenismo*, que argumentava que os diferentes grupos humanos descendiam de mais de um Adão e constituíam distintas espécies em termos biológicos. (SCHWARCZ, 1993; GOULD, 1999, p. 26).

Essa dupla concepção foi alterada a partir da publicação da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, em 1859, uma vez que ela recebeu inúmeras interpretações. Para os chamados "evolucionistas sociais", alinhados a uma perspectiva monogenista, a sociedade era abordada a partir de seu desenvolvimento cultural, em função da crença na unicidade dos seres humanos e no seu progresso obrigatório.

Por outro lado, os "darwinistas sociais" estavam convencidos na existência de grupos "puros" e, nesse sentido, acreditavam na associação entre características físicas e morais, na perspectiva do determinismo biológico, ou seja, na preponderância do grupo sobre as ações do indivíduo.

Essas distintas abordagens influenciaram os homens letrados brasileiros no período que se estendeu de 1870 a 1930 e apresentou um caráter peculiar, pois conciliou aspectos do darwinismo social a uma abordagem monogenista e evolucionista: "o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça" (SCHWARCZ, 1993, p. 65).

Por fim, destaca-se o Quilombo de Palmares como uma narrativa que permanece no século XX, com destaque para novos elementos que enfatizavam uma dinâmica organizada e a importância da figura de Zumbi. Para Corrêa (1946, p. 113) "um novo rei, mais valente que Gangazuma, surgia para levantar a coragem dos negros palmarenses. Êsse novo rei era Zambí. Zambí fortificou-se e desafiou as forças do governo." Há que se ressaltar, também, que, apesar desses elementos, que coloca Zumbi no protagonismo da resistência negra coletiva, permanece uma perspectiva centrada em personagens específicos e, nesse caso, enfatiza-se não somente o nome de Domingos Jorge Velho, como também a sua imagem nos livros. Ainda assim, a presença do Quilombo de Palmares – que nas palavras de Munanga e Gomes (2006, p. 76), foi o "primeiro Estado livre nas terras da América" – nos livros didáticos de História do Brasil, ao longo de mais de 100 anos, demonstra o impacto de sua existência no período colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos sobre a população negra no conjunto dos seis livros didáticos de História do Brasil aqui apresentados, se resumem a algumas

páginas das referidas obras, mas oferecem indícios importantes sobre os modos pelos quais o contexto sócio histórico interferem na elaboração de projetos educacionais.

Nesse sentido, as análises permitiram constatar que, no século XIX, após a independência, a partir da criação de instituições que buscavam elaborar, legitimar e ensinar a narrativa oficial que atribuísse ao Brasil, recém-independente, a condição de nação civilizada, desencadeou a invisibilização da população negra escravizada nos livros didáticos. Por essa razão, a população escravizada foi mencionada superficialmente, ao passo que os "homens de cor" livres, foram abordados segundo o modo como seu comportamento favorecia ou comprometia o processo de constituição do país como nação, o que viabilizou a uns se tornarem heróis e outros, traidores.

Os livros didáticos do século XX, por seu turno, publicados num momento em que se consolidavam diretrizes para sua publicação, mobilizaram discursos que, de um lado, enfatizavam uma sociedade livre e mestiça, atenuando as tensões sociais e, por outro lado, continuavam a reiterar uma hierarquização racial, privilegiando a população branca.

Essas pesquisas permitiram refletir, sobretudo, sobre a importância da promulgação da Lei 10.639/2003, haja vista que seu objetivo é contribuir no processo de desconstrução de narrativas que historicamente classificaram e hierarquizaram os diferentes grupos, em especial a população negra.

FONTES

BELLEGARDE, Henrique Luiz de Niemeyer. **Resumo da Historia do Brasil até 1828.** Traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde. Rio de Janeiro: Typografia de Guffier e C., 1831.

CORRÊA, Viriato. **História do Brasil para crianças**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena História do Brazil por perguntas e respostas**. 6. ed. Rio de Janeiro: ImprimerieduCommerce; B. L. Garnier, 1887.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria.** Rio de Janeiro: Em Casa de Domingos José Gomes Brandão, 1865.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. **Episodios da Historia Patria contados á infância.** Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-Editor,1860.

POMBO, Rocha. **Nossa Patria**: narração dos factos da História do Brasil, atravéz da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 34. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamana. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 42, p. 469-488, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

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

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, 1824. In: NOGUEIRA, Octaciano. **Coleção Constituições brasileiras**; vol. 1, 3. ed., Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, Página 277 (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/1945, Página 19208 (publicação original). Disponível em:

http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional9394/1996**. [Edição atualizada até março de 2017]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas [2017]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

ENDERS, Armelle. "O Plutarco Brasileiro". A produção dos vultos nacionais no Segundo Reinado. **Revista Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, p. 41-62, jul. 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2114/1253. Acesso em: 25 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dez. 1970. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares**: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História no Brasil do Século XIX: questões sobre autores e editores. **Educação e Fronteiras.** Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31- 44, jan./jun. 2010. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1992/1072. Acesso em: 28 out. 2020.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de janeiro, n.5, p. 15-34, 2004. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03]. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

SACRAMENTO, Cristina Carla. "**Homens de cor" representados por "homens de letras"**: uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332011. Acesso em: 14 set. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

VAINFAS, Ronaldo. **Traição**: Um jesuíta à serviço do Brasil holandez processado pela inquisição. São Paulo: Companhia das letras. 2018.

ENTRE A MUDANÇA E A RESISTÊNCIA: AS PRIMEIRAS REFORMAS EDUCACIONAIS REPUBLICANAS NA ESCOLA DE FARMÁCIA DE OURO PRETO

Leandro Silva de Paula

INTRODUÇÃO

Após a Proclamação da República, o Brasil passou por um período de contínuas reformas educacionais em todos os níveis de ensino, experimentando diversas medidas em um curto espaço de tempo.[36] Dermeval Saviani (2008) nota a *descontinuidade* como uma das principais características da política educacional brasileira, o que representa até hoje um grande empecilho a avanços relacionados às questões da educação. Ao analisar o conjunto de reformas educacionais que tem início na segunda metade do século XIX, com a reforma Couto Ferraz (1854), culminando na reforma Francisco Campos (1931), Saviani (2008) observa que existiu uma tendência de atribuir a cada reforma o nome do ministro da instrução responsável à época, como se cada novo homem que assumisse o poder deixasse impressa a sua marca e apagasse o que estava em curso pelo seu antecessor:

> Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se

[36] Por intermédio das reformas educacionais se travam constantes lutas pela imposição de projetos culturais em nossa sociedade (Cf. FARIA FILHO, 2005).

> alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, 11).

Durante as primeiras décadas do período republicano, observou-se a alternância entre as reformas quanto a promoverem ora a centralização do ensino, ora a descentralização; a oscilação entre a liberdade ou o maior controle educacional; o foco em um currículo mais científico ou humanístico:

> Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Epitácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso, tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior (SAVIANI, 2008, 11-12).

O objetivo desta pesquisa é compreender o ideário em torno das primeiras reformas educacionais do período republicano – reformas Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901) e Rivadávia Corrêa (1911) – com o intuito de averiguar as consequências que tais reformas tiveram em uma importante instituição de ensino superior da história do Brasil, a Escola de Farmácia de Ouro Preto. Além disso, interessa perscrutar as reações da classe farmacêutica de Ouro Preto diante das vicissitudes educacionais da Primeira República.

A história da Escola de Farmácia de Ouro Preto é marcada por dificuldades financeiras, delonga nos pagamentos de seus funcionários, falta de um prédio próprio para o seu funcionamento etc. O surgimento da instituição ocorreu no dia 4 de abril de 1839, quando Bernardo Jacin-

to da Veiga (Presidente Conselheiro da Assembleia Legislativa) sancionou a lei número 140, que pretendia criar uma Escola de Farmácia em São João del-Rei e outra em Ouro Preto. A primeira nunca chegou a ser implantada, mas a Escola de Farmácia de Ouro Preto, por sua vez, foi criada nesse mesmo ano (1839) e tornou-se o primeiro estabelecimento de ensino superior oficial da província mineira e o mais antigo curso de Farmácia, desvinculado de um curso de Medicina, da América do Sul. De acordo com a lei número 140 de 1839, os farmacêuticos que quisessem exercer sua profissão precisariam apresentar:

> [...] às Câmaras Municipais, um diploma das Academias Médico Cirúrgicas do Império ou do Presidente da Província, que os concedia somente aos candidatos que tivessem frequentado, por um ano, as escolas de Farmácia da Província e sido aprovados nos exames. Além disso, era ainda condição indispensável a prática de dois anos numa farmácia legalmente estabelecida. [...] (DIAS, 1989, p. 35).

Dias (1989) afirma que a Escola de Farmácia de Ouro Preto passou por grandes dificuldades nas décadas posteriores à sua criação. A falta de verba e o atraso (ou melhor, a ausência) dos ordenados dos professores se fez uma constante no prelúdio da história dessa instituição. O autor nos conta que:

> [...] a Escola teria desaparecido se não fosse a dedicação dos dois saudosos mestres Arieira, professor de Farmacologia, e Cabral, professor de Botânica e Matéria Médica, que se prontificaram a prestar seus serviços ao governo, gratuitamente (DIAS, 1989, p. 36).

Detendo-se ainda nos estudos de Dias (1989), observa-se que até o início da década de 70 do século XIX, o curso da Escola de Farmácia de Ouro Preto tinha a duração de dois anos e os alunos, durante esse período, precisariam atuar e desenvolver seus aprendizados em uma das farmácias da cidade que admitisse praticantes. A atuação do estudante em uma farmácia era uma atividade obrigatória, uma vez que o proprietário do estabelecimento era o responsável em conceder o atestado que possibilitava aos alunos prestarem os exames práticos.

Nas décadas seguintes, o curso de Farmácia de Ouro Preto passou por uma série de mudanças e reformas educacionais. O Regulamento número 65, de 16 de agosto de 1872, por exemplo, criou novas cadeiras e ampliou a duração do curso farmacêutico de dois para três anos. Por sua vez, o Decreto n. 3.072, de 27 de maio de 1882, declarou válidos em todo o Império os diplomas de farmacêuticos conferidos pelas escolas criadas pelas Assembleias Legislativas Provinciais (DIAS, 1989). A legitimidade desses diplomas ficaria condicionada à equiparação dos cursos farmacêuticos aos seus congêneres das faculdades oficiais de Medicina do Brasil, reconhecimento esse que a instituição obteve no ano de 1883, sendo a primeira a legitimar os diplomas dos seus alunos e o único estabelecimento de ensino a ter sua equiparação desde o período imperial.

O currículo do curso farmacêutico e os exames preparatórios necessários para a admissão na Escola de Ouro Preto refletiram as vicissitudes e a descontinuidade das primeiras reformas educacionais do Período Republicano. Conforme foi mencionado anteriormente, o intuito deste estudo é investigar as reações da classe farmacêutica diante as reformas educacionais de 1890 a 1911 (PAULA, 2009). Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessária a apreciação dos estudos da Historiografia da Educação, bem como da Nova História Política, e o amparo teórico no conceito de Cultura Política Republicana. Em relação à documentação, foram investigados os relatórios de Presidente do Estado de Minas Gerais; os documentos encontrados no Arquivo da própria escola, composto por regulamentos, livros de matrículas e documentos avulsos; além da coleção de leis e decretos das reformas educacionais abordadas por este estudo.

A REFORMA BENJAMIN CONSTANT DE 1890

No dia 19 de abril de 1890, sob o governo do presidente Deodoro da Fonseca, o General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães assumiu a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Cor-

reios e Telégrafos e, pouco tempo depois, assinou o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que objetivava regulamentar a educação primária e secundária no Distrito Federal. O objetivo desse decreto era ditar os princípios básicos norteadores da educação, enfatizando a relevância de uma educação científica/enciclopédica com base nas ideias positivistas da época. Observa-se por meio desse decreto uma tentativa de ruptura com a tradição humanista que caracterizou a educação brasileira nos últimos séculos e o afastamento da educação dos preceitos religiosos (através da defesa do Estado laico). Ao investigar as representações da cultura política republicana[37] presentes nessa reforma, averígua-se que:

> O ensino secundário se constituía na base propedêutica de línguas e ciências para a admissão no ensino superior. Ele acabou por tornar-se enciclopédico – um saber em extensão-, ou seja, de tudo o que existe. Em todos os níveis de ensino havia uma ampliação do número de cursos (disciplinas) e seus anos de duração. As disciplinas deveriam ser sempre as mesmas, porém cada vez mais seriam estudadas com maior profundidade. (DELANEZE, 2006, p. 5420)

A Reforma Benjamim Constant constituiu-se em uma série de decretos. Pela análise de documentos existentes no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, constata-se que a primeira reforma do período republicano, também fixada pelo Decreto nº 1.270, de 10 de janeiro de 1891 (artigo 7, capítulo 1)[38], ao deixar estabelecido que apenas poderiam exercer a profissão de farmacêutico os licenciados em faculdades federais (sem se referir à Escola de Ouro Preto, detentora do direito de conceder títulos oficiais desde 1883), colocou em dúvida a validade dos diplomas dessa escola, provocando muitos protestos na época. Pode-se observar em documentos datados desse mesmo ano de 1891 que ocorreu uma transferência coletiva dos discentes de Ouro Preto para as faculdades do Rio de Janeiro e da Bahia. Além disso, no ano de 1896, os membros da Escola de Farmácia de Ouro Preto enviaram ao ministro do Interior uma reclamação acusando a Diretoria do Corpo de Saúde

[37] Cultura política é um conceito complexo que abrange o conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano (Cf. BERSTEIN, 1998).

[38] Decreto responsável por reorganizar as Faculdades de Medicina do Brasil.

da Armada de excluir do concurso para farmacêutico os titulados por essa instituição. Junto à reclamação foram enviados alguns exemplares de estatutos que regiam a escola, dos quais constava o respectivo plano de curso, provando que este se igualava aos cursos farmacêuticos das faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, respeitando assim as exigências de equiparação do Decreto nº 8.950, de 9 de junho de 1883:

> O Director e professores da Escola de Pharmácia de Ouro Preto, capital do estado de Minas Geraes por si e em commissão nomeada pela Assembléia popular hontem reunida n'esta cidade, vem representar a V Excia contra a disposição contida na última parte do art. 7º do Decreto nº 1270 que parece prohibir aos pharmaceuticos titulados por esta escola o exercício de sua profissão no território da República. (OURO PRETO, Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1896, caixa 37.)

Todos esses atos descritos são indícios de que os professores, estudantes e diretores da Escola de Farmácia de Ouro Preto responderam de diversas formas à implantação desse decreto de 1891, que tinha o intuito de reorganizar as faculdades de Medicina e Farmácia existentes no Brasil, e tiveram de lutar para que seus direitos fossem preservados. A união da classe farmacêutica para enviar uma reclamação ao ministro do Interior foi possível graças ao fato de os membros desse grupo estarem inseridos em um mesmo espaço social e possuírem iguais interesses. Na perspectiva dos estudos de Serge Berstein (1998), a escola, o liceu e a universidade podem ser vetores de uma determinada cultura política. Dessa forma, é plausível pensarmos que o grupo farmacêutico de Ouro Preto, ou melhor, a própria Faculdade de Farmácia seria um meio de difusão de ideias contrárias ou favoráveis a cultura política republicana.

Em sua obra intitulada *Apontamentos históricos do sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto*, José Ramos Dias (1989) menciona que a instituição foi remodelada pelo Decreto nº 534, de 10 de julho de 1891, e entre as mudanças ocasionadas por essa norma estaria a implantação de novos exames preparatórios (Trigonometria, Física, Química e História Natural) para o ingresso de seus discentes. Embora o ideário positivista/enciclopédico inerente à Reforma Benjamin Constant não ti-

vesse atingido de forma ampla os resultados previstos e algumas ideias não saíram do papel, observa-se que após a reforma conteúdos científicos foram acrescentados aos exames preparatórios exigidos para o ingresso na Escola de Farmácia de Ouro Preto. Conforme se pode constatar no quadro comparativo abaixo:

Quadro 1:

Exames preparatórios exigidos antes e depois da Reforma Benjamin Constant (1890).

Exames preparatórios exigidos em 1889 (ANTES DA REFORMA)	**Exames preparatórios exigidos em 1891 (APÓS A REFORMA)**
Português	Português
Francês	Francês
Aritmética	Aritmética
Álgebra até equações do 2 grau	Álgebra (até equações do 2° grau)
Geometria Plana e no Espaço	Geometria Plana e no Espaço
Geografia	Geografia
_	Trigonometria (noções)
_	Física
_	Química
_	História Natural

Fonte: DIAS, J. R. **Apontamentos históricos do Sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto**. 3 ed. rev. Ouro Preto: UFOP/Escola de Farmácia, 1989.

Gradativamente, o currículo acadêmico foi sendo substituído e o enciclopedismo e as ciências positivas ganharam espaço. Acrescente-se que uma nova reorganização ocorreu no dia 3 de agosto de 1892, pela Lei nº 41, mediante a qual o curso passaria a fornecer dois diplomas: o de farmacêutico, com duração de três anos; e o de bacharel em Ciências Naturais e Farmacêuticas aos que, além dos três anos, cursassem mais um ano de estudos e defendessem uma tese. Ver quadro 2:

Quadro 2:

Disciplinas ofertadas antes e depois da Reforma Benjamin Constant (1890).

Ano	Disciplinas ofertadas em 1889 (Antes da Reforma)	Disciplinas ofertadas em 1893 (Após a Reforma)
1° ano	Física Médica	Física
1° ano	Química Mineral e Noções de Mineralogia	Química Inorgânica e Mineralogia
2° ano	Botânica e Zoologia	Botânica e Zoologia
2° ano	Química Orgânica e Biologia	Química Orgânica e Noções de Química Biológica
3° ano	Matéria Médica (brasileira)	Matéria Médica e Terapêutica
3° ano	Toxicologia e estudos das falsificações dos principais gêneros alimentícios	Química Analítica e Toxicologia
3° ano	Farmácia Teórica e Prática	Farmácia Teórica e Prática
4° ano [<?>]	–	Anatomia Descritiva e História Natural Médica
4° ano	–	Fisiologia, Química Biológica e Medicina Judiciária

Fonte: DIAS, J. R. **Apontamentos históricos do Sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto**. 3 ed. rev. Ouro Preto: UFOP/Escola de Farmácia, 1989.

Dias (1989) informa que a primeira reforma do período republicano possibilitou a ampliação do curso e o aumento do número de exames preparatórios necessários para a admissão na instituição, assim como outras conquistas para a escola, a instalação de novos laboratórios, a aquisição de equipamentos mais modernos etc. Ressalta-se que a criação de novos laboratórios e gabinetes na Escola de Farmácia foi amplamente elogiada e recomendada no Relatório do Presidente do Estado de Minas Gerais em 1893, uma vez que na opinião dos inspetores escolares a ampliação da escola possibilitaria convertê-la em uma Faculdade de Medicina:

> Monta-los como estão os laboratórios e já criadas cadeiras que são comuns aos cursos de Farmácia e Medicina, bastarão poucos cursos de medicina e cirurgia para se obter

> tão notável melhoramento. O tributo pesado de vidas que pagam as famílias mineiras, que mandam seus filhos estudar nas cidades marítimas, a necessidade que tem o Estado de facilitar a seus filhos o preparo para todas as carreiras liberais, são razões que justificam plenamente a criação que lembro. (MINAS GERAIS, Relatório do Presidente do Estado de MG. Mensagem 1893, p. 30-31.)

Um dos principais argumentos para a criação de uma Faculdade de Medicina em Minas Gerais era a possibilidade de se constituir um quadro composto por todos os ramos do ensino superior no estado. Diz o inspetor escolar do estado: "[...] temos já a Escola de Minas e Engenharia Civil, a Escola de Farmácia, a Faculdade livre de Direito, gozando das regalias das Faculdades da União, e, com pequeno esforço podemos ter a Escola de Medicina." (Relatórios do Presidente do Estado de MG. Mensagem 1893, p. 31). Logo, constata-se que, apesar do momento de luta em busca de legitimidade, a organização e o funcionamento da Escola de Farmácia estavam em um período de crescimento e grandes realizações após a Reforma Benjamin Constant (1890).

A REFORMA EPITÁCIO PESSOA DE 1901

No entanto, a reforma Epitácio Pessoa (1901), também conhecida como *Código do Ensino*, trouxe fim à expansão iniciada na década anterior, reduzindo consideravelmente tanto a duração do curso de Farmácia quanto os exames preparatórios necessários para o ingresso na instituição. No dia 1º de janeiro de 1901, o presidente do Brasil Campos Salles, com o apoio do ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa, resolveu aprovar o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário pelo Decreto nº 3.890, seguido do Decreto nº 3.902, de 12 de janeiro daquele ano, que estabeleceu um novo regulamento para as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

O Código Epitácio Pessoa (1901) ditou normas para o processamento dos exames de madureza e para a equiparação das escolas parti-

culares, estendendo assim tal privilégio a um número cada vez maior de instituições:

> **Art.** 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundário fundados pelos Estados, pelo Distrito Federal ou por qualquer associação ou indivíduo, poderá o Governo conceder os privilégios dos estabelecimentos federais congêneres.
>
> **Art.** 370. Os institutos equiparados terão o direito de conferir aos seus alunos os graus que concedem os estabelecimentos federais, uma vez que eles tenham obtido as aprovações exigidas pelos regulamentos destes para a obtenção dos mesmos graus. (BRASIL, Decreto nº 3.890. 1901)

Em relação aos impactos provocados pela Reforma Epitácio Pessoa, em virtude do decreto número 1.480 de 21 de outubro de 1901, alguns professores foram dispensados e houve a supressão do cargo de bibliotecário e de três serventes da escola (Relatório de Presidente de Estado. Mensagem 1902, p. 21). Além disso, por intermédio do Decreto nº 3.902/1901, pode-se constatar que o capítulo VII dessa norma diminuiu significativamente os exames preparatórios necessários para a matrícula no curso de Farmácia de Ouro Preto, como os de história do Brasil, física, química, zoologia, botânica, mineralogia e geologia, que deixaram de ser exigidos dos futuros farmacêuticos. Conforme se observa no quadro 3:

Quadro 3:

Exames preparatórios exigidos antes e depois da Reforma Epitácio Pessoa (1901)

Exames preparatórios exigidos em 1899 (Antes da Reforma)[<?>]	**Exames preparatórios exigidos em 1907 (Após a Reforma)**
Português	Português
Francês	Francês (feitos em provas escritas e orais)
Aritmética	Aritmética (prática)
Álgebra (toda álgebra)	Álgebra (até equações do 1º grau)
Geometria (toda a geometria)	Geometria Plana
Física	Elementos de Física e Química
Química	Elementos de História Natural

Exames preparatórios exigidos em 1899 (Antes da Reforma)[7]	Exames preparatórios exigidos em 1907 (Após a Reforma)
História do Brasil	_
Trigonometria	_
Chorografia do Brasil	_
Zoologia	_
Botânica	_
Mineralogia	_
Geologia	_

Fonte: OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

Por sua vez, o capítulo III do Decreto nº 3.902/1901 reduziu a duração do próprio curso; antes da Reforma Epitácio Pessoa, o curso era composto por três anos de estudos – ou melhor, quatro anos para quem desejasse cursar o bacharelado. Após a reforma, a duração passou a ser de apenas dois anos:

> No tocante aos estudos iniciaes para a matricula nos cursos pharmacologicos, o citado Código do ensino reduziu os preparatórios [...]. Não parou por ahi, foi além: reduziu o curso que era de três annos, a dous, supprimindo as cadeiras de physica medica, de chimica analytica e toxicologia e fundindo outras em uma única. (OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado).

Quadro 4:

Disciplinas ofertadas antes e depois da reforma Epitácio Pessoa (1901)

Ano	Disciplinas do curso farmacêutico em 1893 - (Antes da Reforma).	Disciplinas do curso farmacêutico em 1907 - (Após a Reforma).
1° ano:	Física	História Natural Médica
	Química Inorgânica e Mineralogia	Química Mineral, Matéria Médica e Farmácia
2° ano:	Botânica e Zoologia	Química Médica e Farmacologia
	Química Orgânica e Noções de Química Biológica.	–
3° ano:	Matéria Médica e Terapêutica	–
	Química Analítica e Toxicologia	–
	Farmácia teórica e prática.	–
4° ano	Anatomia Descritiva e História Natural Médica	–
	Fisiologia, Química Biológica e Medicina Judiciária	–

Fonte: OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

No Relatório do Presidente de Estado de Minas Gerais de 1901 (página 21), o inspetor escolar afirmou que tais mudanças tiveram de ser realizadas para que o curso continuasse a ter o mesmo modelo, dito oficial, adotado pelas escolas do Rio de Janeiro e da Bahia. Além disso, defendeu que a aplicação do Código do Ensino de 1901 era do próprio interesse da escola para que ela não fosse extinta por falta de frequência dos alunos. No entanto, a dita reforma foi amplamente criticada pela classe farmacêutica, que respondeu reivindicando e demonstrando sua

indignação. Através de busca documental no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, encontra-se uma representação enviada no ano de 1907 ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Minas Gerais, assinada pela Diretoria de Ouro Preto, com o objetivo de demonstrar aos senadores e deputados o estado deficitário em que se encontrava esse ensino:

> A reclamação contra o estado anarchico do ensino, confessado já pelo digno Ministro do Interior, em papel público, é o móvel desta representação que dirigimos ao corpo legislativo de nosso paiz, pedindo-lhe que lance as suas vistas sobre o desmantelo lastimoso e a decadência entristecedora a que chegou este ramo da administração pública. A balburdia, o desconcerto e a falta de unidade de ação e_porque não dizé-lo? _ o pouco caso e o filhotismo, fizeram do ensino a tavola rasa de todas as concessões e arena de todos os desmandos. O famigerado Código do Ensino, já por si falho, deficiente e contradictorio, foi um concurrente para o anarchisamento, já então muito bem iniciado, provocando a vigoração deste protesto da própria mocidade das academias, entre os quaes o da Escola de Pharmacia de Ouro Preto, um notável centro de educação scientifica. (OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado).

Observa-se que na primeira década do século XX a classe farmacêutica precisou se unir novamente diante dos impactos das reformas educacionais analisadas por esta pesquisa. Justifica a classe farmacêutica: "[...] é o exercício de um direito que nos assiste e o zelo e o amor pela classe a que pertencemos que nos fazem, congregados pelo nosso interesse collectivo e pela defesa commum da nossa causa, vir à presença de V. EXª." (Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado). Em sua representação dirigida

ao Congresso, o grupo farmacêutico de Ouro Preto[39] acusa os ministros de negligenciarem ou conduzirem de forma não benéfica as discussões relacionadas ao Código do Ensino e alerta para a precarização do ensino, afirmando que a duração do curso foi reduzida consideravelmente e muitos dos preparatórios necessários para a admissão foram suprimidos ou restringidos a "noções muito breves", ou a "rudimentos acanhadíssimos" dos conteúdos[40]. Além disso, o decreto de 15 de outubro de 1906 determinou que alguns exames de admissão (Física, Química e História Natural) deveriam ser realizados somente através de provas orais "irrisórias" e "ridículas"[41] de 20 minutos, tempo considerado insuficiente na opinião da classe farmacêutica da época. Segundo o grupo de Ouro Preto, a diminuição dos preparatórios e a supressão das cadeiras alteraram fundamentalmente o ensino da Farmácia: "Já o pharmaceutico não seria um chimico, porque essa cadeira de chimica analytica fôra tirada da seriação das matérias e o curso, comprimido em dous annos escassos, lhe não daria tempo e ensancha para um estudo cuidadoso." (OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado).

Faria Filho (2005) afirma que a legislação educacional é demarcadora de identidades profissionais. Sendo assim, averígua-se a insatisfação dos farmacêuticos perante a Reforma Epitácio Pessoa (1901). Uma das críticas principais é em relação ao fato de que os exames de admissão após a implantação do Código do Ensino passaram a ser realizados em qualquer estabelecimento equiparado ao Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II). Vale relembrar que a equiparação entre diferentes instituições de ensino tanto do nível secundário quanto do superior era o principal objetivo desta reforma de 1901. Pronuncia a classe farmacêu-

[39] Na representação dirigida ao Congresso Nacional em 1907, quem assina em nome da classe farmacêutica é a Secretaria do Centro Farmacêutico de Minas Gerais em Ouro Preto. A diretoria: Carlindo Lellis - Presidente; Dr. Joaquim F. de Menezes -Vice-presidente; Alberto Magalhães Gomes - Primeiro Secretário; Lauro Barbosa - Segundo Secretário e José Sotero L. de Carvalho - Tesoureiro.

[40] Termos utilizados pela classe farmacêutica na representação de 1907.

[41] Termos utilizados pela classe farmacêutica na representação de 1907

tica: “Parece que há evidente intenção de fazer do pharmaceutico um acabado incompetente. [...] é o que é, actualmente, o curso pharmaceutico entre nós, no Brasil que se gaba de ser a nação mais adiantada da América do Sul.” (Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado).

Detendo-se ainda a analisar a Representação Dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto de 1907, observa-se que entre as estratégias adotadas pelo grupo se pode destacar: a comparação das mudanças ocorridas na Escola de Farmácia de Ouro Preto em contraposição à ampliação e à criação de novas cadeiras dos cursos das faculdades oficiais de Medicina, Direito e Engenharia; a comparação do ensino farmacêutico ofertado no Brasil em confronto com a formação recebida pelos profissionais estrangeiros em outros países considerados mais “adiantados”[42]; e a convocação das autoridades para “[...] legislarem sobre tão grave assumpto e reabilitarem a Classe Pharmacêutica”, que, na opinião do grupo “[...] dentro de poucos anos se continuar o actual estado das cousas, descerá às ultimas camadas da incompetência e acabará em mercancia perigosa de medicamentos.” – alerta os responsáveis pelo documento.

Após apresentar todas as perdas que o curso de Farmácia sofrera, o grupo de Ouro Preto propôs uma alternativa de programa com todos os requisitos e cadeiras necessárias para a formação de um farmacêutico[43]. Entre os exames de admissão a serem exigidos na proposta, observa-se a inclusão do inglês, justificado pelo grupo devido ao progresso da Farmacopeia britânica e norte-americana; e da Geografia e da História, conhecimentos considerados indispensáveis a todos os homens. Por sua vez, entre as disciplinas propostas no regimento, aparecem a cadeira de Higiene; de Anatomia e da Fisiologia (ciências acessórias ao estudo da

[42] Termo utilizado pela classe farmacêutica na representação de 1907.

[43] Esse fato permite-nos entrever a forte ligação entre um grupo profissional e a sua formação educacional, que pode ser analisada a partir da concepção abordada por Abbott (1988) de *jurisdição*, compreendida como uma relação que se estabelece entre um grupo profissional e a sua área de conhecimento.

terapêutica); e da Química Analítica e da Bacteriologia (para que os farmacêuticos se tornassem aptos a realizarem analises até então confiadas aos médicos ou então, aos profissionais estrangeiros). Ver quadros 5 e 6 a seguir:

Quadro 5:

Exames preparatórios propostos pela classe farmacêutica no ano de 1907.

PROPOSTA DE EXAMES PREPARATÓRIOS	Português
	Francês
	Inglês
	Geografia
	Chorografia do Brasil
	História Universal e do Brasil
	Aritmética
	Álgebra
	Geometria Plana e no Espaço
	Física e Química
	História Natural

Fonte: OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

Quadro 6:

Disciplinas propostas pela classe farmacêutica no ano de 1907.

ANO	Proposta de disciplinas
1° ano:	Química mineral e mineralogia
1° ano:	Física Médica
1° ano:	Anatomia
2° ano:	Química orgânica e Biologia
2° ano:	Fisiologia
2° ano:	História natural Médica
3° ano:	Farmacologia e arte de formular

ANO	Proposta de disciplinas
3° ano:	Química Analítica e Toxicologia
3° ano:	Matéria médica e Terapêutica
3° ano:	Bacteriologia e Higiene

Fonte: OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

Diante a apresentação desta proposta, solicitam os farmacêuticos de Ouro Preto: "Pedimos remédio para o mal e submetemos ao alto critério de V. EXª o estudo deste programa. Em último caso, queremos retrogradar ao que éramos em 1899. O progresso das reformas nos está saindo comprometedor...assistireis de braços cruzados a esse aniquilamento?" (Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, 1907, documento não catalogado).

Logo, constata-se que a classe farmacêutica de Ouro Preto se viu entre a mudança e a resistência perante o "progresso", ou melhor, durante a implantação das primeiras reformas educacionais do período republicano.

A REFORMA RIVADÁVIA CORREA DE 1911

Por sua vez, a reforma seguinte – Rivadávia Corrêa – reorganizou novamente a Escola de Farmácia de Ouro Preto, proporcionando uma série de mudanças decretadas pela Lei Orgânica do Ensino, expedida pelos Decretos Federais nºs 8.659 e 8.661, de 5 de abril de 1911. Em seus estudos, Saviani (2008) atenta-se para o fato de essa reforma visar à possibilidade de uma maior liberdade aos cursos superiores, resultando no processo de desoficialização do ensino e total anarquia educacional. Ou seja, as instituições de ensino ganharam maior autonomia, enquanto o Estado se desobrigou de suas funções interventivas.

A nova lei eliminou as normas implantadas pela reforma anterior, que autorizava o exame de madureza e estabelecia a necessidade da equiparação das instituições de ensino secundário ao Ginásio Nacional. A partir de agora, as faculdades poderiam desenvolver seus próprios exames de admissão para os alunos. Já em relação ao currículo, o curso voltou a ter a duração de três anos (conforme desejava o grupo farmacêutico investigado[44]). Ver quadro a seguir:

Quadro 7:

Disciplinas ofertadas antes e depois da Reforma Rivadávia Correa em 1911.

Disciplinas ofertadas em 1907	Disciplinas ofertadas em 1911
História Natural Médica	História Natural Médica
Química Mineral, Matéria Médica e Farmácia	Química Mineral
Química Médica e Farmacologia	Farmacologia
_	Química Orgânica e Industrial
_	Química Analítica e Toxicologia
_	Higiene e Microbiologia
_	Física
_	Bromatologia

Fonte: DIAS, J. R. **Apontamentos históricos do Sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto**. 3ed. rev. UFOP/Escola de Farmácia, 1989; e Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

Observa-se que, após a reforma de 1911, a Escola de Farmácia de Ouro Preto retomou algumas cadeiras que eram ofertadas no início do período republicano, ou melhor, recuperou algumas disciplinas ministradas antes da reforma Epitácio Pessoa de 1901 (Química Orgânica; Química Analítica e Toxicologia; e Física). Por outro lado, aproveitando a flexibilidade garantida pela nova lei, a escola também implantou

[44] Ver: OURO PRETO, Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. Documento encontrado no Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto, referente ao ano de 1907, não catalogado.

uma nova disciplina de "Higiene e Microbiologia" (cadeira proposta pela classe farmacêutica na representação dirigida ao Congresso Nacional em 1907). Logo, diante das vicissitudes educacionais do início do período republicano, constata-se uma contínua oscilação de sentimentos vivenciados pelo grupo de farmacêuticos de Ouro Preto. Em determinados momentos, nota-se o acolhimento ao novo e uma sensação de progresso; em outros, percebe-se uma grande resistência e a união da classe farmacêutica na defesa de seus direitos e interesses. Entre a mudança e a resistência, o que se averigua é a tradição farmacêutica sendo atualizada diante o projeto educacional das elites republicanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe à tona a história de uma importante instituição de ensino superior do Brasil, muitas vezes negligenciada pela historiografia da educação, a Escola de Farmácia de Ouro Preto. O intuito foi analisar as primeiras reformas educacionais republicanas e o seu impacto nos estudos farmacêuticos. Após ampla pesquisa documental referente às mudanças ocorridas tanto nos exames de admissão exigidos para o ingresso na Escola de Farmácia quanto nas disciplinas ofertadas por esta instituição, constatou-se que o grupo farmacêutico de Ouro Preto, composto por professores, alunos e diretores, viu-se entre o desejo de mudança e a resistência às reformas implantadas no início do período republicano.

Em seus estudos, Luciano Mendes de Faria Filho (2005) destaca o poder ordenador da legislação educacional, mas também sua capacidade de gerar conflitos e lutas sociais. Pode-se observar que o cumprimento da lei era fundamental para a Escola de Farmácia de Ouro Preto preservar a legitimidade do curso e respeitar a equiparação exigida na época. No cotidiano da instituição de ensino, nota-se a obediência à legislação, o respeito à hierarquia e todo um aparato burocrático, legitimado em decretos e regulamentos, que coordenam as interações dos atores e o fun-

cionamento da escola. Como nenhuma instituição de ensino está isenta de perturbações, conflitos e relações de poder antagônicas, o período da Primeira República foi um momento no qual a Escola de Farmácia de Ouro Preto passou por profundas mudanças e precisou se legitimar constantemente. Assim, por intermédio deste estudo é possível identificar tanto momentos nos quais a classe farmacêutica precisou romper e questionar o poder simbólico (BOURDIEU, 1989) exercido de forma impessoal pelo Estado e representado pela lei, quanto situações nas quais simplesmente aprovou ou acatou as mudanças. Logo, a finalidade principal desta pesquisa foi atentar para todas as reações, estratégias e formas mais sutis de resistência adotadas pelo grupo de Ouro Preto quando deparado com o impacto de tais reformas.

FONTES

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil** - 1890, p. 3474, Vol. Fasc. XI [Publicação Original]). Distrito Federal, RJ, 1890.

BRASIL. Decreto nº 1.270, de 10 de janeiro de 1891. Reorganiza as Faculdades de Medicina dos Estados Unidos do Brazil. **Coleção de Leis do Brasil** - 1891, p. 193, Vol. 4 [Publicação Original]. Distrito Federal, RJ, 1891.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 447 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1901.

BRASIL. Decreto nº 3.902, de 12 de Janeiro de 1901. Approva o regulamento das Faculdades de Medicina. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 543 (Publicação Original). Rio de Janeiro. 1901.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 3983 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1911.

BRASIL. Decreto Nº 8.661, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento das faculdades de medicina. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 3993 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1911.

MINAS GERAIS. Relatório de Presidente de Estado. **Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Dr. Affonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro**. Ouro Preto, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Recuperado em http://ddsnext.crl.edu/titles/171?terms=1902&item_id=3802#?h=1902&c=0&m=100&s=0&cv=1&r=0&xywh=-1265%2C0%2C4256%2C3002, 1893.

MINAS GERAIS. Relatório de Presidente de Estado. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro. **Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais**. 1901. Recuperado em: http://ddsnext.crl.edu/titles/171?terms=1902&item_id=3802#?h=1902&c=0&m=108&s=0&cv=1&r=0&xywh=-1229%2C0%2C4041%2C2850, 1901.

MINAS GERAIS. Relatório de Presidente de Estado. Mensagem dirigida pelo vice-presidente do Estado de Minas Gerais Joaquim Candido da Costa Sena ao Congresso Mineiro (p. 20-21). Belo Horizonte, MG. **Imprensa oficial do Estado de Minas Gerais**. Recuperado em: http://ddsnext.crl.edu/titles/171?terms=1902&item_id=3802#?h=1902&c=4&m=109&s=0&cv=0&r=0&xywh=0%2C-289%2C3391%2C2392, 1902.

OURO PRETO. Escola de Fármacia de Ouro Preto. **Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto**, caixa 37, 1896.

OURO PRETO. Representação dirigida ao Congresso Nacional pelo Centro Farmacêutico de Ouro Preto. **Arquivo da Escola de Farmácia de Ouro Preto**, Documento não catalogado, 1907.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. The system of professions: an essay on the division of expert labor. **Administrative Science Quarterly**, 35(2), p. 410-413. Doi: 10.2307/2393403; 1988.

BERSTEIN, S. A cultura política. *In*: J-P. Rioux, & J-F. Sirinelli (Orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa, PT: Estampa, 1998, p. 349-359.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Editora DIFEL, 1989.

DELANEZE, T. Descontinuidade sem ruptura as reformas educacionais de Benjamim Constant e Francisco Campos. *In*: **Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG, 2006, p. 5416-5426.

DIAS, J. R. **Apontamentos históricos do sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto** (3a ed. rev). Ouro Preto, MG: UFOP/Escola de Farmácia, 1989.

FARIA FILHO, L. M. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. *In*: L. M. de Faria Filho (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 239-256.

PAULA, L. S. Políticas públicas e a escola de Farmácia de Ouro Preto: entre a mudança e a resistência (1891-1910). **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, 1(8), p. 189-200, 2009.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 1(24), p. 7-16. Recuperado de: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/ article/view/108/96, 2008.

LEVANTAR A OFICINA É LEVANTAR A PÁTRIA! O *ETHOS* POLÍTICO DA ESCOLARIZAÇÃO MINEIRA E A POSSIBILIDADE DE LEITURA DE UMA CULTURA POLÍTICA REPUBLICANA (1891-1906)

Raphael Ribeiro Machado

INTRODUÇÃO[45]

Nossa proposta reside sobre o tema da escolarização do trabalhador mineiro nos primeiros anos republicanos. A motivação para o estudo se deu na leitura das fontes de pesquisa que apresentam as reformas da instrução pública no estado e que deram a tônica educacional nos 30 primeiros anos da República: a chamada Reforma Afonso Penna, que seria efetivada pela Lei n. 41 de 1891/2, e a Reforma João Pinheiro, de 1906, efetivada pela Lei n. 439, que criou os grupos escolares, e a de nº 444 do mesmo ano, que criou ensino técnico prático e profissional. Além da reforma de 1896, efetivada pela Lei nº203 de 1896, que organizou o ensino profissional primário. Por meio da leitura dos debates discursivos envolvidos no ato legislativo de tornar efetiva a escolarização mineira, percebemos a recorrência de certos temas, conceitos e propostas ao longo dos anos e nos questionamos se uma cultura política teria ganhado forma, tendo nas reformas da instrução pública, profissional em parti-

[45] Este trabalho faz parte de uma dissertação de Mestrado, sob orientação do professor Dr. Irlen Antônio Gonçalves, concluída em 2013 no CEEFET-MG, que contou com apoio financeiro da CAPES.

cular, o *locus* de percepção e de criação de um sistema representativo de normas e valores republicanos.

Os Anais do Congresso Mineiro, lugar do legislativo republicano no estado, mostraram-se como *locus* privilegiado para o estudo proposto, pois foi o palco principal em que as reformas da educação pública mineira foram debatidas, organizadas e legisladas. Na leitura das Leis e dos textos dos Anais do Congresso Legislativo, percebemos as articulações entre as relações de força que constituíram o poder, as relações entre os indivíduos no momento de organizar o uso dos imaginários sócio-discursivos, as apropriações das representações sociais e culturais para a construção de um modelo sociocultural para a escola e a sociedade.

Tomando como premissa que os atores sociais que instituíram o cenário reformista da instrução pública mineira eram políticos, nossa análise recairá sob os pressupostos da História Política, das Políticas Educacionais e da Análise do Discurso, a fim de entender o campo retórico de atuação que implicou na efetivação do campo da lei educacional primária e profissional nos primeiros anos republicanos em Minas Gerais. No primeiro momento, categorizamos os atores políticos da instrução pública enquanto reformadores. Posteriormente, indicamos o campo retórico discursivo presente nos debates nos Anais do Congresso Legislativo Mineiro. Na última parte, apresentamos a análise sobre os debates em torno da instrução pública primária e profissional ao qual lemos a existência de uma cultura republicana mineira em formação.

OS REFORMADORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA MINEIRA E OS DISCURSOS POLÍTICOS COMO CHAVE DE LEITURA

A partir do que concebe René Rémond (2003) sobre o conceito de político, pode-se afirmar que as suas definições, no geral, podem ser

consideradas abstratas[46]. Por esse motivo, segundo ele, a referência mais constante é a de relacionar o político ao poder, pois a política "é uma atividade que se relaciona com a conquista", ao "exercício e a prática do poder" (RÉMOND, 2003, p. 444). O político é ponto de condensação; existe por si só e não é ileso às determinações externas, além de possuir variantes e um modo de operação diversificado. Sobre essa noção, Pierre Rosanvallon (1995, p. 12) define o político como "o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo". Nesse lugar de articulação, há ações de interferência, de arbítrio. É o que René Rémond afirma sobre o poder de arbitragem conferido aos políticos: "em sociedades tão complexas e diferenciadas como as nossas, os interesses são tão diversos e mesmo contraditórios, que seu entrecruzamento e suas divergências conferem aos políticos um poder de arbitragem", que impede uma "liberdade de manobra" do político dentro da estrutura (RÉMOND, 2003, p. 447). Essa liberdade seria possibilitada por aquilo que Serge Berstein (1998, p. 356) chama de "clima cultural", constituído por uma "difusão de temas, de modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que se tornam sensíveis à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes". Isso possibilita pensar a existência de um sistema de vetores pelos quais passa a integração de uma cultura política. Entre eles, temos:

> a família, onde a criança recebe mais ou menos diretamente um conjunto de normas, de valores, de reflexões que constituem a sua primeira bagagem política, que conservará durante toda a vida ou rejeitará quando adulto"; depois, "a escola, o liceu, a universidade, que transmitem, muitas vezes de maneira indireta, as referências admitidas pelo corpo social na sua maioria e que apoiam ou contradizem a contribuição da família (BERSTEIN, 1998, p. 355).

[46] Essa consideração de Rémond sobre o político como uma construção abstrata relaciona-se ao fato de ele considerar que o político não é "uma coleção de objetos ou um espaço" que pode ser reduzido a fronteiras fixas de explicações ou a tentativas inúteis "de fechá-lo dento de limites traçados" por qualquer ensejo de definição. Para ele, "há mais coisas em política que nos sistemas de explicações" (RÉMOND, 2003, p. 442-447).

A noção de cultura política pode ser entendida, então, como um conjunto coerente de crenças e valores que conformam as ações, "permitindo definir uma forma de identidade do indivíduo que dela se reclama" (BERSTEIN, 1998, p. 349). Em uma defini*ção mais ampla e global*:

> (...) que se trata de uma espécie de código e de um conjunto de referências, formalizados no seio de um partido ou, mais largamente, difundidos no seio de uma família ou uma tradição política. Desta definição, reteremos dois fatos fundamentais: por um lado, a importância do papel das representações na definição de uma cultura política, que faz dela outra que não uma ideologia ou um conjunto de tradições; e por outro lado, o caráter plural das culturas políticas num dado momento da história e num dado país (BERSTEIN, 1998, p. 350).

Nosso tema pode ampliar o conhecimento sobre o processo de escolarização em Minas Gerais, nos séculos XIX e XX, tendo o enfoque na relação entre políticos, educação/instrução do trabalhador e o Estado. Para Luciano Mendes Faria Filho (2007), a noção de escolarização pode ser entendida das seguintes maneiras:

> (i) escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à 'organização' de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. [...] (ii) a escolarização é entendida como a produção de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que eu tenho chamado de implicações/dimensões sociais do letramento, do reconhecimento ou não das competências e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil. (p.194). Um processo de produção de referências sociais, tendo a escola como eixo articulador de sentidos e significados. Também como "o *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares" (FARIA FILHO, 2008, p. 142, *apud* GONÇALVES, 2011, p. 1).

São sentidos e significados que postulam a escola como vetor de uma cultura política, alicerçada nos projetos de construção da Repú-

blica, que, por sua vez, estão alicerçados nos projetos de educação e instrução.

Interessam-nos os processos de produção e de institucionalização da escola, sobretudo, a partir do lugar daqueles que detinham o poder de reformar e/ou controlar tal processo; ou seja, os sujeitos envolvidos na formulação das retóricas políticas, aqui denominados *reformadores*, que ocuparam cargos na condição de presidente, vice-presidente, deputado e senador do estado de Minas Gerais. Acrescentamos, ainda, os secretários do Interior, das Finanças e da Agricultura, pela estreita relação de trabalho e política estabelecida com os primeiros[47].

São reformadores porque produziram as reformas que constituíram as políticas públicas educacionais, as quais, para André Paulilo (2001, p. 09), representaram mais do que um movimento administrativo, pois tornaram-se "condição da ação, modificando, assim, não só os métodos de ensino, as relações de ensino, as relações de trabalho e as finalidades da instrução, mas as legislações que os regulamentava, os espaços em que se realizavam". Esta análise é direcionada, portanto, para as reformas, aqui consideradas como condição da ação política estatal sobre a educação, em especial da educação profissional, e não para o triunfo ou insucesso das reformas.

Reformar o ensino não tinha o mesmo sentido para todos os sujeitos, pois, de acordo com Gonçalves (2006, p. 35), "para uns, entre eles os presidentes, [poderia] ser sinônimo de melhoria da educação e do ensino"; e para outros, uma intenção de intervenção na vida escolar e social. Na reformulação do sistema de educação pública, que atendesse os reclames republicanos, vislumbrava-se um meio de cumprir um amplo programa de reforma social. Entrementes, o ato de reformar compunha o interesse de políticos como afirmação e legitimação do ato de governar.

Reafirmamos que o nosso universo de reformadores incluiu deputados, senadores, presidentes, vice-presidentes do estado e secretários.

[47] Tomamos com fontes as mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Legislativo Mineiro, entre os anos de 1891 a 1910, os anais do Senado e do Congresso mineiro desse mesmo período, bem como as leis e os decretos.

Abaixo, na Tabela 1, listamos os dados gerais dos sujeitos que estiveram de uma maneira ou de outra, envolvidos nas reformas.

Tabela 1

Universo dos sujeitos que produziram as reformas da Instrução Pública encontrados atuando nos cargos públicos (1891-1910)

Cargo público	Quantidade de sujeitos
Deputados estaduais	146
Senadores estaduais	48
Presidentes de Estado	10<?>
Vice-Presidentes de Estado	7<?>
Secretários de Interior e Negócios	9
Secretários de Agricultura	4
Secretários de Finanças	7
Total	**231**

Fonte: Monteiro (1994); Resende (1982); Anais do Congresso Legislativo de Minas Gerais nas legislaturas[48] de 1891-1910.

Sobre a Tabela 1, importa informar que alguns deputados estaduais em uma legislatura foram senadores estaduais, assim como alguns deputados foram senadores. Além disso, alguns legisladores não concluíam seus mandatos, pois ora renunciavam, ora migravam para outras esferas do setor público, tais como as secretarias do executivo ou outros postos do legislativo federal e, até mesmo, assumiam a presidência do Estado ou a vice-presidência. Temos, desse modo, a existência de uma dinâmica de movimento de cargos entre os sujeitos reformadores que nos exige um outro rearranjo para chegarmos ao número exato daqueles que atuaram ao longo do nosso recorte temporal.

Para tal definição tivemos que excluir 15 dos 48 senadores que já haviam atuado na câmara mineira, ficando com 181 reformadores na casa legislativa. Dentro do executivo, constatamos que, dos 17 que ocuparam os cargos de presidente e vice, somente 04 não atuaram na casa

[48] As legislaturas foram: 1°, de 1891-1895; a 2°, de 1895-1898; a 3°, de 1903-1906 e a 4°, de 1907-1910.

legislativa. Constatamos, também, que, dentre os 20 secretários, apenas 06 não atuaram como deputado e senador. Dessa forma, o nosso universo de reformadores contou com 181 sujeitos que ocuparam cargos de legisladores e 10 que atuaram no executivo, perfazendo, assim, um total de 191 sujeitos categorizados.[49]

Os reformadores da instrução pública mineira produziram discursos políticos sobre as reformas e que estão presentes nos tramites do legislativo mineiro, tratando de assuntos em prol de uma configuração única, uma reforma, uma lei. Isso nos levou à ideia de que trabalhar com a legislação é trabalhar com uma norma reguladora, prescritiva, que toma a realidade como "possível de ser simulada, antecipada e assumida como neutra e previsível" (GONÇALVES, 2011, p. 159). Podemos então encarar os tramites como um discurso normativo do Congresso Mineiro, multifacetado por diversas vozes dos legisladores, sob as premissas de que "falar de educação e formação profissional na República é falar da produção da própria República e que o mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e de instrução" (2011, p.1). As retóricas[50] dos discursos das reformas da instrução pública podem também ser encaradas como formadoras da República Brasileira, em cena como um "jogo de máscaras" no discurso político, determinada pelas condições deste e pelos meios discursivos de que dispõem os políticos para tentar persuadir e seduzir seus interlocutores.

Assumindo que o discurso político é uma prática social que coloca as ideias e opiniões em circulação no espaço público, torna-se imperati-

[49] Para outras informações, ver Machado e Gonçalves (2020).

[50] Retórica aqui é pensada como a lógica do preferível, assim como Chaim Perelman propôs na obra *Retóricas* (1997). Retórica é a arte de descobrir os meios adequados para a persuasão, força necessária acrescentada à convicção, que conduzirá a ação. O problema da retórica então estaria nos meios que o orador, ou sujeito que comunica utiliza na argumentação. Tais meios perpassariam por uma atividade racional que ordenaria por meio de critérios – como a prudência, a ação, no nosso caso, dos reformadores mineiros.

vo evidenciar quais são as estratégias[51] e condições gerais de emergência da retórica vigente nesse ato. Tal posicionamento metodológico nos possibilita entender o universo das representações, sob a ótica dos imaginários de verdade que sustentam as proposições políticas em determinados discursos e que constroem simultaneamente os vínculos sociais. Patrick Charaudeau (2008, p. 16-23). aponta que o discurso político pode ser encarado como um "ato de linguagem que se mistura à ação, mediante relações de força que os sujeitos mantêm entre si e que constroem simultaneamente os vínculos sociais". O discurso político se mistura ao publicitário, no qual são previstas estratégias de captação que aumentam as chances de convencimento, sob uma violência legítima exercida de forma dialética entre o debate de ideias e o fazer político, a fim de conquistar uma legitimidade discursiva por meio da construção de opiniões e uma autoridade discursiva por meio de uma dominação feita de regulamentação e de sanção. (CHARAUDEAU, 2008, p. 21-23). No jogo de espelhos em que o discurso político está inserido, podemos entender que o sujeito que fala tem que saber escolher "universos de crenças específicos, tematizá-los e proceder à encenação, tudo em função do modo como ele imagina seu interlocutor ou seu público e em função do efeito que espera produzir nele" (CHARAUDEAU, 2008, p. 90). Na tentativa de criar uma imagem de si que demonstre a possibilidade de que essas condições sejam atingidas, o discurso político, muitas vezes, deixa transparecer indícios de diversos *ethos*, como os de credibilidade (fundados em um discurso da razão) e os de identificação (fundados em um discurso de afeto) (CHARAUDEAU, 2008).

Na análise das fontes, podemos observar que certos índices desses *ethos* predominam. Os *ethos* de sinceridade, de virtude, de competência, de inteligência, de humanidade, de chefe, de caráter, de solidariedade são predominantes nos discursos. Atrelados a esses, podemos ainda

[51] Para Charaudeau (2008), estratégias são usadas no sentido de atender às condições de sinceridade, de performance e de eficácia. Mostram-se recorrentes estratégias de credibilidade e de autoelogio para a construção de um *ethos* político de homem preocupado com seus *locus* de atuação, utilizando de elementos retóricos do terreno da paixão e da emoção, onde a dramaturgia e elementos históricos são postos nessa espécie de encenação – por isso, essas imagens são temporais e espaciais.

apontar certos tipos de discurso como o de justificação, de negação, de desqualificação, bem como a ênfase na ideia de desordem social, origem do mal e na solução salvadora, além das estratégias de credibilidade e eficácia, que figuravam em torno dos pronunciamentos sobre a exequibilidade ou não das reformas da educação e/ou educação profissional.

Os discursos estavam repletos de queixas sobre a situação do ensino público no estado, visto como em situação de crise. A solução apontada era a reforma daquilo que estava posto e que deveria estar atenta às reclamações dos vários setores sociais sobre a formação de mão de obra. Discursos de exaltação ao trabalho, correspondendo ao que Faria Filho propõe como "República do Trabalho"[52]. Argumentos que dão a tona do que viria nos anos seguintes: discursos repetitivos sobre a situação da educação/instrução pública mineira; conflitos e consensos sobre a necessidade de mudança no setor educacional e na aplicabilidade das leis reformistas do mesmo; reformas que davam a tônica da instrução pública.

ARGUMENTOS QUE SE REPETEM: A LEITURA DE UMA CULTURA POLÍTICA

Parece-nos que a presença contínua desse tipo de discurso havia se tornado lugar-comum retórico nas comunicações dos sujeitos que faziam as políticas públicas educacionais, postulando a situação como inferior a uma possível mudança oriunda de uma reforma, ancorada nas propostas e/ou projetos dos que as expunham. As retóricas reformistas da instrução pública mineira teriam argumentos comuns, localizados em momentos diferentes, mas que, pensados de maneira agrupada, apresentariam certa coesão de pensamento reformista. Mesmo que cada

[52] Segundo Faria Filho (1999), essa expressão foi cunhada – sem a necessidade de negar o caráter aristocrático da República, e muito menos a base essencialmente agrícola da economia mineira, neste período histórico aqui apresentado – para demarcar um período em que houve o fortalecimento do discurso de exaltação do trabalho, dirigido pelas aristocracias e burguesias mineiras e brasileiras aos trabalhadores de um modo geral.

reforma desses primeiros anos republicanos tivesse propostas diferentes, projetos no sentido plural, que disputavam seu espaço e buscavam ser o catalisador da reforma, a presença constante de determinados e repetitivos argumentos condicionariam a existência de certa cultura política comum entre os sujeitos que reformavam a instrução pública.

Os reformadores partilhavam de um mesmo clima cultural, de maneira conjunta ou conflitante, caracterizada pelo seu tempo, em que cada indivíduo mergulha numa "difusão de temas, de modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que os tornam sensíveis à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes." (BERNSTEIN, 1998, p. 356). Nessa tensão, os reformadores pensavam, propunham, discutiam e reformavam a instrução pública mineira, a fim de solucionar as agruras que os impulsionavam para tais feitos. E, por isso, tais reformas da instrução pública se relacionavam de forma direta com o estado mineiro, na medida em que estas tinham por intuito sanar os problemas do estado em si. Nos Anais do Congresso Legislativo Mineiro, podemos encontrar a repetição desse argumento de "crise", dando às reformas e projetos postos em debate a condição da mudança requerida, solução salvadora para instrução pública.

O deputado Eloy Reis, em pronunciamento na Câmara dos Deputados na sessão de 21 de junho de 1893, sobre o tramite da lei n.73, de 27 de julho de 1893[53], apresenta seu discurso sobre a importância dos institutos profissionais para o estado de Minas Gerais, utilizando um imaginário de modernidade e progresso, ao mostrar exemplos da situação norte-americana nesse ramo de ensino. Ao comparar o ensino brasileiro/mineiro com o dos Estados Unidos da América, utiliza de um discurso de justificação para o "atraso" em relação ao primeiro comparado ao segundo, e de uma ideia de solução salvadora para este com a formação

[53] Em que fica o Governo do Estado a por gradativamente em execução as disposições da lei n. 41 de 3 de agosto de 1892, relativamente ao ensino agrícola e zootechnico, expedindo o respectivo regulamento e a subvencionar as municipalidades que fundaram e mantiverem fazendas-modelo, escolas agricolas, industriais ou pastoris, estações agronômicas etc.

dos institutos profissionais. Abaixo continua a fala do Deputado, a partir da defesa dos institutos:

> É isto o que nós devemos iniciar, lançando as bases dessas escolas profissionais, como já o fez a lei mineira n. 41 do ano de 1892, iniciando ainda que modestamente, o ensino técnico pela fundação nessa lei decretada dos institutos zootécnicos e agrícolas. (...) O Congresso Mineiro tem cuidado seriamente de ensino clássico, procurando elevar quanto possível o nível da instrução pública em nosso território; e, empenhando esforços em prol dessa instrução em todos os graus, deve completar a sua patriótica missão estabelecendo também e desenvolvendo no Estado o ensino técnico e o ensino profissional, do qual sairão os industriais habilitados, com capacidade para impulsionar e fazer progredir as nossas rudimentares e nascentes indústrias. (REIS, 1893, p. 303)

Era dever do Congresso Mineiro – bicameral naqueles primeiros anos da República – cuidar da instrução pública, visto que isso estaria na própria Constituição Mineira de 1891.[54] O deputado utiliza essa premissa para salientar que é um dever e, mais ainda, uma missão patriótica, ou seja, uma missão republicana estabelecer e desenvolver o ensino técnico e profissional no estado, tendo em vista que são esses níveis de ensino que habilitarão os profissionais mineiros para o desenvolvimento do estado. Podemos encontrar nas mensagens presidências, nos documentos referentes aos debates políticos do Senado e da Câmara, nos relatórios dos secretários de estado ecos da passagem acima, no sentido de que tal esforço reformista da educação/instrução pública, no âmbito do discurso dos reformadores, estava em um constante "por se fazer" e "por se perpetuar" em todo o ideário político mineiro nas primeiras décadas republicanas. Uma série de tentativas reformistas fora posta em debate e em vigor. Outras foram rechaçadas, esquecidas ou substituídas. Tal emaranhado se enquadra em um conjunto de argumentos retóricos repetitivos presentes nos discursos das reformas da educação pública que traz à tona a percepção de uma cultura política específica sendo estabelecida.

[54] Ver art. 30 da Constituição Mineira de 15 de junho 1891

Na mesma Câmara dos deputados, agora na 18ª sessão ordinária, aos 19 de maio de 1894, o deputado Camillo Prates, sobre o tramite das leis que aprovaram a criação de escolas agrícolas e industriais em todo o estado, também defende a criação dos institutos profissionais nos diversos pontos do estado. Inicia o discurso legitimando os trabalhos do Congresso em prol da instrução pública em todos os ramos. Com isso, legitima a si mesmo, utilizando uma imagem de competência, ao mesmo tempo em que congrega os outros congressistas a partilharem de seu discurso. Faz isso para depois apresentar a proposta de seu discurso, como veremos abaixo:

> Se nós já temos cuidado com bastante solicitude do que diz respeito à instrução propriamente literária, não é desnecessário, e antes, é urgente, que cuidemos também da criação de estabelecimentos que se preparem, se formes abegões hábeis, bons lavradores e gente que conheça raça de animais, terras e plantações. (...) Temos cuidado com grande elevação de vistas das estradas de ferro, de viação do Estado, da instrução, do trabalho agrícola, enfim, de todos os meios que podem propulsionar a riqueza pública. Este Congresso pode de tudo ser acoimado, menos de ter descurado dos interesses de Minas, sem encarar mesquinhas questões de zonas ou de qualquer outra natureza. Eu folgo de poder fazer esta declaração, e Deus permita que a possa repetir sempre e sempre. (PRATES, 1894, p.76)

Em seu discurso, a defesa da instrução pública profissional e técnica são, como no discurso anterior de Eloy Reis, atreladas aos imaginários de modernidade e progresso econômico/tecnológico. A instrução profissional é vista como impulsionadora da riqueza pública. Ao terminar seu discurso, vale-se da congratulação dos trabalhos do Congresso, utilizando um imaginário de conciliação em torno desses projetos de desenvolvimento do Estado, negando as diferenças de "zonas"[55] ou outras diferenças – partidárias, religiosas etc. – em que os deputados estão imersos. Isso pode ser questionável, mas o que o deputado quis fazer foi construir um discurso de conciliação em torno do projeto de instrução profissio-

[55] Chamamos as sub-regiões de zonas mineiras, como Wirth (1982). Estas eram divididas em: Norte, Leste, Oeste, Triângulo, Centro, Sul e Mata.

nal no estado de Minas. Nota-se também que tipo de instrução seria essa: a formação de profissionais para as atividades agropastoris. Ainda, ao terminar o texto, evoca o sagrado para dar mais força ao seu discurso. Sagrado esse que é visto como parte do imaginário de Tradição, como valor social em um país culturalmente marcado por uma predominância da religiosidade cristã em suas diversas formas praticadas.

A defesa da educação profissional continua no discurso do Deputado Viriato Mascarenhas, na sessão de 30 de maio de 1894, no trâmite da lei n.104 de 24 de julho de 1894. Começa declarando que, quando teve a honra de submeter à consideração esclarecida da Câmara esse projeto – da escola agronômica de Curvelo –, comprometeu-se a justificá-lo, a mostrar sua grande utilidade em ocasião oportuna.

> Não discute as vantagens dos institutos agronômicos entre nós, porque constituem elas hoje uma verdade axiomática, cuja necessidade impõe-se de longos anos a esta parte, como se vê dos anais das assembléias provinciais. Não é nova a idéia de criação de instituto agronômico no município do Curvelo, atentas as condições de vitalidade dessas indústrias de que largamente dispõe esse município. Já pela lei n. 2166, de 20 de novembro de 1875, uma das mais eficazes para levar por diante esse empreendimento, sancionada pelo presidente da província de então, o sr dr Pedro Vicente de Azevedo, foram criadas três escolas agronômicas nas vilas do Rio das Velhas, Rio Verde, Piracicaba, sendo a primeira no município do Curvelo e a segunda no da Campanha. Alem dessa, outra tentativa foi feita para o mesmo fim, de conformidade com a lei de 31 de dezembro de 1879, que cogitava desse assunto dessa mesma escola no futuro município que nesta casa tenho a honra de representar diretamente. É um fato, pois, que se vê claro dos anais citados; a reforma do ensino profissional mereceu sempre a atenção dos nossos legisladores, mas d'um modo infecundo, visto como interesses de ordens diversas suplantavam esse melhoramento. (MASCARENHAS, 1894, p.344-345)

Com essa passagem, podemos ratificar que o imaginário de educação profissional está intimamente ligado ao imaginário de modernidade/progresso e econômico/tecnológico nos trâmites do Congresso Mineiro, no recorte analítico proposto por nós. A ideia de um instituto agronô-

mico em Curvelo é usada no discurso como solução salvadora para a situação das indústrias em Minas Gerais. O recurso da "crise" é posto em cena para justificar a criação do instituto. Em outro momento do discurso, mais adiante, Viriato Mascarenhas aponta que a situação de crise está posta pela dependência a um único produto – "SE NÃO FOSSE A ALTA DO CAFÉ, DEVIDA Á TAXA DE CAMBIO DESANIMADORA QUE TEMOS, E A PREVIDÊNCIA RECONHECIDA DO LAVRADOR MINEIRO TERIAM HOJE A MISÉRIA A BATER ÀS PORTAS, VISTO que a cultura dos gêneros alimentícios é insuficiente até para o próprio consumo!" (MASCARENHAS, 1894, p. 345). Essa passagem é posta no discurso para legitimar seu projeto de educação profissional. Ainda, utiliza um *ethos* de chefe por ser o relator do projeto, bem como um *ethos* de virtude, por estar fazendo isso em nome das indústrias do estado, em nome do desenvolver das mesmas. Mais adiante, aponta a necessidade da defesa das indústrias nascentes, por iniciativa individual, que necessitariam da proteção do poder público "para não morrerem", pois são estas que podem fazer a grandeza do Estado:

> É sem dúvida na escola agrícola que melhor se encontram essas indústrias nascentes esses meios de auxilio, sendo uma, pelo aumento da produção, matéria prima; outras pelos fornecimentos dos indispensáveis conhecimentos das moléstias que destroem as safras, como o algodão e a cana, e a facilidade de aquisição dos meios para combater tais elementos de leterios, os quais, ao continuarem no pé em que se acham, por certo cavarão a ruína do Estado, seu constante decrescimento da riqueza publica e particular. Basta de escolas normais, cuidemos agora, conclui o orador, do ensino profissional entre nós pela criação das escolas agronômicas. (MASCARENHAS, 1894, p. 347)

Um imaginário de instrução pública profissional que cria a riqueza pública e particular. Procura em seu discurso objetivar o olhar do Congresso para seu projeto de educação profissional, contrapondo a este os projetos de escolas normais, desqualificando-as. Produz um discurso de urgência em relação à criação desse tipo de ensino, bem como das escolas agronômicas no estado, mobilizando os imaginários descritos na fala anterior para construir seu discurso em prol de um imaginário de

progresso para o estado e de uma imagem de solução salvadora, que se não fizer o que ele propôs, "por certo cavarão a ruína do Estado".

Importante salientarmos também que, ao apresentar tentativas das assembleias províncias – órgão do poder legislativo no Império –, para a implementação de institutos sinônimos, Viriato Mascarenhas utiliza o imaginário de tradição em Minas Gerais no pensamento educacional profissional. Tal leitura nos indica que tais práticas legislativas não são exclusivas da República, pelo menos em Minas Gerais, mas que a mesma deve se apropriar dessa função para tornar tais projetos efetivos, coisa que não fora feita ainda. Podemos perceber que o discurso republicano carrega em si um projeto de futuro, intimamente ligado ao imaginário de progresso, a fim de servirem de imaginário de verdade para o discurso que se quer construir.

Imaginários como os de modernidade e economismo/tecnologismo podem ser encontrados nos discursos por meio da presença de ideais como o de trabalho assalariado, o progresso econômico, o domínio capitalista de elementos estrangeiros nas indústrias do estado e do país, podem também ser entendidos como a realização do sonho capitalista, confundindo-se com o ideal republicano. Encontramos também os imaginários de solidariedade e de conciliação, apresentados pela união em torno de discursos preocupados com a recuperação socioeconômica do estado mineiro e do país. Estes utilizam o imaginário de educação/instrução, com ênfase na educação profissional para validar os mesmos como verdadeiros e possíveis nos discursos. A construção do sonho, do ideal pelos discursos dos legisladores caminha pela instrução pública.

Um exemplo emblemático da utilização de tais imaginários é o discurso de Francisco Mendes Pimentel, ao apresentar o projeto n. 169 em 06 de julho de 1896, na 14ª sessão ordinária da mesma casa, no trâmite da lei n.203, de 18 de setembro de 1896, em que o deputado procura defender seu projeto de organização do ensino profissional primário. Inicia seu discurso legitimando o Congresso pelos trabalhos em prol da instrução pública do estado, legitimando o seu próprio discurso, como é comum nos pronunciamentos dos seus pares, construindo um *ethos*

de sinceridade embasado por um imaginário de conciliação em torno de seu projeto. O *ethos* de chefe transpõe sua fala pela criação do projeto e de humildade por se dizer "honrado" por tal papel. Congrega o projeto como uma "aspiração de todos os congressistas, mandatários do povo", que teriam por dever primeiro "cumprir e executar o ponto de fé de todo o programa democrático, alicerçando fundo na consciência nacional a organização republicana por meio da verdadeira educação popular" (PIMENTEL, 1896, p. 62). Assim, os imaginários de república e de democracia são mobilizados como "o fim" de uma educação profissional primária, postulando essa como a educação que a República deve prover seus cidadãos. Continua em seu discurso a defender a viabilidade de seu projeto:

> Para efetividade autonômica de uma nacionalidade não basta que um povo se tenha constituído politicamente e que em seu seio se tenha operado a emancipação civil; é necessário mais, é imprescindível organizar a riqueza pública, fundar a independência econômica. (...) E hoje, senhores, que o direito internacional parece desprender-se e destacar-se das brumas da metafísica jurídica para cristalizar-se em textos positivos, explícitos garantidores do fraco a prepotência do forte, hoje nem por isso deixam as nações de se empenhar menos na luta pela vida, mas o combate não se vai travando mais ao choque brutal de legiões armadas, mas fere-se dia por dia no afã das oficinas, na concorrência industrial. *(Muito bem)*. É este grande perigo que o ensino profissional deve evitar; não há interesse nacional mais considerável e eu posso *dizer* sem temor de desmentido: neste momento levantar a oficina é levantar a Pátria. (PIMENTEL, 1896, p.62).

Inserir o Brasil, Minas Gerais, na marcha da civilização é posto como papel do estado republicano. Para tal, o poder público deve se preocupar com a educação profissional para incrementar sua indústria nacional, a fim de que a desenvolva, tendo em vista que essa é a tônica mundial. Novamente, os imaginários de modernidade e progresso estão atrelados aos imaginários de economia e tecnologismo. A soberania nacional é posta em cheque, caso a educação profissional não seja efetivada. E se esses

imaginários estão interligados; logo, a República deve assumir para si a função de prover o povo de uma educação profissional:

> Nós que pregamos a República como o regime popular por excelência, nós que ou apostolamos a redenção política da nossa Pátria ou a ela prometemos e protestamos servir com fé e com lealdade, nós que em nossas bandeiras partidárias inscrevemos o velho lema, a velha divisa do governo do povo pelo povo, nós que só do povo tiramos toda a força que aqui nos congrega e que aqui nos mantém, nós, digamo-lo assim com franqueza e digamo-lo com verdade, nós não temos bem cumprido o primeiro dos nossos deveres, nós nos temos descurado da verdadeira educação popular. Para o pobre, para o operário, para o proletário, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, para o protegido, para essa minoria favorecida, o Estado a acompanha com a tutela solicita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente a coloca em posição vantajosíssima na competência vital. Senhores Representantes de Minas, não nos esqueçamos de que a qualidade culminante dos homens públicos é a previdência. Já hoje ninguém mais pode se iludir de que uma revo1ução tremenda, bem mais profunda do que essas políticas que apenas esfloram a superfície das nações por onde passam, está prestes a explodir – é a revolução social. (PIMENTEL, 1896, p. 63)

O imaginário de soberania popular é atrelado ao de educação/instrução, primeiramente, por uma obrigação do estado republicano, ou seja, por uma ideia de estado; em segundo lugar, pela dualidade República x cidadão, e as obrigações de cada um destes; em terceiro, por uma ideia de que os níveis de desigualdade entre os cidadãos devem ser pensados com cuidado, tendo em vista as "sombras socialistas" que pairam sobre o mundo. A educação profissional é posta como mantenedora do *staus quo* vigente.

Na 43ª sessão ordinária da Câmara dos deputados, em 28 de agosto de 1906, no trâmite da lei n. 438 que fora posta em vigor no dia 24 de setembro de 1906, sobre a fundação de escolas agrícolas no estado, bem como as fazendas-modelo, o discurso do deputado Heitor de Souza vem

a corroborar o uso dos imaginários apresentados nos discursos de outros reformadores:

> Sr. Presidente, colonisar o Estado tanto importa "multiplicar no seu sólo outros tantos fócos de actividade productora", tanto estimular as classes laboriosas "na eterna revolução do trabalho". Eu subscrevo os conceitos com que o illustre deputado sr. Ignacio Murta, acaba de enaltecer as vantagens do projecto n. 167. Suffrago tambem as ideias do nobre deputado, sr. Senna Figueiredo, que fez a apologia do fraccionamento da propriedade, e demonstrou a vantagem incontestavel da constituição de pequenos patrimonios, da constituição de pequenas culturas a que Jayme Bryee attribue em grande parte a prosperidade e a estabilidade da Republica Americana. A estatistica registra eloquentemente a constituição de pequenas situações agricolas independentes e prosperas e o grande historiador dos Estados Unidos, a que me referi, Jaymes Bryce, demonstra a toda evidencia que o segredo da prosperidade daquelle paiz reside nesse systema no desmembramento da grande propriedade. (SOUZA, 1906, p. 287).

Implementar múltiplos focos de atividade laboriosa e estimular o valor do trabalho são o cerne do discurso, por meio dos imaginários de modernidade e progresso, economia e tecnologismo. Utilizando o modelo norte-americano de pequenas propriedades, Heitor de Souza define a situação mineira como em "atraso" em relação aos modelos que estariam mais adiantados em relação à produção. Tal exemplo, acessado pelo deputado por meio de estatística e de obras sobre o modelo de produção norte-americano, posta um *ethos* de inteligência para o deputado. Ao mesmo tempo em que esse *ethos* mobilizado por tais elementos legitima o discurso do deputado, concatenado pelo imaginário de conciliação em torno do projeto, também adere, em seu discurso, às vozes de outros deputados da Câmara, que haviam pronunciado anteriormente.

Tal discurso, novamente mobilizado em torno da imigração de trabalhadores estrangeiros, institui a dualidade avanço x atraso. Minas Gerais, seus trabalhadores, estariam em estado de atraso em relação aos trabalhadores estrangeiros e localidades estrangeiras. Posta ainda uma situação de crise, em que a solução salvadora para a "crise das classes

produtoras mineiras" seria resolvida pela mobilização de braços que conhecessem as formas "modernas" de trabalho. Portanto, o problema estaria nas formas de trabalho, de produção, e não na falta de mão de obra no estado, apresentado pela questão da impossibilidade de "obrigar" o trabalhador mineiro a trabalhar dentro de formas vistas como modernas. Assim, o imaginário de moderno é posto em cena, junto ao imaginário de capitalismo, por meio de uma educação profissional, posta pela figura das escolas agrícolas e/ou das fazendas-modelo no estado de Minas Gerais. A solução salvadora seria uma ética do trabalho, e não a imigração em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos uma análise sobre os argumentos utilizados pelos reformadores para a construção de seu arcabouço reformista da instrução pública. Os elementos que trouxemos da atuação desse repertório retórico nos possibilitou a leitura sobre a criação de um *ethos* discursivo político mineiro republicano entre os reformadores. Os *ethos* dominantes configuram-se entre os de virtude e o de competência, intimamente relacionados aos de humildade e de chefia, presentes em seu discurso e no próprio *ethos* prévio dos políticos republicanos mineiros. Não podemos nos esquecer de elencar o *ethos* de inteligência, característico das vozes que permearam os discursos dos legisladores.

Percebemos que, aos poucos, projetos preocupados com a formação profissional e cidadã do trabalhador e projetos de instrução/educação se entrelaçaram e em comunhão, a fim de solucionar vários problemas sociais e culturais, bem como econômicos e políticos, nos primeiros anos da República em Minas Gerais. As diversas reformas em que se situam os discursos dos legisladores aqui apresentados colocam a educação como solução salvadora em um tempo objetivado como de crise mineira e brasileira. Um imaginário de educação/instrução pública, com ênfase na educação profissional, que é tratado nos discursos como vetor

de construção do novo tempo social e histórico republicano, capitalista, moderno, por meio de um projeto de escolarização. É possível, portanto, verificar a construção de um repertório argumentativo que tem na escola, na instrução pública profissional, o objeto de defesa da reforma da sociedade.

Sob esse percurso, podemos constatar que uma cultura política e jurídica, especialmente a republicana brasileira, foi se constituindo paulatinamente em Minas Gerais. Os reformadores propuseram seus projetos de educação carregados de uma visão e uma concepção do político, manifestas em discursos codificados, no vocabulário utilizado, na repetição, e ritos e simbologias visuais, capazes de produzir, na forma da lei, normas e comportamentos para o trabalhador mineiro. Percebemos a existência de diversos projetos em torno de um projeto de escolarização do trabalhador, que ora eram harmônicos, ora conflitantes, mas que, postos sob o olhar de um mesmo processo, podem ser enxergados como vetores de uma cultura política republicana mineira em gestação nos primeiros anos da República Brasileira.

FONTES

MASCARENHAS, Viriato. **Anais da Câmara dos deputados**. Imprensa Oficial: Belo Horizonte 1894-1895.

PIMENTEL, Francisco Mendes. **Anais da Câmara dos deputados**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1896.

PRATES, Camillo. **Anais da Câmara dos deputados**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1894, p. 76.

REIS, Eloy. **Anais da Câmara dos deputados**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1893, p. 303.

SOUZA, Heitor. **Anais da Câmara dos deputados**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906, p.287.

Referências

BERSTEIN, Serge. A cultura política. *In*: **Para uma história cultural**. Tradução Portuguesa. Lisboa: Estampa, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **O Discurso Político**. Tradução: Dilson Pereira da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008, p. 16-23.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A República do Trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do século XX. **Revista do Departamento de História Cadernos do DCP**. Belo Horizonte, n. 8/10, p.79-92, 1990.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Em nome da Lei: o Congresso Legislativo como lugar de produção da "Instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Vol. 15, nº 02, p. 159, set. 2010/fev. 2011. https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-07-15.2.pdf

MONTEIRO, Norma de Góes. **Dicionário Biográfico de Minas Gerais**: período republicano 1889/1991. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, volume 1 e 2, 1994.

PAULILO, André Luiz. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino na década de 1920** (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular). Dissertação (Mestrado em Educação). FE-USP, São Paulo, 2001.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RESENDE, Maria Efigênia Lage. **Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais**: o novo PRM (1889-1906). Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma História Conceitual do Político. **Revista Brasileira de História**, v.15, n° 30, p. 09-22, 1995. https://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/21.pdf

TRAJETÓRIA INTELECTUAL E PÚBLICA DE MARCONDES FILHO: UM MEDIADOR ENTRE O PARTIDO REPUBLICANO PAULISTA E SEU ELEITORADO

Karen Dayanne Nunes
Rosana Areal de Carvalho

INTRODUÇÃO

> *Hoje, que não está em jogo a victoria de um candidato mas a vida do próprio Partido; Hoje que o Partido é indiscutivelmente maior; hoje, digo, pretenderá alguém sustentar que o Partido não tem mais elementos para se organisar e sustentar uma luta de vida ou morte? Responda quem quiser: (AMF c, 1926. 07 .00 p. 19)*

É com esse alerta que Alexandre Marcondes Filho inicia sua carta direcionada ao diretor do Partido Republicano Paulista (PRP), Sylvio de Campos[56], intitulada "Situação Política". Datilografada em papel timbrado com o símbolo do Clube Republicano Paulista, nela Marcondes Filho discorre sobre as habilidades do uso político da imprensa por seu principal opositor, o Partido Democrático (PD), evidenciando sua preocupação com o espaço por ele ocupado em busca de maior apoio e visibilidade. Ao longo das 20 páginas, Marcondes Filho aponta para seu próprio partido as inabilidades e negligências com a imprensa. Mas também apresenta possíveis soluções frente ao avanço do adversário.

[56] Silvio de Campos, 1884, filho de Bernardino Campos, advogado, paulista, foi deputado federal entre 1924-1930; const. 1946; dep. fed. SP 1946-1951. Faleceu em 1952. Ver. CPDOC: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAMPOS,%20S%C3%ADlvio%20de.pdf

A alternativa sugerida por Marcondes Filho seria a criação de um jornal semelhante ao de seu oponente, o PD, utilizando-se das mesmas estratégias. Assim, nasceu o *São Paulo-Jornal*, publicado pela primeira vez em 1926, que tinha por objetivo cativar novos eleitores para o Partido Republicano Paulista, exaltar os feitos do partido e atacar os concorrentes. O jornal estava ligado à iniciativa e ao planejamento de Marcondes Filho, tendo como objetivo fazer circular as ideias do PRP em impressos.

No presente capítulo, abordaremos as alegações e a crítica elaborada por Marcondes Filho ao Partido Republicano Paulista (PRP). Para tal, utilizaremos como fonte a carta intitulada *Situação Política,* na qual o então Vereador Marcondes Filho expõe seus argumentos e observações sobre a atuação do Partido Democrático (PD).

Em um primeiro momento, conferiremos a Marcondes Filho um tratamento como sujeito, procurando compreendê-lo e localizá-lo através de sua atuação política (GOMES, 1988) e da construção de sua figura pública (CHARAUDEAU, 2008). Procuramos também identificar a rede de sociabilidade à qual pertencia (SIRINELLI, 2003), utilizando como referência o conceito de mediação (GOMES; HANSEN, 2017). O segundo momento é dedicado ao objeto deste capítulo, a carta *Situação Política*, que nos exigiu um olhar sobre o papel da imprensa de modo geral e suas implicações para o campo da História da Educação (BASTOS, 2002; VIEIRA, 2007; FARIA FILHO, 2002).

TRAJETÓRIA INTELECTUAL E PÚBLICA

Os deslocamentos de Marcondes Filho no cenário político paulista, no qual conviveu com figuras representativas da academia e da política, mantiveram-no em evidência ao longo de toda a sua vida pública. Sua trajetória revela uma capacidade de estreitar cada vez mais os laços perrepistas e agregar sujeitos à sua rede de interesses públicos.

Nascido em 3 de agosto do ano de 1892, na cidade de São Paulo, filho de Alexandre Marcondes Machado e Albertina Marcondes Machado, sua educação básica se deu no Colégio São Luís em Itu. Mais tarde, ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo, tornando-se bacharel em Direito no ano de 1914. Ainda como estudante de Direito, trabalhou no escritório do jurista Alfredo Pujol[57], que foi companheiro e advogado de Rui Barbosa[58] na Campanha Civilista (1910). Posteriormente, foi secretário de Bernardino de Campos[59], importante membro do Partido Republicano Paulista (PRP)[60], entidade dominante no estado e muito influente na vida nacional. Portanto, durante sua vida acadêmica Marcondes Filho conviveu com o mundo político principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Atuou como promotor público, porém exonerou-se para exercer atividade especializada no campo do direito comercial em um escritório de advocacia paulista, optando pela "luta nos tribunais à carreira metódica e tranquila de um cargo público"[61]. O percurso acadêmico de Marcondes Filho o levou a conviver com políticos renomados e sua atuação como um dos membros fundadores do Instituto dos Advogados de São Paulo o conduziu para à vida pública. Em 1926, foi eleito para a Câmara de Vereadores de São Paulo e designado líder da bancada situacionista[62].

Pensando nessa aproximação de sujeitos com interesses comuns, o conceito de rede de sociabilidade proposto por Jean-François Sirinelli

[57] Advogado, jornalista, crítico literário, político e orador brasileiro. Deputado federal e secretário de governo do presidente de São Paulo Bernardino de Campos. Verbete. CPDOC.

[58] Jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Foi também Deputado e Senador. Verbete. CPDOC.
https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BARBOSA,%20Rui.pdf

[59] Advogado e político brasileiro. Deputado (1891-1892), Senador (1896) e Ministro da Fazenda (1896-1898). Verbete. CPDOC.
https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAMPOS,%20Bernardino%20de.pdf

[60] Fundado em 3 de julho de 1873. Foi o principal partido da República Velha, sendo extinto por decreto em dezembro de 1937, juntamente com os demais partidos do país, logo após a implementação do Estado Novo. CPDOC.
http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-republicano-paulista-prp

[61] *Revista da Semana*, artigo de Augusto de Almeida Filho: o homem que o PTB esqueceu. Fonte: CPDOC. AMF tt Almeida Filho, A, 1955.00.00.

[62] Marcondes Filho com o PRP apoiava o então presidente da República Washington Luís, que era situação antes do Golpe/Revolução de 1930. Fonte: CPDOC.

(2003) nos auxilia na compreensão da trajetória de Marcondes Filho a partir da perspectiva da dinâmica no campo político entre aliados e opositores. Para Sirinelli (2003, p. 246), "um grupo de intelectuais organiza-se a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades". Portanto, suas relações de amizade com o empresário da imprensa Assis Chateaubriand e com Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), por exemplo, endossaram sua figura representativa a qual Sirinelli chama de relações estruturadas:

> Relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais... a noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo. (SIRINELLI, 2003, p. 38).

Marcondes Filho não construiu sua representatividade pública somente pela influência da roda de convivência; utilizou-se da Câmara como um importante espaço para construir sua autoimagem. Lançou livros[63], entre eles *Vocações da Unidade*, publicado ainda em 1926, com os seus discursos na Câmara como vereador em São Paulo. Em um artigo publicado no jornal *Correio Paulistano*, intitulado "Os discursos de Alexandre", o autor Mário Guastini[64] versa sobre o livro:

> Apesar de conhecidos, apesar de publicados e de commentados pelos mais conspicuos orgãos da imprensa nacional, são páginas que se lê com infinito prazer, pela abundante documentação que oferecem, pela elegancia do estylo pela cultura nelles revelada. Na campanha pollitca, que a eleição do ocorrente encerrou, Marcondes Filho teve a opportunidade de produzir peças de imenso valor, não sendo exaggero affirmar-se que foram as mais brilhantes, as mais

[63] Um Testamento Três Vezes Nulo. *Revista dos Tribunais* (1939); A Fôrça Construtiva de um Não. Gráfica Laemmert (1941); O Momento Constitucional Brasileiro. Imprensa Nacional (1943); Código da Propriedade Industrial. Saraiva (1952); Alguns Parlamentares Estrangeiros. Dasp. (1952); Pró Brasília Fiant Eximia. Livraria Martins (1954)

[64] Alfredo Mário Guastini, jornalista e colunista do Correio Paulistano. Um dos principais críticos ao modernismo em São Paulo (Cf. GUASTINI, 1926).

> fortes orações ouvidas pelo nosso parlamento (CORREIO PAULISTANO, 1930, p. 2).

Mário Guastini ainda afirma, para finalizar, que "Marcondes Filho não necessitaria nunca publicar livros para dar demonstrações da sua grande, da sua invejável capacidade mental"[65].

Ao lançar livros com os seus discursos, Marcondes Filho nos leva a questionar quais os motivos para que suas palavras estivessem ao alcance no tempo e, quando quisesse, quem por elas se interessassem. Denota, inclusive, uma tentativa da construção de sua imagem perante os demais e de como deseja ser visto e reconhecido. Seguindo nessa perspectiva, o linguista francês Patrick Charaudeau (2008, p.115) afirma que

> o sujeito que constrói para si uma figura daquele que enuncia, uma identidade discursiva de enunciador que se atém aos papéis que ele atribui em seu ato de enunciação, resultado das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir.

Charaudeau (2008) analisa a construção da imagem como estratégia de um discurso político ligado ao *ethos*[66] para que a imagem planejada por aquele que fala possa fixar-se no público-alvo.

Discursar sobre suas qualidades, buscando cativar o grupo social ao qual pretende-se atingir de nada valerá se o orador não demonstrar habilidades e competência para o cargo que almeja ocupar. O *ethos* da competência exige de seu possuidor conhecimento e domínio suficiente, que possa garantir aqueles que lhes depositaram a confiança que os objetivos políticos e sociais esperados e prometidos devam ser concretizados. Segundo Charaudeau (2008, p. 125),

> É pela visão do conjunto do percurso de um político que se pode julgar seu grau de competência [...]. Acontece, às vezes, de ser o próprio político que evidencia em suas declarações as características de seu percurso para evocar o ethos de "competência": herança, estudos, funções exercidas, experiência adquirida.

---

[65] *Correio Paulistano*, 18/3/1930. p. 2.

[66] Palavra de origem grega que significa "caráter moral". Segundo Patrick Charaudeau, o *ethos* é voltado para o orador.

Ainda de acordo com o autor, é delicada a categorização referente à identificação entre a imagem que é projetada e a adesão pelo grupo a que ela se destina. O político joga com o ponto de vista do imaginário das pessoas, beirando o contraditório para manter-se no jogo. Busca se manter como uma referência tradicional, ao mesmo tempo moderna, demonstrando honestidade em suas ações e modéstia, inteligência e competência em uma proximidade com intuito de gerar empatia com o cidadão.

Reconhecido no meio jurídico com publicações no campo, Marcondes Filho era retratado pela mídia impressa como um "dos mais illustres da moderna geração de intelectuaes paulistas"[67]. Seus discursos proferidos, seja na Câmara, seja em ambientes informais como jantares, por exemplo, sempre rendiam um espaço nos jornais em que sua oratória era destacada.

Mantendo o reconhecimento de sua oralidade, em 1941, um artigo de Cassiano Ricardo[68] para o *Correio Paulistano*, intitulado "Gente nova na câmara", teceu elogios ao discurso de Marcondes Filho em defesa da eleição de Júlio Prestes. O autor confessa sua "admiração pelo seu meio de expor o assunto, pela elegância em confundir o adversário, pela agilidade mental, pelo senso de modernidade, pela segurança de suas afirmações".[69] Destacam-se os discursos em que o jornalista Cassiano Ricardo, através do *Correio Paulistano*, o adjetivava como um exímio orador, hiperestésico[70] e ilustre conferencista com pronunciamentos "fascinantes", com o "brilho e leveza que lhe são características"[71].

---

[67] *Correio Paulistano*, 1926. p. 3. ed 22448.

[68] Poeta, jornalista e ensaísta, que nasceu em São José dos Campos, SP, em 26 de julho de 1895, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 14 de janeiro de 1974. Trabalhou no *Correio Paulistano* (de 1923 a 1930), como redator, e dirigiu *A Manhã*, do Rio de Janeiro (de 1941 a 1944). Em 1924, fundou a *Novíssima*, revista literária dedicada à causa dos modernistas e ao intercâmbio cultural pan-americano. Também foi o criador das revistas *Planalto* (1930) e *Invenção* (1962). Autor do livro *Marcha para Oeste* (1940).

[69] AMF tt Leite, C R 1930.05.29

[70] *A Manhã*, RJ, 22/10/1941 p 4 ed 00064 (1). Sinônimo: Estimulante.

[71] *A Manhã*, RJ, 9/9/1941 p 13 ed 00027 (1). Referente ao discurso de Marcondes Filho no Centro Paulista em comemoração ao dia da Independência.

Sua trajetória intelectual e "eloquência" perante o público era vista como fundamental para os que conviviam no meio político. De acordo com Guastini (1930), Alexandre Marcondes Filho era, "além de um magnífico advogado, um senhor de invejável intelligência, apesar de um bohemio incorrigível". Tanto Mário Guastini quanto Cassiano Ricardo atuaram no jornal *Correio Paulistano*, diretamente ligado como órgão oficial ao Partido Republicano Paulista (ESTEVES, 2017). Isso é questionável ao tratar-se dos afagos à figura de Marcondes Filho, que nos exige um cuidado diante das publicações chapa-branca, ou seja, publicações de seus aliados, visando à boa imagem pública dele.

Marcondes Filho gozava de bom prestígio e era um "nome forte de garantia com o setor empresarial" (GOMES, 1988, p. 184). Bem visto por empresários e políticos, sua imagem pública como um intelectual detentor de "extraordinários recursos dialéticos" com algumas "orações de sensação na época"[72] o evidenciava no cenário político.

Alexandre Marcondes Filho, claramente, colocava-se numa posição de destaque em que buscava moldar sua figura ao olhar exterior com o auxílio de jornais como o *Correio Paulistano*, ligado ao seu partido, para construção de sua imagem pública de um intelectual, advogado de prestígio e também político. Com suas produções bibliográficas no campo jurídico e o compilado de discursos enquanto vereador de São Paulo publicados, Marcondes Filho fortaleceu sua imagem social por meio da imprensa. Sua atuação gerava credibilidade com competência reconhecida devido à sua eleição para Deputado Federal logo após um ano como vereador.

O reconhecimento da sua figura perante os pares já estava consolidado quando, junto da classe menos favorecida, sugeriu a popularização do Partido Republicano Paulista por intermédio da imprensa e, assim, buscou-se tanto a permanência do seu partido no espaço político, já ocupado, quanto a visibilidade de sua própria imagem. Em reportagens, Marcondes Filho é retratado como um intelectual devido às suas atividades desempenhadas na sociedade. Era um conhecedor do meio jurídico,

[72] *O Radical*, RJ, 30/12/1941 ed 03479 p. 2.

com publicações de livros e um homem político. Para Sirinelli (2003), apesar de o termo intelectual carecer de um estudo amplo por se tratar de uma questão abrangente devido à ausência de uma metodologia mais clara, ele busca compreender e não limitar o intelectual em uma só característica.

Sirinelli (2003) propõe seu entendimento através da inclusão da ideia de mediadores culturais, ou seja, indivíduos com influência política em determinado grupo social que não necessariamente precisam estar engessados dentro do intelectual tradicional. Tanto que o ator político que exercerá a função de mediação pode ser um jornalista, um professor ou um estudante. Segundo o autor, entre as amplitudes dos estudos sobre os intelectuais, pode-se seguir em dois caminhos: "um amplo e sociocultural englobando os criadores e mediadores culturais, e o mais estreito, baseado na noção de engajamento" (SIRINELLI, 2003, p. 242).

Na mesma perspectiva de Sirinelli (2003), Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016) propõem a ampliação do conceito de intelectual para aqueles sujeitos com atividades desenvolvidas em diferentes formas na sociedade e variedades discursivas, ligados às práticas culturais centradas na divulgação de conhecimento e valores. As autoras, ao dissertarem sobre os intelectuais no sentido clássico, aqueles facilmente identificados na sociedade como criadores ou produtores de conhecimento científico, apresentam-nos os mediadores culturais de relevância na difusão da cultura. Sujeitos claramente engajados, que se dedicam à mediação cultural vinculado a um projeto político; ou seja, a participação de intelectuais em projetos políticos como sujeitos históricos que se envolvem na produção e difusão cultural identificado pelas autoras como intelectuais mediadores (GOMES; HANSEN, 2016).

A noção de engajamento citada por Sirinelli (2003) está diretamente vinculada à ideia de mediação cultural praticada pelos intelectuais mediadores mencionada por Ângela Gomes e Patrícia Hansen (2016). Levando-se em conta a inclusão de mediadores culturais, o intelectual exerce uma atividade mais incisiva na esfera social, mais especializada nos saberes, defendendo uma concepção ideológica de impacto social

(SIRINELLI, 2003). É algo que está sempre ligado, direta ou indiretamente, a uma dimensão pedagógica e política em sentido largo. O intelectual mediador não é um repetidor, um transmissor eletrônico, uma linha de condução, na perspectiva de Ângela Gomes (2020). Vai além, pois a mediação envolve processos complexos de criação cultural; logo, é também um trabalho que "cria" algo específico e original. E faz isso, inclusive, por estar dirigida a um público amplo, que não é o dos pares.

"SITUAÇÃO POLÍTICA" E O PAPEL DA IMPRENSA

No princípio de sua vida política, o então vereador Marcondes Filho deparou-se com um obstáculo preocupante: o Partido Democrático (PD), adversário do Partido Republicano Paulista (PRP), e em como seu opositor utilizava-se da imprensa em favorecimento da imagem do partido. Os interesses e a finalidade das sugestões de Marcondes Filho para criação de um jornal do seu partido eram para concorrer em pé de igualdade com o PD.

O objetivo de Marcondes Filho era ter um órgão da imprensa para expor seus interesses, tornando-se, assim, uma voz político-partidária como meio de formação doutrinária da opinião pública, cujos termos e medida seriam elaborados pelo PRP. Dessa forma, superando a visão de que a imprensa era portadora somente de fatos e da "verdade", Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves *et al*. (2006), ao olharem a imprensa como fonte documental, evidenciam as possibilidades e novas perspectivas para análises históricas:

> [...] a imprensa tanto constitui memórias de um tempo, as quais, apresentando visões distintas de um mesmo fato, servem como fundamentos para pensar e repensar a História, quanto desponta como agente histórico que intervém nos processos e episódios, e não mais como um simples ingrediente do acontecimento (NEVES *et al.*, 2006, p. 10).

A imprensa constitui um diário de uma nação, da cultura de um povo, suas demandas e seu cotidiano; são sujeitos inseridos em seu tem-

po, que em cada jornal evidenciam suas práticas ideológicas, demandas sociais e perspectivas. É possível observar, através dos impressos, como elaboram a construção de um conhecimento para transmitirem suas ideias, seus valores e, assim, visar a um modelo de cidadão em consonância com o projeto que se deseja implementar.

Segundo a historiadora Maria Helena Capelato (1988), em *Imprensa e História do Brasil*, a atenção que os historiadores destinam aos impressos requer cautela e análise profunda. Capelato alerta sobre a credibilidade do documento, visto que a fonte não é isenta; portanto, "os interesses econômicos e políticos; que se distinga a imprensa oficial da oficiosa; que se diferencie imprensa e opinião pública" (CAPELATO, 1988, p. 20).

No campo da História da Educação, quem dedica-se aos estudos dos impressos como fonte documental tem tido espaço importante nos últimos tempos, "contribuindo sobremaneira para novos estudos ligados ao campo educacional" (CARVALHO; ARAUJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72). Carlos Eduardo Vieira, ao observar o estudo da imprensa, especialmente os jornais, afirma que "o lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e objetividade" (VIEIRA, 2007, p. 16).

Outra importante reflexão sobre os estudos da imprensa na História da Educação vem da autora Maria Helena Câmara Bastos (2002). Explorar as possibilidades que a imprensa oferece a partir das análises documentais de modo geral, e não somente focando a imprensa pedagógica, enriquece as pesquisas e permite uma ampliação de determinado conhecimento histórico do período devido aos relatos cotidianos contido nas páginas dos impressos:

> A imprensa pedagógica jornais, boletins, revistas, magazines feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou por outras instituições sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as

> preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas. (BASTOS, 2002, p. 153)

O *São Paulo – Jornal* não teria por sua finalidade preocupar-se com as questões sociais, tal como mencionado por Bastos (2002), mesmo tratando-se de um jornal com intenções de ser mais popular. O objetivo era ser um impresso político partidário em busca de novos eleitores, e entendemos essa atividade elaborada por Marcondes Filho como um processo educativo por meio da propaganda política. Segundo Luciano Mendes de Faria Filho, o jornal é um instrumento estratégico para propaganda política:

> O jornal foi visto como uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes. Sobretudo os jornais foram vistos como importante estratégia educativa. (FARIA FILHO, 2002, p. 134)

De acordo com Faria Filho (2002), pensando nas estratégias políticas, e voltando nossos olhos para a criação dos jornais, podemos concluir que surgiram ao longo do tempo com diferentes propostas e finalidades, mas, em sua maioria, eram voltados para um modelo de sociedade, propaganda política e espaço de debates. E não foi diferente com os impressos do Partido Republicano Paulista (PRP) e de seu opositor, o Partido Democrático (PD). Mesmo que o sentido educacional não esteja explícito, a utilização desse instrumento como atrativo e propaganda política não deixa escapar aos olhos dos pesquisadores em suas páginas. As argumentações e preocupações de Marcondes Filho fundamentaram a criação do *São Paulo - Jornal*.

No que se refere ao campo da História da Educação, nos últimos anos os pesquisadores têm dedicado um olhar mais sensível para a imprensa. Antes vista como um suporte complementar, passou de um recurso secundário ao protagonismo nas mãos de estudiosos do assunto, que "vem contribuindo para novos estudos ligados ao campo educacional" (CARVALHO; ARAUJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72).

Não há uma forma única nem um único modelo de educação (BRANDÃO, 1994). Através de diferentes meios e espaços sociais, as práticas

educativas são exercidas em várias instâncias (LIBÂNEO, 1999). Assim, ao tratarmos do sentido educacional nas propostas de Marcondes Filho para criação do jornal, estamos a expor sobre uma educação em espaço não escolarizado. Uma educação política, direcionada, que se preocupa em incentivar costumes de uma cultura em torno das ideologias do partido, sem o intuito de educar criticamente. Para tal, a atuação de Marcondes Filho como mediador foi fundamental.

"SITUAÇÃO POLÍTICA" E O MEDIADOR ENTRE O PARTIDO REPUBLICANO PAULISTA E SEU ELEITORADO

Os conceitos de rede de sociabilidade e intelectual mediador, trabalhados por Jean-François Sirinelli (2003) e Ângela Gomes e Patrícia Hansen (2016) respectivamente, estão interligadas ao sujeito, enquanto o autor Jésus Martín-Barbero (2003) analisa, a partir das mediações de massa, as articulações entre práticas de comunicação e seus reflexos sociais. Sua teoria resgata, desse modo, a criatividade dos sujeitos, delineando a complexidade da vida e o caráter circular-interativo exercido pelos meios comunicacionais. Utilizando-se do conceito de mediação de massas (MARTÍN-BARBERO, 2003), podemos relacionar a prática de mediação a mecanismos de comunicação como instrumento de propaganda política. Neste caso, o meio impresso foi a escolha de Marcondes Filho para alcançar os pretendidos novos eleitores.

Na sugestão da criação do *São Paulo – Jornal*, Marcondes Filho esclarece o que seria uma tentativa de educar seus leitores politicamente em favor de seu partido, o PRP, com intuito de cativar novos filiados votantes para fortalecer seu partido no cenário paulista. Uma educação política pressupõe disponibilizar ao cidadão um conhecimento mais amplo dos debates políticos e uma participação mais efetiva. Só uma educação política permite dar existência a outros personagens que, com maior

habilidade, propor-se-ão a buscar uma vida mais socializadora (NAGEL, 2017).

Em sua análise, Marcondes Filho descreveu que, devido às grandes mudanças na jornada histórica (tais como ditaduras e revoluções europeias, correntes imigratórias, aumento da população, jornais e causas diversas, sutis e inumeráveis), "a educação política do povo passados 30 anos é outra ". Portanto, o agir também deve acompanhar essas transformações.

O sentido educacional de Marcondes Filho estaria pautado na propaganda positiva do partido, buscando uma aproximação das classes mais populares com a cúpula do PRP, criando uma representação de que os leitores fizessem parte da política. Nessa disputa, há sempre um grupo dominante que busca impor seus discursos que podem se passar por neutros, mas estão longe disso. Não interessava a Marcondes Filho uma emancipação da consciência política dos leitores do *São Paulo – Jornal*; ansiava-se por maior apoio das classes mais populares, filiações e seus votos. Entretanto, uma participação mais ativa no partido estava reservada ao círculo oligárquico paulista, ao qual o PRP desde sua fundação está inserido.

Nas lutas de representação no embate entre o Partido Democrático e o Partido Republicano Paulista em impor sua concepção de mundo social (CHARTIER, 1990) para seus eleitores, quanto mais próximo o partido estivesse da classe popular, maior seria o sentimento de contemplação e pertencimento em relação ao próprio partido; ou seja, a possibilidade de maior sucesso eleitoral poderia ser conquistado e, consequentemente, maior poder político.

Na carta, *Situação Política*, escrita para Sylvio de Campos, Marcondes Filho diz que precisa falar e que se trata de um "dever de consciência e de lealdade, comunicar ao seu 'chefe', a mais recontida opinião" que possivelmente não está a tratar de alguma novidade, já que "a novidade em política não é fácil". E continua:

> É de notoriedade que dispensa commentários, a propaganda sagaz, persistente, avassalante, que o Partido De-

> mocrático vem fazendo por intermédio da tribuna pública e dos seus seis jornaes, emquanto não chega 14 de Julho para também faze-la na Tribuna parlamentar. Esta será mais theatral, de maior effeito. Galerias repletas. Agitação. (AMF c, 1926.07.00, p. 2)

O incômodo do vereador refere-se ao fato de PD lançar mão de seus jornais para antecipar debates, antes mais restritos à tribuna parlamentar, espaço confortável a Marcondes Filho em que seu ímpeto discursivo é incontestável. Com a divulgação levada ao debate público, a possível influência da opinião pública interferiria nos rumos das discussões. Então, Marcondes Filho observou que essa atitude do PD rendeu ao partido não somente a visibilidade nos debates, mas um ganho significativo em novas filiações ao expandir-se em novos diretórios pelas cidades consideradas importantes:

> O partido obteve para mais de 20.000 adhesões de pessoas pertencentes a todas as classes sociaes. Existe uma "caixa" sufficiente e de manejo facil para enfrentar todas as despezas necessarias. A publicação dos discursos e das adhesões é martelada todos os dias. Vão até, segundo consta, realizar um Congresso.
>
> Ninguém ignora que em política a propagação das ideias - erroneas ou sadias - se faz pelo contágio resultante exclusivamente da repetição, que sugestiona.
>
> Há, na orientação do Partido Democrático, malícia e estratégia (AMF c, 1926.07.00, p. 3)

Após o alerta constatado por Marcondes Filho, informou a Sylvio de Campos que a estratégia adotada pelo PD era certeira. E pressentiu "o golpe" às vésperas do próximo pleito eleitoral, prevendo que as publicações do adversário poderiam causar uma "desordem as previsões e cálculos".

Uma vez que era preciso reagir e sem se furtar, Marcondes Filho traçou estratégias para que o PRP não perdesse maior espaço político. Primeiramente, ressaltou na carta sobre as desvantagens do partido perante o concorrente, expondo as diversas estratégias adotadas por este. Para ele, o PD se assegurou de: a) instalações de diretórios em 30 importantes cidades; b) adesão de mais de 20.000 pessoas de diversas classes sociais;

c) cerca de 6 jornais populares atuando a favor do PD. O então vereador questionava, portanto, o que o partido estava fazendo em relação à movimentação do recente opositor político. Uma pergunta retórica que ele prontamente respondeu: "Nada: inércia, tolerância"[73].

Ressalta que forças latentes "explodirão" na primeira oportunidade e as mencionou: "a Maçonaria (Marrey Junior); Capitalismo (Associação Commercial de Santos); Lavoura (vide instituto de Café); operariado (redução dos dias e horas de trabalho); funcionalismo (associação de classes) e etc. etc" (AMF, 1926.07.00, p. 6). Esclarece que são forças aptas por uma direção e que "pertencerão" aos primeiros que as orientem. Neste sentido, afirmou:

> Isto me convence da exepcional gravidade do instante em que o Partido Republicano Paullista atravessa, na sua vasta e gloriosa trajetória.
>
> Por isso a inércia repugna. Inércia, em pollitica, corresponde a benevolência para o adversário. É poupar o inimigo. (AMFc, 1926.07.00, p. 7)

"Como reagir contra este insustentável estado de coisas?[74]" Questionou Marcondes Filho para, logo em seguida, apresentar suas sugestões "despretensiosamente". Inicialmente, propôs a criação de uma Comissão para além da Comissão Diretória existente. Essa nova comissão estaria encarregada pela propaganda e alistamento de novos membros para o partido, que se dividiria em três departamentos distintos: a) política da capital; b) propaganda partidária; e c) alistamento eleitoral no Estado em geral, principalmente na capital.

A propaganda deveria ser especialmente tratada e o partido destinar para tais fins os empregados e auxiliares para que se organizassem de maneira prática, eficiente, "à americana". Atuando dessa maneira, o partido garantiria um melhor conhecimento de seus filiados, como "o número de seus eleitores, a quantidade e qualidade" permitindo o exato controle do Partido.

[73] AMFc 1926.07.00 p. 3.

[74] AMFc, 1926.07.00, p. 7

Em um dos trechos da carta, com o subtítulo "Departamento de Propaganda", datilografado em caixa alta, Marcondes Filho dá início às suas recomendações para criação do *São Paulo-Jornal*. Logo de início, chama atenção para a negligência que o partido destinava à imprensa, citando efusivamente o desempenho do PD com seis jornais populares, enquanto o PRP dispunha de um único jornal, o *Correio Paulistano*: "o Partido não tem um jornal. O Partido Democrático é defendido, só em S. Paulo, por seis jornaes!!" (AMF c, 1926.07.00. grifo de Marcondes Filho)

Sobre o *Correio Paulistano*, argumentou que "praticamente não é um jornal partidário na moderna acepção da palavra". Deu continuidade a sua fala de que o *Correio* "jamais poderá ser um jornal de vibração, tonalidades fortes e paixão" por ser o órgão oficial do partido, e, consequentemente, dispunha de uma linguagem própria e, de certa forma, limitada para tal função.

O fato era que, na visão de Marcondes Filho, o *Correio Paulistano* não se adequava à nova realidade de propaganda política que resultou num prejuízo direto do seu partido em relação ao espaço que o opositor vinha adquirindo politicamente. Marcondes Filho afirmou:

> Um partido sem jornal, ou melhor, jornais modernos com os processos de bisturi, "ferrie", colaborações especializadas, informações, perdoe-me, por meu Deus, a comparação, é um gramaphone sem disco. O Partido Republicano Paulista precisa já ao menos de um jornal. Comprado, subvencionado, fundado. A nova comissão fará - digo fará - o jornal. Os meios existem. O "querer" verbal também existe. Falta apenas o "querer" ação. (AMFc, 1926, p. 20. grifos de Alexandre Marcondes Filho.)

E decretou: "o dilema é feroz: ou o jornal ou o declive do prestígio". Justificou-se ao dizer da sua boa vontade perante todos os seus esforços e dedicação ao partido, que não foi feito na política e, consequentemente, suas emoções eram perceptíveis no campo de atuação:

> A impassibilidade e a inércia com que se assiste a luta brilhante do Partido Democrático e a destruição lenta do meu Partido, não se coadunam absolutamente com o meu tem-

> peramento. Terei sido irreverente? Terei sido excessivo? Entrei no seu index? Espero que não.
>
> Mas antes que isso aconteça permita-me, a mim que o acompanharei, indefectivelmente qualquer que seja o destino, que lhe diga bem alto: O tempo ajuda os homens da ação e destrói os fracos. O Partido Republicano Paulista, se persistir no marasmo em que está vivendo, caminha a largos passos para o seu Waterloo. Eu lá estarei, no esquadrão de Cambrone e no tope da minha lança há de agitar-se a flâmula da minha leal dedicação a Sylvio de Campos (AMFc, 1926, p. 19-20).

Ao expressar sua inquietude na carta "Situação Política", Marcondes Filho apresentou ao PRP o projeto do jornal, o *São Paulo- Jornal*, como instrumento de propaganda política em busca de novos eleitores. Essa sua atitude reflete uma resposta ao momento político que o PRP atravessava frente aos avanços do partido de oposição. Utilizando-se da imprensa e das mesmas estratégias de seu oponente, Marcondes Filho atuou como um mediador entre o partido e os eleitores.

CONCLUSÃO

O recém-fundado Partido Democrático[75] (PD), que era a oposição liberal ao PRP, combatia sistematicamente as propostas do PRP, que tinha a seu favor o fato de estar na situação com um dos seus eleitos para presidência do Brasil: tratava-se de Washington Luís. O combate por parte do Partido Democrático que começou a incomodar Marcondes Filho se dava pela mídia impressa. A oposição dispunha de nada menos que seis jornais, cujas páginas expunham os bons feitos – segundo os próprios – do seu partido e também destinavam ataques a seus opositores políticos, especialmente ao PRP.

Observando a imprensa como um instrumento a ser explorado politicamente e, frente aos avanços da oposição, Marcondes Filho citou

[75] Fundado em 1925, fim do partido no ano de 1934, sob fusão com outros partidos originando o Partido Constitucionalista.

uma frase presente no livro do filósofo Gustave Le-Bon, *As incertezas da hora atual*, para reforçar suas sugestões e preocupação: "não resistir, politicamente, a um fôlego antagônico nascente é condenar-se a vê-lo irresistível" (1923 p. 10 apud FILHO MARCONDES, 1926, p 1). Assim, nasceu seu projeto o *São Paulo-Jornal* com claras intenções políticas, na tentativa de educar seus leitores de acordo com as diretrizes do Partido Republicano Paulista, buscando uma base consistente de apoio, boa imagem do partido e votos.

As atividades de Marcondes Filho na imprensa partidária estendeu-se para a atuação como redator do *O País* e, a partir de 1940, após o período de disputa de espaço na política paulista, tornou-se diretor do jornal *A Noite* (GUIMARÃES, 1981). A partir do ano de 1941, Alexandre Marcondes Filho já não é mais uma figura opositora a Getúlio Vargas, mas, sim, um aliado assumindo o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O cargo de ministro do Trabalho foi estratégico para manter a relação de interesses políticos e econômicos com o estado de São Paulo. O então ministro tornou-se responsável "pela execução do projeto político estatal", em que Marcondes Filho "visava angariar uma base de apoio" para Getúlio Vargas e para o regime junto à classe trabalhadora (MACEDO, 2008, p. 16).

Conquistar a confiança e o apoio da classe trabalhadora para o Estado Novo demandou a experiência de mediação de Marcondes Filho via imprensa. Para além dos impressos, o governo fez uso do rádio, utilizando-se do programa a *Hora do Brasil*. Segundo Lilia Pedrosa, o governo trabalhou para padronizar e massificar ideologicamente a classe trabalhadora, considerando o rádio um instrumento facilitador por atingir pontos longínquos do território nacional, em prol da unificação da nação:

> O governo da União procurará estender-se a propósito com os Estados e municípios de modo que mesmo nas pequenas aglomerações sejam instalados rádio receptores providos de alto-falantes em condições de facilitar a todos os brasileiros, sem distinção de sexo nem idade, momentos de educação política e social, informações úteis aos seus

> negócios e toda sorte de notícias tendentes a entrelaçar os interesses da nação. (PEDROSA, 1995, p. 47).

De acordo com o documento consultado e detalhado neste capítulo, observamos o tratamento dado por Marcondes Filho à imprensa, considerando-a como uma forte aliada para os interesses políticos partidários na popularização junto às camadas populares, tomando por experiência as práticas do partido de oposição. Como consequência, diante da organização jornalística do Partido Democrático, e após a crítica de Marcondes Filho, *Situação Política* a seu diretor, o *São Paulo-Jornal* surgiu.

Alexandre Marcondes Filho percorreu um longo caminho na vida pública: foi Vereador, Deputado Federal, Ministro do Trabalho, Ministro da Justiça, Senador e Presidente do Senado. Opositor de Getúlio Vargas nos anos 1930, a partir do Estado Novo – especificamente o ano de 1941, quando empossado ministro do Trabalho, Indústria e Commércio –, sua habilidade com a imprensa partidária e seu ato de mediar tomou grandes proporções. Marcondes Filho palestrava às quintas-feiras, com duração de 10 minutos, pela Rádio Nacional, dentro do programa *Hora do Brasil*, com o título *Falando aos Trabalhadores Brasileiros*, e, no dia seguinte, as palestras eram publicadas no jornal estatal *A Manhã*. (NUNES, 2020, p. 46). No programa, falava diretamente para a classe trabalhadora Brasileira sobre os esclarecimentos relacionados à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. O caráter educativo (nas palavras de Marcondes Filho, "uma missão educativa") consistia em ensinar aos de boa-fé os dispositivos legais do Ministério em prol da harmonia entre as classes e, assim, "prestar relevante serviço educacional" aos trabalhadores do Brasil (MARCONDES FILHO, 1943, p. 126).

FONTES

AMF c 1926.07.00 - Carta ao Dr. Sylvio de Campos. Situação Política. Julho de 1926. São Paulo. Arquivo de Alexandre Marcondes Filho - AMF: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/

Fundação Getúlio Vargas. Rua Jornalista Orlando Dantas, nº 60 Botafogo - Rio de Janeiro. Acesso presencial em: 19 a 22 de fevereiro de 2019.

A MANHÃ, Jornal. 1941. Rio de Janeiro

CORREIO PAULISTANO, Jornal. 1926. São Paulo

O RADICAL, Jornal. 1941. Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. *In*: ARAÚJO, José Carlos e GATTI JR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação:** Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique de.; ARAUJO, José Carlos Souza.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). *In*: ARAÚJO, J.C.; GATTI JR., D.(org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/ Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 67-89.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e História do Brasil.** São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: _ CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

ESTEVES, Henrique Afonso. **A Universidade de São Paulo e a interventoria de Adhemar de Barros.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O jornal e outras fontes de pesquisa para história da educação mineira do século XIX: uma introdução. *In*: ARAÙJO, José Carlos de Souza e GATTI Jr., Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação no Brasil**. Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002, p. 133-150.

GOMES, Ângela de Castro. O lugar dos "Intelectuais mediadores": entrevista com a Ângela de Castro Gomes. Entrevistadores: Bruno Leal Pastor de Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira. *In*: **Café História**. Disponível Em: https://www.cafehistoria.com.br/intelectuais-mediadores-entrevista-angela-de-castro-gomes/. Publicado em: 31 ago. 2020. ISSN: 2674-5917.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. *In*: ARAÙJO, José Carlos de Souza e GATTI Jr., Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação no Brasil**. Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz de Lima Salgado. **A Revolução de 30**: Textos e Documentos. Brasília: Editora UNB, 1981.

LE BON, Gustave. **Incertezas da Hora Atual**. Reflexões sobre política, guerra, alianças, vida, lei, moral, religiões, filosofias, etc. Paris: Ernert Flammarion, Editora, 1923.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Michele Reis de. **Trabalhadores e Cidadania no Brasil**: o movimento queremista e a democratização de 1945. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia; prefácio Nelson García Canclini. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARCONDES FILHO, Alexandre. **Trabalhadores do Brasil!** as palestras do ministro Marcondes Filho na Hora do Brasil, em 1942. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1943.

NAGEL. Lizia Helena. A educação política como condição de luta. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1.

NUNES. Karen Dayanne. **Falando aos trabalhadores brasileiros:** a didática do ministro Marcondes Filho. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. 2020.

PEDROSA, Lílian Maria F. de Lima. **A Hora do Clique:** análise do programa de rádio *Voz do Brasil* da Velha a Nova República. São Paulo: Annablume, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento:** o papel da mediação. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogia/fev_2010/arendizagem_desenvolvimento_papel_mediação.pdf

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 232-253.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema de pesquisa em História da Educação: um estudo da relação da imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. *In*: OLIVEIRA, M.T. de. (org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

LEITURAS DE UM MESMO ADHEMAR DE BARROS: A USP SOB A SUA INTERVENTORIA (1938-1941)

Henrique Afonso Esteves

INTRODUÇÃO

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, e seus ideais, em suma, pautavam-se na formação de uma elite dirigente nacional, condutora do progresso. Pensada por intelectuais liberais que se expressavam através do jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), a USP teve sua liberdade ameaçada quando o presidente Getúlio Vargas instaurou em 1937, pouco antes das eleições, um regime ditatorial no Brasil, denominado Estado Novo. Com a suspensão constitucional, a censura e a perseguição, a universidade recém-criada perdeu a atuação política de seu próprio idealizador: Armando de Salles Oliveira.

De 1938 a 1941, assumia o posto de interventor no estado de São Paulo o médico Adhemar de Barros, do extinto Partido Republicano Paulista (PRP), conhecido nas assembleias estaduais pelas fortes críticas a Armando de Salles Oliveira e ao próprio Getúlio Vargas. Adhemar de Barros, em sua função de interventor, passa a colaborar à defesa do regime estadonovista, ressaltando o patriotismo e a superação do passado caótico causado pelas disputas partidárias.

Nessa condição, através da imprensa, surgem os primeiros elogios à sua gestão enquanto interventor, sobretudo no que diz respeito à USP. Assim, apontamos ao longo deste capítulo de que maneira a imprensa promoveu Adhemar de Barros e qual foi, de fato, sua colaboração à USP. E, também, como a memória institucional pôde contestar, e até que pon-

to contesta, a colaboração do interventor à infraestrutura e o desenvolvimento da universidade.

A partir desses questionamentos, o presente trabalho[76] objetiva expor elementos que fazem parte da memória da instituição e seus conflitos políticos, sobretudo, aqueles que envolveram o interventor federal Adhemar de Barros e seu apoio ao Estado Novo e à própria instituição, fato também explorado em sua biografia, entretanto, de maneira heroica.

Do ponto de vista metodológico[77], foram considerados tantos os elementos internos, que dizem respeito à própria instituição, quanto elementos externos. Em relação aos primeiros, pode-se destacar a própria fundação da USP, seus objetivos e sua memória. Já em relação aos elementos externos, destacam-se as defesas da Revolução Constitucionalista, os partidos políticos, os discursos e a imprensa a partir das páginas de *O Estado de S. Paulo* e o *Correio Paulistano*. Neste caso, é fundamental destacarmos a importância dos periódicos não-científicos (não especializados) como fonte de estudo para a história da educação, segundo Toledo e Skalinsk Júnior (2012), não só porque registram o cotidiano, as relações e a perspectivas de intelectuais do campo em debate, mas porque evidenciam quais as demandas e os resultados esperados de uma instituição por sujeitos não vinculados diretamente a ela.

Também compõe este texto uma breve biografia de Adhemar de Barros e de Armando de Salles Oliveira, uma vez que suas experiências e condições de se fazer política são individuais e não estão fadadas às siglas partidárias que os acompanharam[78]. De maneira geral, compreendemos que nosso recorte, no que diz respeito à história cultural, segun-

[76] O texto exposto deriva da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em 2017, intitulada *A Universidade de São Paulo e a Interventoria de Adhemar de Barros.*

[77] Orientamo-nos pela experiência da meso-arbordagem, metodologia exposta por Magalhães (1999) em relação às instituições, que podem ser compreendidas como resultante de motivações e condições internas e externas. Essa interpelação entre o macro e o micro nos dá condições para compreendermos a lógica e a estrutura de poderes vinculados à uma instituição de ensino

[78] Essa renúncia ao determinismo social é discutida por Chartier (1991). Para o autor, as representações são um modo de compreender as ações a partir do cruzamento de diversos elementos culturais. Como prática metodológica, a noção de representação demonstra os embates travados em busca da legitimação de um ponto de vista, reproduzindo e permitindo uma leitura de si e do mundo dentro da lógica que lhes convém.

do Chartier (1991), entreteceu-se no cruzamento não de um, mas de diversos elementos e sujeitos.

Diante da complexidade da USP e dos sujeitos que nela atuavam, o recorte limita-se à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), à Faculdade de Medicina e à Faculdade de Direito. Os motivos dessa escolha são: o objetivo da FFCL em reunir um contingente político de pensadores para a formação política e intelectual de dirigentes nacionais (os orientadores de uma nova geração); a Faculdade de Medicina, incorporada à USP, como centro de propaganda da relação Adhemar de Barros e a educação médica, a exemplo da criação do Hospital das Clínicas; e a Faculdade de Direito, como espaço intimamente ligado às comemorações do Nove de Julho.

AS DISPUTAS PARTIDÁRIAS E A BUSCA PELO PROTAGONISMO PAULISTA

Nascido em Piracicaba, Adhemar de Barros graduou e especializou-se em Medicina. Como médico, alistou-se e defendeu a retomada constitucional em 1932, visando por fim ao governo provisório instaurado em 1930 por Getúlio Vargas. Com a atenção dos cafeicultores do interior paulista, elegeu-se deputado em 1934 pelo Partido Republicano Paulista, início de sua forte oposição ao governador Armando de Salles Oliveira. Considerando sua experiência no legislativo do estado de São Paulo e sua adesão ao Estado Novo, justamente um período de suspensão legislativa, percebe-se que Adhemar de Barros muda seu posicionamento político conforme as oportunidades de se perpetuar no poder, importando-nos, neste texto, suas ações em relação à universidade e a legitimação do estadonovismo.

Esses movimentos políticos (situação-oposição) também podem ser percebidos na trajetória de Armando de Salles Oliveira, que apoiou junto ao OESP e ao Partido Democrático (PD) a Revolução de 30, visando

dar fim à hegemonia do PRP e decretar Getúlio Vargas presidente. Não contente com o espaço conquistado pelo PD e os liberais paulistas, Armando de Salles Oliveira também defendeu o fim do regime provisório. Passado o conflito, foi nomeado interventor em 1933 e, posteriormente, eleito governador pela assembleia constituinte estadual em 1935.

Diferentemente de Adhemar de Barros e de alguns perrepistas, a carreira política de Armando de Salles Oliveira foi interrompida pela instauração do Estado Novo, impossibilitando-o de concorrer às eleições presidenciais que ocorreriam em 1938, e de colaborar na livre edição de OESP, do qual era sócio. No que se refere às desilusões de Armando de Salles Oliveira em relação à figura de Getúlio Vargas, devemos compreender, primeiramente, o cenário político que resultou na Revolução Constitucionalista em 1932.

Em busca de estabelecer o diálogo com políticos que mantiveram poder econômico substancial desde a Proclamação da República – e, no caso do PD, depositaram suas esperanças na Revolução de Outubro para retirar o PRP da linha presidencial –, Getúlio nomeia para a interventoria em São Paulo, no lugar de João Alberto[79], Pedro Toledo, um paulista de longa carreira pública. Entretanto, para a retomada imediata do controle político e econômico nacional, os paulistas do PD optam pela ruptura com o governo, promovendo uma bandeira anti-tenentista que exigia o reestabelecimento da normalidade constitucional.

Configurou-se, junto a Pedro Toledo, um secretariado voltado aos anseios paulistas que ganhava força na medida em que se opunha ao governo federal. Esses objetivos fomentaram a revolução de 9 de julho após a morte dos estudantes Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo por uma tropa paulista fiel ao governo federal, denominada Legião Revolucionária. Consolidou-se no cenário político nacional, portanto, o antagonismo entre o poder federal e o poder civil paulista.

[79] O militar João Alberto Lins de Barros participou da Revolta Paulista de 1924 e da Coluna Prestes, ocorrida de 1924 a 1927, movimentos de contestação ao poder oligárquico. Em 1930, Getúlio Vargas, com o apoio dos tenentes, dos estados do Sul, da Paraíba, de Minas Gerais e dos dissidentes do PRP, instaurou um governo provisório. Assim, João Alberto Linsde Barros foi nomeado interventor para a garantia e defesa dos ideais revolucionários varguistas.

Por um breve período, as históricas desavenças entre o PD e o PRP foram deixadas de lado para a formação de uma Frente Única Paulista, movimento suprapartidário que apoiou o conflito armado e a construção de uma nova lógica social. Segundo Abreu (2011), a religião cristã, a imprensa e a literatura trabalharam incansavelmente na promoção dos valores culturais de pertencimento e sacrifício em prol da restauração da constituição e da liberdade – na perspectiva do estado de São Paulo. Esse conjunto de ações que mesclavam campanhas de doação, de alistamento e o envio de civis despreparados aos campos de batalha ficou conhecido como a "causa paulista".

Nesse movimento de doação e comoção, Adhemar de Barros alistou-se como 2º tenente médico na 2ª Divisão de Infantaria, sendo promovido a capitão e delegado militar na região de Aparecida e Lorena, "como reconhecimento de seus dotes de estrategista" (CANABRAVA, 2004, p. 32). Assim, conquistou o cargo de diretor do Hospital de Lorena e Comandante do 5º Regimento de Infantaria. Para Lovato (2014), na contramão da biografia escrita por Canabrava (2004), a promoção à posição de 2º tenente médico deu-se por mera escassez de oficiais. Terminado o conflito armado, com o intuito de escapar da repressão, Adhemar de Barros se afastou do Brasil junto a diversos próceres revolucionários, passando pelo Paraguai, em guerra contra a Bolívia pelo território do Chaco, e pela Argentina. Ao retornar ao Brasil, segundo Canabrava (2004), encontrou-se disposto a fazer da política uma profissão.

Embora derrotados em armas, os paulistas percebiam-se vencedores graças à conquista da assembleia constituinte e o reavivamento da assembleia legislativa. E foi nesse movimento de reconstrução e de diálogo com Getúlio Vargas que, graças às vitórias de Armando de Salles Oliveira e do PD, os perrepistas retornam à condição de oposição. Nesse contexto, Armando de Salles Oliveira ainda pôde contar com a popularização do jornal OESP, que lhe conferiu espaço na imprensa ao lado da defesa do Partido Constitucionalista – reformulação do PD – e da propaganda de um dos seus maiores projetos acerca da educação pública nacional: a

criação de uma universidade composta (não por mera aglutinação) pelas mais importantes faculdades do estado.

Por outro lado, o *Correio Paulistano*, caracterizando Armando de Salles Oliveira como o capacho das vontades federais, ou seja, um traidor da causa paulista, desenvolvia junto ao PRP sua própria versão do que havia sido a Revolução Constitucionalista e quais foram seus verdadeiros defensores. Faz se necessário apontar que o *Correio Paulistano* teve sua oficina desapropriada em 1930 por pressão de Getúlio Vargas e seu contingente político-revolucionário, retornando às atividades em 1934, ainda como representante do PRP e dos valores conservadores e republicanos de autonomia do estado de São Paulo.

A temática dessa disputa entre PRP e PD (descontada a breve unidade pela Revolução Constitucionalista) sempre manteve certa similaridade. O PD julgava-se apto à promoção do progresso urbano e científico paulista, enquanto o PRP era responsável por um passado agrário e conservador, segundo OESP e seus liberais. Enxertado por muitos adjetivos, é correto afirmar que a disputa, na verdade, era pelo controle da máquina do Estado e pelo protagonismo no discurso do progresso e da modernidade:

> A oligarquia paulista é uma só classe social; pelos relatos do período, vemos seus laços familiares, de negócios e de amizade unirem muitas vezes membros de diferentes partidos políticos. Eis porque a oligarquia paulista deve ser encarada como uma unidade, com diferentes facções. Apesar de terem posição política diversa, "situação oposição" não apresentam uma fundamental diferença ideológica (BORGES, 1979, p. 23).

Antes do Golpe de Estado instaurado como resposta ao extremismo político, Armando Salles de Oliveira contou com significativas alianças intelectuais e liberais para a eleição presidencial, além de uma imprensa fiel ao seu mandato de Governador. Assim, podemos afirmar que sua visibilidade era promissora, sobretudo, porque Getúlio Vargas não poderia candidatar-se. Já Adhemar de Barros, embora promovesse intensos debates enquanto deputado na Assembleia Legislativa (debates nos quais se valia constantemente da memória constitucionalista), não se colocou na

disputa presidencial, fato que não o retirou do cenário político, nem dos espaços de destaque do *Correio Paulistano*.

No momento em que se consolida uma nova estrutura eleitoral, Adhemar de Barros passa a levantar a bandeira do "anti-extremismo", que, na verdade, significava afirmar-se contrário às posições políticas de Armando de Salles Oliveira; do integralismo de Plinio Salgado; e dos comunistas – que já atuavam na ilegalidade. Manter-se oposto às políticas Integralistas e Comunistas era preservar, segundo Adhemar de Barros, a ordem constitucional e a paz social. Já manter-se oposto à Armando de Salles Oliveira significava promover a defesa da unidade nacional, uma vez que os conflitos partidários já eram entendidos como empecilho à identidade e progresso nacional, segundo discursos pró-varguistas.

Nessa configuração, Adhemar de Barros optou pelo apoio ao situacionista José Américo Almeida[80], o que veio a se tornar uma decisão promissora, uma vez que Armando Salles de Oliveira e os integralistas foram proibidos, assim como os comunistas, de atuarem em suas correntes políticas após a instauração do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, por motivos de controle e permanência do regime. Na aproximação ao governo, Adhemar de Barros aproveitou-se das campanhas populares por uma nação livre dos "ismos" (ou seja, do comunismo, do anarquismo e do integralismo) e confirma sua posição ao ler um texto do próprio José Américo Almeida na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, convocando o povo a uma campanha de caráter patriótico e popular:

> Eu convoco todo o povo Brasileiro para a união sagrada do nacionalismo de camisa de seda pobre, do nacionalismo que nasce e vive no Brasil. Não do Brasil de uma só cor, de um Brasil todo verde ou todo vermelho, de uma triste monotonia que contrasta com seus maravilhosos matizes naturais. Mas o Brasil que, até na formação ética, é branco, preto e amarelo. Do Brasil que no seu caldeamento se colo-

[80] O paraibano José Américo Almeida foi, em 1928, Secretário Geral do estado no governo de João Pessoa, onde projetou-se politicamente, sobretudo, na formação da Aliança Liberal em defesa de Getúlio Vargas. Tão famoso quanto seu romance *A Bagaceira,* de 1928, marco inicial do romance regionalista brasileiro, foi sua carreira pública, na qual se destacaram a ênfase no combate às secas na região Nordeste e sua militância na Legião de Outubro (SILVA, 2015).

> riu de uma beleza tão sua. O paraíso das três raças fraternas não pode ser contra nenhuma raça.
>
> Apelemos para todas as camadas, de alto a baixo, para os brasileiros de todas as condições e de todas as cores, para um Brasil unido, como os povos conscientes que se unem às portas da anarquia, à beira do abismo (ANAIS da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 24 de agosto de 1937 *apud* BARROS, F., 1986, p. 296).

Segundo pesquisa de Silva (2015) sobre o americismo, o candidato José Américo de Almeida, mesmo com seu histórico de militância pela Revolução de 1930, durante o fechamento do congresso, em 1937, afastou-se do chefe do Estado, embora tenha continuado sua vida pública livre de perseguições políticas. Para Adhemar de Barros, o resultado dessa aproximação foi positivo, pois colaborou em sua nomeação em 27 de abril de 1938, saudada em páginas de destaque pelos periódicos, sobretudo o *Correio Paulistano*.

Não há evidência concreta do momento exato em que Getúlio Vargas decidiu nomeá-lo, mas as condições de diálogo com o estado de São Paulo, a proximidade com setores católicos e anticomunistas e sua oposição à figura de Armando de Salles Oliveira e dos integralistas são indícios satisfatórios para explicar sua nomeação. Além desses fatos, Alzira Vargas, filha e secretária de Getúlio Vargas, descreve-o como um desconhecido, mas a ponto de ganhar projeção nacional (PEIXOTO, 1960). Compreende-se que, nomeado, Adhemar de Barros corresponderia com fidelidade ao regime instaurado, enquanto Getúlio Vargas gozaria de estabilidade em um do ponto nevrálgico da política nacional, uma espécie de troca de favores, como expõe Peixoto (1960)

O BRASIL PENSA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O século XX foi palco de uma ampla disputa pela formação educacional da nação e, entre alguns assuntos, destacava-se o ensino superior como fonte de formação da elite ilustrada e liberal. A disputa pelo

protagonismo nessas decisões objetivava, em comum, segundo Cury (1986), impedir o protagonismo e o radicalismo popular. Justamente na heterogeneidade dessas posições, percebe-se um movimento nacional de reflexão crítica sobre a educação em conjunto com o desenvolvimento substancial da imprensa, que se transformava em um poder político próprio (MICELI, 2001). Esses fatores contribuíram para a formação de uma nova classe política: a dos intelectuais, dos pensadores dos projetos nacionais. Dentre esses movimentos, destaca-se, no início do século XX, a organização da Associação Brasileira de Educação[81] (ABE), que se concentrou nas demandas da modernidade e discutiu a configuração das universidades brasileiras.

Nesse debate, a Igreja Católica partiu em defesa do ensino privado e livre da ideologia marxista-comunista, enquanto os liberais sublinhavam a importância da escola pública e laica. Esse novo cenário acabou por enfraquecer a abrangência dos positivistas, atuantes desde o processo de Proclamação da República, e garantir espaço aos denominados "entusiastas da educação" e aos "profissionais da educação", conforme o estudo de Jorge Nagle (1974). O primeiro grupo atentou-se ao número de analfabetos brasileiros, alijados do sistema político pelo processo eleitoral oligárquico, enquanto o segundo centrava-se nas deficiências do ensino superior e na necessidade de se formar novos formadores; já os católicos propagavam a visão moral do anticomunismo, organizando-se em ligas eleitorais.

Buscamos refletir sobre o pensamento educacional brasileiro a partir dos anseios políticos, da memória institucional e da imprensa paulista, sendo essas análises e a constatação do "elevado grau de desenvolvimento paulista" interpretações próprias dos sujeitos abordados. Dessa forma, construiu-se uma representação da educação no país segundo

[81] Desde 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) fomentou uma rede nacional para a discussão da educação enquanto projeto de nação. De caráter civil e descentralizadas, as conferências e congressos promoveram ideias sobre a estrutura e normalização do ensino, do conteúdo e da formação de professores, com atenção às demandas estaduais, segundo os princípios da República Federativa. Pode-se considerar como desdobramentos dessas discussões, sobretudo após a reabertura democrática, o Plano Nacional de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ferramentas de construção de políticas públicas com base nos anseios da sociedade civil organizada.

intelectuais que se posicionam por meio de São Paulo, como Armando de Salles Oliveira, Fernando de Azevedo e Júlio Mesquita Filho, que, obviamente, não estavam isolados da influência de qualquer região ou movimento nacional.

Tais diagnósticos da educação nacional, através da imprensa paulista, ganharam notoriedade política e visibilidade, dentre os quais sublinhamos: A Crise Nacional, escrito por Júlio Mesquita Filho em1925[82]; e o Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo, por Fernando de Azevedo[83], em 1926. Dois documentos que enalteciam a educação como antídoto aos atrasos nacionais.

Segundo Capelato (1986) e também Cardoso (1982), esses intelectuais declaradamente liberais, "interpretes da verdade e formadores de opinião", reunidos em uma espécie de comunhão – ocultando as siglas partidárias em nome da Ciência –, deram legitimidade à formação da USP, em 1934. Para melhor compreensão sobre a comunhão paulista e os benefícios de sua impessoalidade:

> Com o artifício da impessoalidade oculta-se o poder pessoal que se diluía na aparência de um poder sem sujeito. A imprensa ficava, assim, descaracterizada como instrumento de interesse particular. Graças a esta astúcia, ela era apresentada ao público leitor como expressão dos altos valores eternos, universais e, consequentemente, como apartidária, apolítica e impessoal. Envolta nessa couraça, podia se lançar, com suas poderosas armas, na luta política,

[82] O bacharel em Direito e escritor Júlio de Mesquita Filho tornou-se diretor geral do jornal *O Estado de S. Paulo* após a morte de seu pai, em 1927, tendo como sócio Armando de Salles Oliveira, seu cunhado. Seu primeiro livro, *A Crise Nacional*, aponta decadências no desenvolvimento da República, mas ressalva a contribuição dos paulistas ao estágio alcançado. Mesmo antes da morte de seu pai, Júlio Mesquita Filho já se dedicava ao jornalismo e à política, apoiando campanhas como a do voto secreto, a defesa da economia do café e a fundação do Partido Democrático.

[83] O Inquérito sobre a Instrução Pública, encomendado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, além do caráter investigativo e crítico, também expõe um projeto político para a educação nacional. A ideia de se preparar a elite intelectual nacional para a instrução das classes populares é fruto, sobretudo, da preocupação com a ordem social. Para alcançar esses objetivos, Fernando de Azevedo promoveu campanhas para expor a necessidade da criação de universidades pelo país, e, posteriormente, compôs a comissão que organizou e criou a USP em 1934 (CARDOSO, 1982). Na USP, tornou-se professor Emérito. Fernando de Azevedo dedicou sua vida à reflexão sobre a instrução pública, promovendo políticas, manifestos e reformas em nosso sistema educacional, dentre os quais se destaca o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

> anunciando-se como defensora da verdade, valor supremo das Luzes (CARDOSO, 1982, p. 57).

Segundo o decreto, em sua consonância com os inquéritos e análises sobre a instrução pública, a USP objetivou atender à ciência desinteressada, em respaldo ao nível de desenvolvimento já alcançado por São Paulo (CARDOSO, 1982). Compunham a universidade, no momento de sua criação, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina Veterinária, a Escola Superior de Agricultura, a Escola de Belas Artes; as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e a recém-criada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, além dos Institutos de Educação e de Ciências Econômicas e Sociais e outras seções de aperfeiçoamento (BRASIL. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934).

A atenção especial dada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, neste caso, pauta-se nos objetivos atribuídos a essa, como o protagonismo na formação da elite condutora nacional, cientificista e não imediatista, além de ser o ponto de diálogo entre as demais faculdades contempladas pela criação da universidade. É inegável, segundo a memória institucional, o fato de que a FFCL tenha sido pensada como órgão de debate sobre os rumos e as projeções da nação, como afirma Witter (2006); entretanto, seu próprio corpo docente não era composto, em sua totalidade, por "notáveis brasileiros", assim como a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Faculdade Politécnica.

Nas palavras de André Dreyfus, um dos fundadores da Faculdade de Medicina e membro diplomático notável da fundação da universidade:

> E assim nasceu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, à qual cabe a missão fundamental de elevar ao máximo o culto da ciência em São Paulo. É indispensável que todos os bons paulistas se inteirem dos fins a que se destina esta Faculdade. A vós, moços de São Paulo, é que particularmente me dirijo [...] Graças a ela adquiríeis conhecimentos que vos hão de guindar à situação excepcional de orientadores das futuras gerações (*O Estado de S. Paulo*. A Ciência em São Paulo: Palavras Proferidas anteontem pelo Prof. André Dreyfus, da Universidade de São Paulo, na Rádio Cruzeiro do Sul, 27 jan. 1935 apud WITTER, 2006, p.30).

Durante o Estado Novo, ainda que pareça contraditório, a leitura de "partidário" como sinônimo de "interesse próprio" foi continuamente propagada pela imprensa situacionista para deslegitimar os liberais ou qualquer força opositora reunida sob uma bandeira partidária. Dá-se, então, progressivamente, o afastamento do OESP dos assuntos voltados ao liberalismo e ao Partido Constitucionalista, por clara pressão e controle governamental. Adiciona-se que essa ideologia estadonovista também se dava no intuito de deslegitimar a leitura social de classes, que organizava sindicatos revolucionários e blocos operários, promovendo, para seu descrédito e silenciamento, os valores da harmonia, da paz social e do trabalhismo orientado pelo sindicalismo vertical e coorporativo.

Para a sustentação ideológica desse novo regime, Getúlio Vargas desenvolveu em 1939 o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para a censura e a intervenção de novos diretores nos periódicos que ainda mantinham críticas ao regime ou à figura de Getúlio Vargas. Segundo Capelato (1994, p. 68):

> A partir de 1940, 420 jornais e 346 revistas não conseguiram registro no DIP. Aqueles que insistiam manter sua independência ou se atreverem a fazer críticas ao governo tiveram sua licença cassada. As "publicações inconvenientes" foram suprimidas.

O OESP, por exemplo, manteve-se oposição até seu fechamento, em 25 de março de 1940, quando a Força Pública e tropas do Exército da II Região Militar, a pedido do já interventor Adhemar de Barros, "deram o flagrante quando acharam duas metralhadoras novas escondidas no forro da redação" (SILVA, 2012, p. 45). Para legitimar o ato de censura, controle e readaptação conveniente ao regime, expôs-se:

> O Estado de São Paulo foi legalmente fechado em virtude de acontecimentos de gravidade excepcional, como é de domínio público. Apenas e naturalmente mais de quinhentos trabalhadores de jornal que efetivamente prestam serviços à empresa são estranhos a esses acontecimentos. A reabertura do jornal, facilitada pelos poderes públicos, visa principalmente atender ao lado humano da questão: manter esse numeroso e respeitável grupo de trabalhadores na atividade diária de que retira a subsistência. A mis-

> são que recebo e jamais desejei é difícil. Honrosa, contudo, porque exprime diante do pronunciamento do Conselho Nacional de Imprensa e das associações de classe, a confiança dos meus companheiros nesta profissão duríssima, em que milito ininterruptamente há 31 anos. Procurarei corresponder a essa confiança e, como sempre, servir a São Paulo e ao Brasil. [...] [...] sempre fui um homem de ordem contra a desordem. Vinhamos de perturbação em perturbação, que se amiudavam e se agravavam. O paroxismo das paixões políticas, tão desagradável para aqueles que, como eu próprio, sempre quiseram permanecer serenos; e tão funesto aos interesses vitais do país, multiplicava surtos ou ameaças revolucionárias. Como continuar assim sem comprometer a esplêndida unidade e o imenso futuro do Brasil? (*O Estado de S. Paulo*. O reaparecimento d'O Estado de S. Paulo, 7 abr. 1940, p. 3).

Já o jornal *Correio Paulistano* concretizou-se situacionista desde a nomeação de Adhemar de Barros em 26 de abril de 1938, dedicando-se à cobertura das ações Adhemar de Barros e sua relação amistosa com o governo e, propriamente, a defesa do Estado Novo. No mesmo dia de sua posse, o interventor deixou claro que, em nome do progresso da nação, abandonaria todo o passado partidário e governaria São Paulo com aqueles que puderem bem servi-lo, sem indagar a procedência deste ou daquele, isento de compromissos partidários (*Correio Paulistano*, 26 abr. 1938, p1). Legitimando sua "nova ideologia" Adhemar de Barros justifica:

> A politicagem eleitoral, felizmente abolida pelo Estado Novo, numa orgia de favoritismo, aumentou inacreditavelmente os quadros do pessoal. Uma onda de desordem abateu de modo tal sobre a administração que está praticamente entrou em colapso (*Correio Paulistano*, 26 abr. 1938, p. 5).

No conjunto desses novos posicionamentos, o interventor cumprimenta os seus conterrâneos paulistas e afirma: "Começarei mostrando a minha lealdade, tornando bem claro o meu pensamento: Só seguirei a política do Sr. Getúlio Vargas" (OESP, 26 abr. 1938, p. 3). Segundo Esteves (2017), quando o jornalista Abner Mourão, que já havia atuado no *Correio Paulistano*, foi indicado como redator chefe na intervenção do *O*

Estado de S. Paulo, ambos periódicos passaram a ter o mesmo posicionamento político e uma notável similaridade no que diz respeito às propagandas do regime. De acordo com a leitura de Esteves (2017, p. 92):

> Para exemplo, o *O Estado de S. Paulo* passou a narrar os feitos de Adhemar de Barros utilizando, para isso, espaços centrais de destaque em relação ao tamanho das outras colunas, o que era comum ao *Correio Paulistano*. É substancial apontarmos para a importância das imagens nesse período, uma vez que as tais, muitas das vezes, falam pelo próprio texto, como no caso da interventoria e das manifestações trabalhistas nas quais as faixas enquadradas são as que parabenizam e legitimam a continuidade do regime.

As páginas passam a promover os feitos do interventor e sua ligação com a USP. As notícias dos convites para paraninfo, cerimônias de abertura de cursos, criação e assinatura de novos cargos, viagens, extensões acadêmicas e os encontros com os Grêmios Estudantis da USP reforçam um clima de normalidade entre a instituição e Adhemar de Barros.

Dentre todos esses fatos abordados pela imprensa, os mais constantes relacionavam Adhemar de Barros e a área médica, no que tange ao ensino e a toda a sua infraestrutura. Com maior ênfase do *Correio Paulistano*, exemplifica-se abaixo a ligação de Adhemar de Barros à medicina e a construção do Hospital das Clínicas:

> Não foi, porém, somente a razão pedagógica que me levou a autorizar a construção do Hospital das Clínicas. Foi, também, um imperativo social: solução da crise nosocomial do nosso Estado. Uma cidade como São Paulo, como mais de um milhão de almas, deveria ter, no mínimo 5 ou 6 leitos hospitalares para cada mil habitantes. No entanto, possui apenas cerca de 2,5; enquanto no distrito de Columbia, da América do Norte, existem 12 leitos por mil habitantes, em Roma 9, em Lyon 8 [...] Tais cifras já falam por si sós. Explicam sobejamente porque em São Paulo se morre sem assistência médica.
>
> O ato de lançamento da pedra fundamental do importante edifício é, pois, um dos mais importantes do meu governo. Falando aos professores e estudantes da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, eu o tinha prometido há meses.

> Cumpro agora a promessa, satisfeito de poder dar aos meus patrícios tão alta prova de vontade firme e construtiva. Que os aplausos que esta iniciativa desperte nos meios científicos do Estado e do Brasil, revertam em benefício do ensino médico em São Paulo (*Correio Paulistano*, O início das obras do Hospital das Clínicas marca um dos atos mais importantes na gestão firme e construtiva do Dr. Adhemar de Barros, no Governo de São Paulo, 20 set. 1938, p. 3).

Ainda como reconhecimento de suas contribuições à USP, Adhemar de Barros é saudado pelo reitor Rubião Domingos Meira, lente catedrático de Clínica Médica na faculdade e presidente da Associação Paulista de Medicina, em seu discurso de posse em 2 de junho de 1939. Rubião Meira era, também, filiado ao extinto PRP e colaborou junto a Adhemar de Barros para a refundação do partido em 1945, com o nome de Partido Republicano Progressista. A profissão e a extinta filiação partidária de Rubião Domingos Meira corroboram a influência de Adhemar de Barros na indicação dos reitores que, conforme mencionado, provinha da tradicional Faculdade de Medicina, e não da FFCL, instituída com o propósito de orientação das "intelectualidades" e da promoção da ciência. Entretanto, convém lembrar que, desde sua fundação em 1934, a USP não rompeu com a lógica dos reitores provindos das faculdades de Direito, da Escola Politécnica e Medicina.

Embora não seja uma mentira, o fato é de que o hospital que carrega seu nome não foi idealizado por Adhemar de Barros, mas foi sim marca registrada de seu marketing político:

> Enfim, o Hospital das Clínicas e também a rodovia Anhanguera não foram projetos idealizados por Adhemar de Barros, muito menos concretizados durante seu mandato na interventoria federal no Estado de São Paulo, mas parecem fazer parte da biografia do interventor. O que há de se perceber, portanto, é a inclinação do mesmo para sua própria propaganda e engrandecimento no mundo político, apropriando-se da fama de construtor arrojado e progressista, e desviando-se das acusações de corrupto e mau gestor (ESTEVES, 1917, p.118).

Além das relações com a medicina, de maneira geral, a pesquisa também levantou, através dos periódicos, as seguintes relações insti-

tucionais com o interventor: homenagem dos professores e alunos da Universidade do Brasil na entrega de um busto de bronze a ser instalado na USP; homenagens da Faculdade de Pharmácia e Odontologia com a colocação de uma esfinge pelos serviços do interventor para o melhoramento e aperfeiçoamento do ensino da instituição; título de presidente de honra do 2º Congresso Brasileiro de Urologia, realizado na USP; criação do Instituto de Criminologia de São Paulo, anexo à universidade.

Assim como Getúlio Vargas garantia seu espaço no OESP com a criação da coluna *Noticias do Rio*, na qual era retratado como uma espécie de amigo disposto a resolver os desprazeres da população, inclusive respondendo-lhes (SILVA, 2012), Adhemar de Barros também constrói através do *Correio Paulistano* uma versão mais amistosa de si, pois, independentemente de sua relação com a ciência e a USP, evidenciamos o caráter informal e de proximidade para com os jovens. Já contando com a imprensa situacionista, para exemplo, no caso da FFCL, no pedido de um novo e adequado prédio, o caráter pejorativo da "necessidade" transformou-se em propaganda política. Abaixo da matéria era transcrita a afirmação do acadêmico: "O Sr. Interventor sabe reconhecer os esforços da mocidade estudiosa de nossa cidade" (*O Estado de S. Paulo*. 4 out. 1938). No entanto, na memória edificada através da USP, que denominamos memória institucional, as visões são contrárias e nada benéficas. Sobre a nomeação de Alexandre Corrêa para a diligência da faculdade, segundo a transcrição da entrevista de Irene Cardoso, as inquietações em relação à FFCL tinham um caráter financeiro, mas também intelectual:

> já em 1938, na interventoria de Adhemar de Barros, ela é ameaçada de extinção. E é sucessivamente ameaçada pelas crises financeiras. A Faculdade de Filosofia foi pensada como núcleo central da USP, o que a tornou um centro privilegiado do debate intelectual e político (*Revista Senhor*. Parabéns por quê?, 8 de fev. 1984 apud WINTER, 2006, p. 38).

Motoyama (2006), em obra de cunho memorialístico e comemorativo, aponta a investida das forças reacionárias que, em forma de difamação, perseguiam os professores estrangeiros que atuavam na FFCL,

contando, nesse sentido, com a nomeação de Alexandre Correa para a diretoria da faculdade e execução dessa investida. Segundo a obra, o objetivo dessa missão estrangeira era promover o crescimento da universidade através da FFCL, lançando mão de nomes já consagrados, como o do francês Lévi-Strauss.

Com o advento dos regimes totalitários cresceu também uma preocupação com a propagação de correntes ideológicas europeias na universidade. No bojo dessas discussões, Silva (2015) aponta, em sua pesquisa, a FFCL e o matemático italiano Fantappiè, acusado de promover discursos e saudações fascistas na faculdade. Ademais, Silva (2015) ainda identifica, no acervo de fotos da FFCL, a utilização de um broche do *Partito Nazionale Fascista*, obrigatório entre os filiados. Além do caso Fantappiè, encontra-se no relatório do próprio partido fascista o nome do professor Giuseppe Ungaretti, condecorado pelos seus serviços militares e de expansão internacional da ideologia.

Segundo Motoyama (2006), a FFCL recebia essas colaborações europeias pela sua dificuldade em nomear professores já legitimados, pois, diferentemente das faculdades seculares, como a de Medicina e de Direito, a FFCL era recente. Já para o professor entrevistado Crodowaldo Pavan, tal nomeação baseou-se em um revanchismo partidário, uma vez que Adhemar de Barros não enxergava com "bons olhos" a conquista de Armando Salles de Oliveira e do PC. Preocupava-se também Crodowaldo Pavan com o caráter escolástico da formação de Alexandre Correa:

> Disposto a Modificar os contratos, suprimindo as clausuras que previam reajuste de salários, o católico da Faculdade de São Bento também teria a intenção de desdobrar a Cadeira de Filosofia, a fim de nela introduzir o ensino de Santo Tomas de Aquino (Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis, entrevista, 1994, p. 206).

Em sua versão, a FFCL foi salva justamente pelo professor Fantappié, quando esse "emudeceu os conselheiros com uma brilhante defesa dos objetivos da Faculdade, mostrando que sua extinção seria um inconcebível retrocesso em termos culturais e científicos" (p. 115). Ainda sobre a relação do interventor com a FFCL, ocorre a inauguração do re-

trato do Sr. Dr. Adhemar de Barros na sala da diretoria, realizada em ato solene e acompanhada pela imprensa, após a rápida permanência de Alexandre Correa na direção. Posteriormente, a FFCL, de 1939 a 1941, foi conduzida por Alfredo Ellis Junior, ex-deputado pelo mesmo partido de Adhemar de Barros, o PRP, figura que manteve importante proximidade Institucional. Essa nova nomeação corrobora o entendimento do "revanchismo partidário", comentado em entrevista de Crodowaldo Pavan em 1994, mas não exclui a hipótese da preocupação do interventor com o advento dos movimentos nazifascistas na instituição, o que legitimou a maior atenção à missão estrangeira.

No levantamento das páginas do *Correio Paulistano*, a Faculdade de Direito e seu Centro Acadêmico XI de Agosto não ficaram para trás no sentido de ceder seus espaços para a apresentação de uma nova perspectiva teórica, na qual se alinhavam o corporativismo, o nacionalismo, o bandeirantismo e as comemorações de 9 de julho e 23 de maio, dia da Revolução Constitucionalista e do Soldado Constitucionalista, respectivamente. "O Bandeirante e a Unidade Nacional", conferência do Dr. Pedro Calmon, pode ser utilizado para exemplificar essa correlação um tanto quanto forçosa. Adiciona-se, ainda, a essa relação a contribuição de Adhemar de Barros para a construção do Instituto de Criminologia e da fundação da Casa do Estudante, indiretamente ligados à USP. Na obra de Motoyama (2006), expressam-se os rearranjos políticos acerca dessa releitura paulista do Estado Novo na Faculdade de Direito, ainda na década da Revolução Constitucionalista:

> Em fins de 1938, Getúlio Vargas discutiu com Adhemar de Barros, interventor federal do Estado de São Paulo, a demissão de cinco professores das Arcadas. Dois escaparam da degola. Foram eles, Cardoso de Mello Neto e Ernesto Leme, que posteriormente seria o reitor da USP. Este último, líder da conhecida porém ocultada Bucha – uma espécie de irmandade secreta da Faculdade –, lutara na Revolução de 1932 e fora eleito, em 1934, deputado estadual pela chapa do PD (Partido Democrático). Líder da maioria na Assembleia Legislativa, Leme não deixou de prestar assistência, igualmente ao PRP (na época minoritário), ao qual pertencia Adhemar de Barros. Os elogios do interven-

> tor salvaram o futuro reitor da USP da demissão. Quanto a Cardoso de Melo Neto, os dois dirigentes do Estado Novo acabaram chegando à conclusão que já tinha sido punido de forma conveniente pela perda recente do cargo de interventor. Os três mestres que não escaparam da demissão foram Waldemar Ferreira, Vicente Ráo e Antônio de Sampaio Dória (MOTOYAMA, 2006, p. 28).

As comemorações das datas cívicas paulistas, objetos envoltos em sentimentos de pertencimento e devoção, conforme (ABREU, 2011), não foram censuradas, a fim de contribuir com a ideia democrática e constitucionalista. Ao longo de nosso levantamento, os periódicos OESP e *O Correio Paulistano* ainda se dedicavam a informar as comemorações da Revolução Constitucionalista na data 9 de julho por meio de agremiações, Ligas Católicas e grêmios estudantis – porém, em menores espaços, longe das capas e do destaque. Os atos e discursos de Adhemar de Barros, como no caso das comemorações de apoio ao aniversário de interventoria, das saudações provindas da USP e das manifestações trabalhistas preencheram, por fim, todos os espaços de oposição e da intelectualidade liberal.

Em 5 de junho a imprensa paulista anuncia que Adhemar de Barros deixaria o cargo, a seu próprio pedido, sendo substituído por Fernando Costa, que pertencia ao Ministério da Agricultura e, outrora, também ao PRP. Adhemar de Barros deixou o cargo reafirmando o caráter progressista e bandeirante do povo paulista, enquanto as capas já edificavam um novo interventor de forma quase mecânica e com a facilidade característica de uma imprensa sob tutela do DIP. A normalidade imposta pelos impressos e a despedida pacífica de Adhemar de Barros logo são abaladas por um dossiê e um livro-denúncia sobre sua administração economicamente calamitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aqui exposto pretendeu compreender como se deu a construção de diversos entendimentos acerca do mesmo cenário, e como essas representações disputam o direito à versão final. Se os indivíduos não estão presos aos partidos ou movimentos, mas a uma cultura de conveniências, como aponta Bernstein (2003), por outro lado, é notório que essas agremiações políticas nos oferecem caminhos para o entendimento das disputas pelo poder e pelo discurso, mesmo após dissoluções partidárias, como ocorreu no Estado Novo. Nesse embate histórico, sobrevivem ao tempo as versões que lançam mão de suas próprias ferramentas, como a imprensa, o DIP, a política dos interventores, a comunhão, a missão, os arautos do liberalismo, a política dos interventores e o estadonovismo. Neste sentido, apropriam-se do valor de verdade apenas as representações que se livram da contestação, da revisão e da crítica acadêmica.

Visamos também ressaltar a importância do cenário conflituoso entre os extintos partidos paulistas como elemento legitimador da construção do estadonovismo e, por consequência, maior atenção às atividades de uma universidade que correspondia às razões liberais e constitucionalistas de São Paulo. Foi na dissolução das siglas partidárias que se evidenciou certa continuidade – no caso das nomeações – de estruturas políticas (e partidárias) anteriores; e que a colaboração da oposição de outrora (o PRP) na edificação desse novo regime proporcionou, para sua representação, um caráter menos "totalitário".

Adhemar de Barros, Domingos Rubião Alves Meira, Abner Mourão, no Estado Novo, são a prova de que houve, de fato, a troca de sujeitos anteriormente ligados ao PC (PD) por figuras conhecidas através do PRP, das quais Adhemar de Barros destacou-se pelo cargo conquistado. Sobre a troca dos grupos, dos quais separamos de maneira genérica e didática em dois blocos compostos por sujeitos, partidos e a imprensa, convém lembrar que entendemos a lógica do "inimigo-amigo", tal como foi exposta por Alzira Vargas, filha e secretária de Getúlio:

> No dia 26, Papai entrou em contato direto com o PRP de São Paulo, seu maior inimigo desde 1930 [...] Era o começo da política dos "inimigos amigos". Papai estava começando a ficar farto dos "amigos-inimigos" que só o acompanhavam quando o próprio interesse estava em jogo e depois cobravam caríssimo a solidariedade intermitente que lhe davam. Pelo menos os "inimigos-amigos" não tinham o direito de cobrar e agradeciam até aos céus a oportunidade que lhes era oferecida de voltar à tona (PEIXOTO, 1960, p. 211).

A colaboração política para as construções e aparelhamento das universidades no Brasil é sem dúvida um ponto a ser considerado como via de mão dupla, uma vez que colabora para a efetividade material do ensino no país e serve como propaganda política para sujeitos que, como Adhemar de Barros, escreveram sua trajetória conforme suas oportunidades de permanência no poder, mas não ao acaso. Assim, ao ponto em que a USP produziu sua própria memória e entendimento histórico das ações do interventor Adhemar de Barros, temos outra e distinta representação, a de um Adhemar de Barros que, através do DIP e Abner Mourão, consolidou o estilo "para frente e para o alto" de governar, mais conciliador do que outrora, mas não menos paulista.

FONTES

Correio Paulistano. Acervo digitalizado. Edições de 4 fev. 1938 a 27 mai.1941. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/

O Estado de S. Paulo. Acervo digitalizado. Edições de 26 abr. 1938 a 6 jun. 1941. Disponível em: http://acervo.estadao.com.br/

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo Santos de. Luto e culto cívico dos mortos: as tensões da memória pública da Revolução Constitucionalista de 1932 (São Paulo, 1932-1937). **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 61, p. 105-123, 2011.

BARROS, Frederico Ozanam Pessoa de. **Adhemar de Barros na Assembleia Constituinte e na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo:** 1935/1937. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

BERSTEIN, Serge. Os partidos. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma História Política.** 2. ed.Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 57-98, 2003.

BORGES, Vavy Pacheco. **Getúlio Vargas e a oligarquia paulista**: história de uma esperança e muitos desenganos através dos jornais da oligarquia: 1926-1932. São Paulo: Brasiliense, 1979.

Brasil. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. O controle da opinião e os Limites da liberdade. Imprensa Paulista (1920-1945). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 23/24, p. 65-75, 1994.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os intérpretes das Luzes**: Liberalismo e imprensa paulista, 1920-1945. São Paulo: USP, 1986.

CARDOSO, Irene. **A universidade da Comunhão Paulista**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 11, n. 5, p. 173- 188, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

ESTEVES, Henrique Afonso. **A Universidade de São Paulo e a interventoria de Adhemar de Barros**: memórias de um conflito político. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOTOYAMA, Shozo. **USP 70 Anos**: imagens de uma história vivida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

PAVAN, Crodowaldo. Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 7, n. 18, s.p., mai./ago. 1993.

PEIXOTO, Alzira Vargas de Amaral. **Getúlio Vargas, meu pai**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1960.

SILVA, Bárbara Bezerra Siqueira. **O poder político de José Américo de Almeida**: a construção do americismo (1928-1935). 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Luciana Vieira Souza da Silva. **A Missão Italiana da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**: ciência, educação e fascismo (1934-1942). 2015. 261 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Vandré Aparecido Teotônio da. "**Notícias do Rio**": a intervenção no jornal *O Estado de S. Paulo* e a autolegitimação do Estado Novo (1939-

1945). 2012. 350p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

TOLEDO, C. de. A. A. de.; SKALINSKI JUNIOR, O. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 48, p. 255-268, dez. 2012.

WITTER, José Sebastião. **USP 50 Anos**: Registros de um debate. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

ENTRE SIMILARIDADES E DISTINÇÕES HISTORIOGRÁFICAS: PRIMITIVO MOACYR E MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1930-1940)

Maria Clara Cobucci Soares de Moura

INTRODUÇÃO[84]

Em conformidade com a nossa travessia de pesquisas, tendo o sujeito Primitivo Moacyr e sua obra como objeto e fonte de trabalhos, empenhamo-nos neste artigo em aprofundar as discussões sobre sua produção histórica em detrimento de produções de manuais didáticos de história da educação contemporâneos ao autor. Para tal, elegemos manuais pertencentes à editora Companhia Editora Nacional, como o escrito por Afrânio Peixoto, cujo título é *Noções de História da Educação* (1933); e também as *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos (1945).

O contexto no qual esses autores e suas produções se inserem é marcado por mudanças sociais, políticas e educacionais fundamentais para o entendimento do processo histórico-educacional brasileiro. Desde a década de 1920, algumas reformas regionais foram instauradas e deram respaldo para as décadas seguintes. Falamos aqui, por ordem cronológica, da reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); no Ceará promovida por Lourenço Filho (1922-1923); na Bahia por Anísio Teixeira (1924); no Rio Grande do Norte por Bezerra de Menezes (1925-1928); no Pa-

[84] Este artigo foi fundamentado e construído a partir da dissertação defendida pela mesma autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto em 2019.

raná por Lisimaco Costa (1927-1928); em Minas Gerais por Francisco Campos (1927-1928); e a última reforma regional ocorreu no Distrito Federal e foi implementada por Fernando de Azevedo (1927-1930).

A partir de 1930 a pauta educacional toma dimensões nacionais diante do Governo Vargas (1930-1945). Entre as efetivações decorridas, destacamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que visava, entre suas propostas, difundir o ensino público e técnico profissional, com um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados. Francisco Campos foi o primeiro ministro a assumir a pasta, diante de suas ações no governo realçamos a Reforma que levou seu nome. Campos estruturou e centralizou na administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial. Após a demissão do cargo, Washington Pires assumiu a pasta permanecendo por curto período, até a posse de Gustavo Capanema, que permaneceu no ofício entre 1934 a 1945 (SCHUARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).[85]

O ministério de Gustavo Capanema teve a marca de políticas voltadas para cultura e educação. Na educação sobressaem a implementação da reforma do ensino secundário, iniciada com Francisco Campos; a criação da Universidade do Brasil, com a reforma universitária; e a participação efetiva de intelectuais como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Fernando de Azevedo, entre outros sujeitos importantes como consultores, autores de projetos, defensores de propostas para educação e cultura no governo. Ocorreram, em sua gestão, a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), do Instituto Nacional do Livro (INL), e os programas nacionais de saúde pública. As críticas à sua direção também estão presentes nos debates educacionais, sobretudo por medidas autoritárias e centralizadoras do governo Vargas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) é outro marco a somar com esse rico período para a história da educação. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e apresentava uma proposta de romper com a educação tradicional e fundamentar-se numa pedagogia

[85] Disponível em: //www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm. Acesso em: 06 dez. 2020.

moderna, com base nos métodos científicos e filosóficos, criando uma escola pragmática, comum e única a todos e sob a tutela do poder estatal. Para os signatários do Movimento, todos os indivíduos teriam o direito biológico à educação e isso ultrapassava os limites das classes sociais.

Essa favorável conjuntura dos anos 1930 corroborou que ocorresse a institucionalização das ciências humanas, o que permitiu maior visibilidade e surgimento de novos conteúdos e temas de investigação. Esse é o caso de disciplinas como História da Educação, que surge como conteúdo formativo nas Escolas Normais e, posteriormente, nos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, por meio dos Decretos 3810 (19/03/1932), impulsionado por Anísio Teixeira no Distrito Federal, e do Decreto 5846 (21/01/1933), por Fernando de Azevedo em São Paulo (TANURI, 2005, p. 230).

Os manuais didáticos ganharam espaço na formação docente por meio dessas disciplinas e, por isso, são chamados neste período também de curso-livro. Para Gondra (2011, p. 20), o propósito destes manuais era "formular uma espécie de grade de inteligibilidade para a História da Educação, ao mesmo tempo em que apresenta e defende princípios doutrinários que deveriam ordenar a educação da casa e da escola".

A estrutura e organização desses manuais são marcadas por uma cronologia linear da educação geral e suas ideias pedagógicas, juntamente com intuito de fortalecer a imagem dos sujeitos icônicos da história intelectual. Os autores dos manuais dedicaram uma parte encurtada de suas páginas para a História da Educação no Brasil, apresentando os fatos educacionais que consideravam de relevo e seus atores de maneira crítica e didática.

APRESENTANDO O SUJEITO E SUA OBRA

Nascido em 1867 em Salvador (BA), Primitivo Moacyr recebeu suas primeiras instruções educacionais em asilo, pois foi órfão de mãe muito cedo. Sua primeira ocupação, de acordo com nossas pesquisas, foi como

professor de primeiras letras em Lençóis (BA). Posteriormente, e ainda seguindo carreira escolar, foi Inspetor do Liceu de Recife a convite de Inocêncio Gois de Calmon, então presidente da província de Pernambuco.

Sua trajetória segue novos rumos ao mudar-se para o Rio de Janeiro[86], onde se formou Bacharel em Direito pela Faculdade Livre de Direito em 1894[87]. Segundo Guaraci Melo (2018), ele exerceu a profissão de advogado, pois manteve um escritório na capital do Brasil, juntamente com Carlos Peixoto de Melo Filho e Josino de Araújo, publicizando recorrentemente o escritório nas páginas do *Jornal do Commércio*.

O destaque empregatício de Moacyr está em sua atuação na Câmara dos Deputados. Sua carreira desponta no ano de 1895 como redator de debates. Em 1912, foi nomeado redator de documentos parlamentares e, em 1918, alcançou a chefia da redação de debates parlamentares. Após uma reforma administrativa da Câmara, em 1926, este último cargo foi extinto e Moacyr retornou à função de redator de documentos parlamentares, função que ocupou até a aposentadoria em 1933 (CARDOSO, 2002, p. 917). Enquanto ainda permanecia com seu cargo na Câmara, Moacyr desempenhou a função de Procurador dos Feitos da Saúde Pública, entre os anos de 1905 e 1911, em colaboração a Oswaldo Cruz na defesa do saneamento básico urbano (MELO, 2018).

Primitivo Moacyr pode ser identificado por ser um sujeito plural devido às suas funções e ocupações, pois, para além dessas mencionadas, foi inspetor de exames de segunda época de institutos particulares de ensino secundário, em 1929. Para os jornais, manteve uma relação de colaborador do *Jornal do Commércio*, escrevendo em colunas e produzindo artigos a partir de 1915 e depois retornando em 1929 até 1942. Essa pluralidade se expande, pois Moacyr possui um conjunto de quinze livros publicados sobre instrução pública brasileira e dois artigos apre-

[86] Onde permanecerá até seu falecimento em 1942.

[87] Recebeu o grau em sciencias jurídicas no ano de 1894 e o grau em sciencias sociaes em 10 de abril de 1898 (Relatório do Ministério da Justiça. 1898, p. 354).

sentados em congressos promovidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

O primeiro livro que publicou, *O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia*, é do ano de 1916 e impresso pela Typografia do Jornal do Commércio[88]. Moacyr publicou pela Cia. Editora Nacional na Coleção Brasiliana, coordenada por Fernando de Azevedo, três volumes de *A Instrução e o Império*, três sobre A *Instrução e as Províncias* e mais dois volumes sobre *A Instrução Pública no Estado de São Paulo* – todos estes entre os anos de 1936 e 1940. Pela Imprensa Nacional, chancelado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) sob o comando de Lourenço Filho, Moacyr publicou, entre 1941 e 1942, sete volumes de *A Instrução e a República*.

O LIVRO DE MOACYR

Delimitamos nossa pesquisa com a produção de Moacyr selecionando o livro *A Instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação – 1823-1853* (1936), que inaugura sua coletânea sobre a instrução no Império. Justificamos essa escolha, primeiramente, por pertencer à mesma editora dos manuais selecionados e, principalmente, por abranger a instrução brasileira desde o ensino primário ao superior, o que possibilita um comparativo substancioso do processo educacional no Brasil quanto ao recorte contextual assentado em consonância com o conteúdo dos manuais didáticos.

Como mencionado acima, seu livro foi publicado pela Companhia Editora Nacional, e vinculado à coleção Brasiliana, que tinha grande de notoriedade dentro das iniciativas da editora. A Editora Nacional foi fundada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira em 1925, e era fruto de fundos editoriais que restaram após um processo de falência da gráfica e editora Monteiro Lobato e Cia. Mantendo o padrão da antiga

[88] O conteúdo do livro foi anteriormente publicado em formato de crônicas nas páginas do *Jornal do Commércio* no ano de 1915.

empresa, a Nacional foi angariando espaço no mercado livreiro e ampliando o investimento em diferentes segmentos sociais e faixas etárias (TOLEDO, 2010; DUTRA, 2006).

Entre suas estratégias comerciais, encontra-se a organização interna, especializada com projetos políticos culturais de intelectuais consagrados como Afrânio Peixoto, Oliveira Vianna, Alberto Torres e tantos outros. Entre esses projetos estava a Biblioteca Pedagógica Brasileira – BPB, dirigida e organizada por Fernando de Azevedo, um indivíduo que não estava ali por mero acaso, pois era um sujeito de prestígio e atuante na educação nacional, com a participação no movimento dos renovadores da educação, no Inquérito de 1926 e na reforma educacional de 1928 do distrito federal (TOLEDO, 2010).

A BPB atendia a um público variado com cinco séries de livros que transitavam da literatura infantil a coleções de iniciação científica e a Brasiliana. Esta, por sua vez, tinha um propósito de coordenar, sistematizar os estudos e pesquisas sobre assuntos e problemas nacionais, difundindo um parâmetro cognitivo de compreensão do país (DUTRA, 2013,). Entre os autores convidados a publicar na *Coleção Brasiliana* estavam Primitivo Moacyr, Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos.

Neste capítulo, empenhamo-nos em identificar as similaridades e distinções presentes na escrita dos manuais didáticos de Afrânio Peixoto (1933) e de Theobaldo Miranda Santos (1945), bem como do livro de Primitivo Moacyr *A Instrução e o Império: Subsídios para História da Educação no Brasil 1823-1853* (1936) [89].

[89] Em 2014 fui bolsista Proativa durante minha graduação em História na UFOP, sob a orientação da Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho. Meu trabalho consistiu em organizar, digitalizar e catalogar um acervo didático referente ao ensino de história da educação. Dentre esses documentos encontram-se manuais didáticos publicados nos anos 1930, 1940 e 1950. Optei por trabalhar neste capítulo com dois manuais cujas publicações mais se aproximam com as datas de publicações dos livros de Moacyr.

O MANUAL DE AFRÂNIO PEIXOTO

O manual didático *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, com primeira edição em 1933 e atualizações em 1936 e 1942, é considerado o primeiro manual destinado à formação docente. A estruturação do livro teve como base a própria disciplina que Peixoto ministrava no Instituto de Educação da capital federal em 1932 (GONDRA, 2011).

Júlio Afrânio Peixoto nasceu em Lençóis (BA), em 1876, e formou-se em medicina em 1897 pela Faculdade de Medicina da Bahia. Ainda nessa cidade, foi professor substituto de Medicina Pública na Faculdade de Direito da Bahia. Em 1902 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde ocupou cargos públicos de prestígio. Sua carreira inicia-se como Inspetor Sanitário da Saúde Pública do Distrito Federal em 1902[90]. Alcançou cargos mais elevados na carreira médica sendo Diretor do Hospital Nacional dos Alienados, em 1904, e professor concursado da cadeira de Medicina Legal e Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Os ofícios educacionais também perpassam pela direção da Escola Normal do Distrito Federal; a Direção Geral da Instrução Pública; e a Cátedra na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, ocupando ainda o cargo de Reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Sua produção bibliográfica compreende 141 livros, além de artigos e textos em jornais e revistas de seu tempo. Na política, foi Deputado Federal pela Bahia entre 1930 e 1932. Foi membro de relevantes instituições no Brasil, como a Academia Brasileira de Letras (ABL), sendo presidente desta em 1923; do IHGB; e de instituições internacionais, tais como o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos, o Liceu Literário Português, a Academia de Ciências de Lisboa e o Instituto de Medicina Legal de Madri (LOPES, 2002).

Diante de uma atuação vasta e de prestígio como apresentado, seu manual didático também recebeu reconhecimento de seus pares. Entre

[90] Primitivo Moacyr ocupou o mesmo cargo, mas a partir do ano 1905.

os nove programas de ensino acompanhados de bibliografias, o manual de Afrânio Peixoto pertencia à categoria dos mais recomendados e utilizados. Sua estrutura e organização será um norte para as demais produções que posteriormente surgirão. Há que se frisar: a boa recepção do manual soma-se à sua publicação pela mencionada editora de prestígio, Companhia Editora Nacional, dentro do projeto Biblioteca Pedagógica Brasileira na Série III da Coleção Atualidades Pedagógicas (ROBALLO, 2012).

Peixoto (1933) deixa claro em seu prefácio que se trata de uma produção precursora, uma contribuição que representa a "modesta flor" e que o tratado virá depois. Por isso, não se deve esperar muito do conteúdo. Embora curto, o texto do prefácio é bastante rico, incluindo uma crítica breve à escrita da educação até aquele momento, mas que ressoa familiar às produções contemporâneas:

> Hoje em dia a "globalização" da cultura mal suporta o artifício, indidático, das monografias especializadas, instrutivas talvez, certamente não educativas, por inapetentes e fatigantes. Era preferível uma perspectiva panorâmica, a campos microscópicos meramente documentais. A finalidade era menos histórica, que educacional, mais da evolução de algumas ideias, do que da cronologia de alguns fatos: as datas e os nomes históricos são referências úteis, mas o essencial é o caminho percorrido, no espaço e no tempo (PEIXOTO, 1933, p. 7).

O manual é definido pelo próprio autor como um apanhado da evolução de ideias educacionais, organizado cronologicamente e, segundo Gondra (2011), funciona como uma espécie de repertório alargado das experiências educativas vividas pela humanidade, abrangendo desde a educação selvagem e primitiva à Educação arcaica, antiga, grega e romana, Patrística, a invasão árabe, Escolástica, Renascimento e Educação Moderna. Em seguida, ele apresenta capítulos dedicados a filósofos como Locke e Rousseau, Froebel e Stuart Mill. Havendo ainda um capítulo dedicado à educação nos Estados Unidos, outro à educação na América Latina e os dois últimos capítulos à educação no Brasil e à Escola Nova.

O capítulo final sobre Escola Nova em um livro que segue um caráter evolutivo das ideias educacionais não é mera eventualidade. Afrânio Peixoto foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, mencionado anteriormente neste texto. No capítulo dedicado à educação no Brasil, Peixoto deixa clara sua opinião favorável às ideias e teorias presentes no Manifesto, em detrimento dos métodos educacionais anteriores ao projeto dos renovadores da educação.

Sobre a educação no Brasil, Peixoto (1933) inicia o capítulo com o que denominou Sincronismos – que está presente também na abertura dos demais capítulos. Esse sincronismo apresenta marcos históricos gerais brasileiros, tais como "descobrimento" do Brasil, mas também da Baía, Rio de Janeiro (1502), "Conquistas" como da Paraíba (1584), fundações de capitanias, revoluções etc. e apresenta marcos ligados à história educacional, como as Reformas, criação de universidades e demais instituições. Há ainda a citação de algumas obras e seus respectivos autores, ligados à educação nacional. Entre os autores mencionados há Pires de Almeida, José Veríssimo, Miguel Calmon, Carneiro Leão e Primitivo Moacyr, com o único livro publicado até aquele momento, *O ensino público no Congresso Nacional* de 1916.

Destacamos aqui a estreita relação entre Primitivo Moacyr e Afrânio Peixoto, que ultrapassa esta citação de referência. Remonta-se aqui à pesquisa de iniciação científica realizada na UFOP e empreendida por Rômulo Siansi, em 2017, cujo objeto eram as redes de sociabilidades de Primitivo Moacyr e como estas contribuíram para o seu modo de pensar a educação e a política do país. Moacyr e Peixoto dividiram um apartamento na Rua das Laranjeiras, na então capital Rio de Janeiro, num período após a morte da esposa de Moacyr. Segundo Siansi (2017), na *Revista Fon-Fon*[91] foi possível encontrar também relatos de eventos sociais em que ambos estiveram presentes, sociabilizando-se com intelectuais e demais membros da sociedade carioca do período.

[91] *Revista Fon-Fon* - Revista ilustrada semanal fundada por Jorge Schmidt na cidade do Rio de Janeiro em 13 de abril de 1907, e extinta em agosto de 1958.

Realçamos ainda que foi Afrânio Peixoto quem escreveu o prefácio do livro de Moacyr *A Instrução e o Império Subsídios para a História da Educação 1823-1853* (1936). O texto faz uma apresentação elogiosa tanto ao sujeito quanto à obra em questão. Ao mesmo tempo, Peixoto (1933) não deixa de empregar certa crítica à escrita histórica educacional do período. Na primeira frase do texto, o autor enuncia que a obra de Moacyr suscitará "uma extensa geração de livros mais ou menos bons" e completa mais adiante que "obra rara que vai produzir gerações de historiadores, que não o citarão... Que lhe importará? Que lhe importará mesmo o maldigam, depois de copiá-lo?" (PEIXOTO, 1933, p. 7). A produção de sentido dessas colocações nos induz a pensar que Peixoto reconhece a qualidade e importância da obra de Moacyr, muito embora, na opinião de Peixoto, Primitivo Moacyr não tenha o devido reconhecimento por todos os pares intelectuais, historiadores e pesquisadores de seu tempo.

Em nossas pesquisas levantamos a hipótese de que houve, sim, certo reconhecimento e nos apoiamos na recorrente presença de Moacyr nas referências bibliográficas dos manuais didáticos, como veremos a seguir, sua circularidade em locais como a Câmara dos Deputados, Congressos do IHGB, *Jornal do Commercio*, eventos sociais com outros intelectuais e políticos e nas consagradas editoras em que seus livros foram publicados. E para somar a nossa conjectura de pertencimento, segundo Venâncio Filho (1943), a Associação Brasileira de Educação, por meio de uma intervenção de Afrânio Peixoto, conferiu a Moacyr, finalmente em tempo, o título de sócio honorário da instituição.

O MANUAL DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS

Theobaldo Miranda Santos nasceu, em 1904, na cidade de Campos, no estado do Rio de Janeiro. Sua formação superior foi em Odontologia e Farmácia pelo Colégio Grambery, em Juiz de Fora (MG). A carreira educacional teve início em outra cidade mineira, Manhuaçu,

como professor da Escola Normal. Ao retornar para Campos, ocupou cargos diversos, como diretor de Liceu de Humanidades, onde também lecionou Física, Química e História Natural; foi professor de História da Civilização no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e ainda lecionou na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campos (ROBALLO, 2012).

Após convite do Secretário de Educação, transfere-se para Niterói em 1938 e, daí em diante, assume cargos variados. Como professor, atuou no Instituto de Educação, na Universidade de Distrito Federal, no Instituto Católico de Estudos Superiores, na Pontifícia Universidade Católica e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Úrsula. Ocupou cargos políticos como Diretor Geral do Departamento de Educação Primária, foi Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro, bem como Diretor do Departamento de Difusão Cultural dentre outros (ROBALLO, 2012).

Sua produção de livros é extensa, assim como as temáticas que se dispõe a escrever, pois perpassam por filosofia, pedagogia, literatura infantil, psicologia, ensino primário, secundário e curso normal e superior (ROBALLO, 2012). Dentre essas produções está o manual *Noções de História da Educação*, cuja primeira edição é de 1945 e a segunda de 1948. Assim como o manual de Afrânio Peixoto, a edição pertence à Companhia Editora Nacional, no projeto Biblioteca Pedagógica, Volume III, na Coleção Atualidades Pedagógicas. O livro muda de coleção a partir de 1951, fazendo parte, então, do Curso de Psicologia e Pedagogia, sem sofrer alterações em seu conteúdo e mantendo uma tiragem significativa de 5000 exemplares por ano. Tal feito tornou o autor, segundo divulgação da Cia. Editora Nacional, aquele que mais publicou obras em toda a América Latina no período (ROBALLO, 2012).

O convite para publicar na Editora Nacional não veio de Fernando de Azevedo, diretor da Biblioteca Pedagógica na época e que costumava convocar para publicações, mas, sim, do próprio dono da editora, Octalles Marcondes Ferreira (ROBALLO, 2012). Seu manual se diferenciou dos demais pela opção do autor em organizar as divisões dos capítulos pelas tipologias educacionais, alegando ser "mais fecundo e interessante

do que a exposição monótona dos fatos educacionais em sua lenta sucessão cronológica" (SANTOS, 1945, p. 2).

Miranda Santos era adepto da pedagogia cristã, e essa influência se encontra presente em seu manual, mas de uma maneira integrada a conhecimentos ditos "modernos" e típicos dos renovadores, como a crença de que a educação seria uma maneira para reformar a sociedade por meio do conhecimento científico e filosófico, bem como a valorização do trabalho, como os pioneiros deferiam em seu Manifesto.

Sobre a história da educação brasileira, Santos (1945) reservou apenas um apêndice em seu livro. Essa prática tornou-se comum entre os outros autores de manuais e irá permanecer usual até a década de 1960, momento em que a disciplina História da Educação Brasileira ganha espaço nos currículos acadêmicos. As demais características de sua escrita, como discurso nacionalista, ideário de modernidade e civilidade, crença na educação e destaque para intelectuais responsáveis por difundir essas ideias estão presentes nas estratégias de produção e na discussão daqueles que, assim como Santos, propunham-se a escrever sobre educação no Brasil naquele período. Falamos aqui de médicos, engenheiros, jornalistas, bacharéis em Direito, educadores, dentre outros.

Santos (1945) organizou seu apêndice sobre educação no Brasil em períodos: Colonial, Monárquico e Republicano. No final de cada período, o autor faz um balanço conclusivo, opinando de maneira crítica sobre os retrocessos e avanços educacionais daquela época. Ao longo de todo o texto, ele manifesta seu parecer sobre os assuntos expostos. Seu posicionamento contrário e favorável a determinadas políticas são bem enfáticos: "E assim surgiu o monstro político dos tempos modernos, o Estado Totalitário, arrogando-se o direito de ser livre para oprimir as consciências e esmagar os povos" (SANTOS, 1945, p. 508).

ENTRE ESCOLHAS HISTORIOGRÁFICAS

Quando Afrânio Peixoto afirma no prefácio do livro de Moacyr que "A futura história da educação brasileira, pensa o autor, modestamente, poderá agora ser feita" (1936, p. 8), atesta que a escrita histórico-educacional ainda não tem um campo consolidado naquele período da década de 1930. Diante desse espaço de saber, de certo modo em aberto, possibilita reconhecer a heterogeneidade tanto do modo de escrever quanto dos próprios sujeitos que se dedicavam à escrita. No caso dos autores que aqui trabalhamos, temos Primitivo Moacyr com a formação em direito e ciências sociais, Afrânio Peixoto em medicina, Theobaldo Miranda Santos em odontologia e farmácia. Mesmo diante desses contrastes é possível reconhecer similaridades entre as escolhas para a escrita de suas obras.

Apontamos inicialmente a ênfase do Estado como centralidade dos conteúdos das obras, certamente por serem estas as fontes disponíveis no período e também pela história tradicional[92] ainda ocupar lugar entre as publicações históricas. Primitivo Moacyr opta por apresentar recortes selecionados por ele dos documentos e das discussões parlamentares de maneira mais completa. Como ele mesmo diz nesta passagem: "É tão complicado o processo de votação, com as numerosas emendas, que só a transcrição palavra por palavra dos 'anais' poderá dar uma vaga ideia do que a Assembleia aprovou" (MOACYR, 1936, p. 87). Mas nem todo o conteúdo do livro é uma cópia na íntegra, como demonstramos neste trecho: "Do relatório apresentado ao ministro do Império destacamos os principais trechos para termos uma ideia do estado das aulas públicas..." (MOACYR, 1936, p. 307).

Nos manuais didáticos, apesar de esta ser a centralidade do assunto abordado, os autores são mais sucintos ao apresentarem esses documentos. Entre os manuais selecionados, o de Afrânio Peixoto se aproxima

[92] Segundo Peter Burke (2011), a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história.

mais do de Moacyr por expor trechos dos documentos como este: "Art. 250 – Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais" (PEIXOTO, 1933, p. 219).

Em seu manual, Theobaldo Miranda Santos não apresenta os recortes de documentos, preferindo abordagens mais sintéticas e resumidas. Esse é o caso da memória do Deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, que trata da necessidade de haver reformas dos estudos menores para todas as províncias. Tal memória foi publicizada pela primeira vez no livro fonte deste capítulo, *A Instrução e o Império*, de Moacyr. Em seu manual, Santos (1945) aborda o assunto em um parágrafo, enquanto no livro de Moacyr o conteúdo ocupa as páginas 118 a 147. Não descartamos a possibilidade de Santos (1945) ter consultado o livro de Moacyr para tratar do assunto, pois, além de ser fonte legítima, o tema exposto em seguida no livro de Santos (1945) é o mesmo conteúdo do livro de Moacyr, sobre o projeto do Cônego Januário Cunha Barbosa.

Diante disso, é necessário reconhecer as diferenças de escrita presente em Moacyr e nesses manuais. O manual é um suporte didático-pedagógico direcionado à formação de professores, ou seja, seu público -alvo é definido, sua escrita e conteúdo precisam ser claros e objetivos para a compreensão dos mestres em formação. Já o texto de Moacyr é marcado por uma formalidade bacharelesca do direito. Sua opinião crítica pontual e sua presença nas escolhas dos recortes são inquestionáveis, porém não são tão nítidas e recorrentes como nos manuais. Moacyr não escreveu sua obra para a formação docente, pelo menos não diretamente. Vemos sua intencionalidade de produção de fonte, com uma pesquisa arquivística notória e uma disponibilidade de conteúdos diversos sobre os assuntos educacionais que avultam o sujeito.

Retomando os conteúdos dos livros em análise, observamos que todos apresentam opiniões próximas sobre determinados assuntos. Esse é o caso da educação jesuítica no período colonial brasileiro. Na romantizada visão de Moacyr, os índios aceitavam espontaneamente as regras e educação cristã, como se não houvesse imposições: "Em agosto já se

faziam **convites** explícitos aos índios dos arredores para aprenderem a ler" (MOACYR, 1936, p. 9, grifo nosso).

Afrânio Peixoto (1933) e Theobaldo Miranda Santos (1945) também desvelam opiniões positivas do processo educacional engendrado pelos jesuítas, e certamente esse era o ponto de vista predominante naquele tempo. Os autores apontam os jesuítas como os primeiros educadores no Brasil, pois desempenharam uma função civilizatória educacional fundamental para o período. Para Peixoto, "Quando a Companhia foi expulsa, em 1759, sob o Marquês de Pombal, sofreu o Brasil a primeira e desastrosa, como tantas, aliás, de suas reformas de ensino" (PEIXOTO, 1933, p. 216). Santos (1945) reservou mais páginas de seu livro para discorrer sobre os jesuítas, algo que pode ser justificado por sua religiosidade cristã: "A medida que catequizavam e ensinavam, os jesuítas iam expandindo a civilização. Seus colégios eram centros de irradiação social, econômica e espiritual" (SANTOS, 1945, p. 490).

Há que ressaltar ainda que os três autores se valeram em alguma medida da referência de Moreira de Azevedo, *A instrução nos tempos coloniais*, presente na *Revista do IHGB*, Tomo LV (1892), para tratar do assunto, citando a referência no corpo do texto e nas notas bibliográficas. Moacyr ainda citou a obra de Afrânio Peixoto *Cem anos de ensino primário (1826-1926)*, capítulo do livro *Centenário Poder Legislativo*. Ocorrências como essas ratificam os pontos específicos de proximidades de escolhas dos autores e suas obras.

Ainda sobre referências em comum, podemos mencionar outra presente nas três obras, o livro *Instruction Publique au Brésil* (1882), de Pires de Almeida. Moacyr (1936) e Peixoto (1933) ainda compartilham referências dos documentos oficiais, como já mencionamos, quais sejam, Carta Régia, Annaes da Constituição e Sessões solenes da Câmara dos Deputados. Já Santos (1945) não faz uso dessas fontes primárias oficiais, pois busca suas referências em obras como a do próprio Primitivo Moacyr e outros intelectuais do período, como Sud Mennucci e Pedro Calmon.

Outro ponto em comum entre os três autores são as denúncias e/ou apontamentos de leis, ideias e trâmites que não foram levados adiante ou foram engavetados. Trata-se de um traço interessante na escrita histórica, que possibilita compreender o andamento muitas vezes lento ou inexistente das ações políticas. Como diz Afrânio Peixoto (1933, p. 8) sobre as descontinuidades de nossas ações direcionadas à educação, "O Brasil é principalmente Brasil, em educação...". Seguem exemplos presentes nas três obras,

> Há um desperdício de palavras na imprensa, no parlamento, no governo; não nos faltam artigos de fundo, discussões e pareceres de deputados e senadores, relatórios e mensagens de ministros e presidentes: há uma geral e constante incapacidade de decisão. A palavra fácil, abundante, incontinente, como que esgota o brasileiro, para a ação; se discute, não delibera; se delibera, não executa (PEIXOTO, 1933, p. 242).

> Este projeto discutido miudamente em todos os seus dispositivos, em seis sessões, onde falaram numerosos oradores, pejado de emendas, entre a comissão de instrução, na sessão 11 de agosto para redigi-lo finalmente, conforme vencido, não voltou mais ao plenário... (MOACYR, 1936, p. 88).

> Nas discussões que surgem e nos projetos que apresentam, verifica-se que a educação é compreendida como instrumento de formação da personalidade e desenvolvimento da nação. Mas o problema não sai do plano das divagações teóricas para o das realizações praticas. E o interesse dominante ainda é o ensino superior. Todo mundo reconhece a situação lamentável da instrução pública, mas nada se faz em seu benefício (SANTOS, 1945, p. 494).

Nestas citações dos manuais, é possível reconhecer outro ponto fundamental que esses autores defendem ao longo de seus textos: a educação primária. Moacyr também apresenta dados e discussões sobre a educação primária, com falas de deputados preocupados com o investimento baixo diante do ensino superior e secundário, como vemos neste trecho:

> Em seguida fala o Sr. Pedro José da Costa Barros (Ceará): Não há muito tempo ou não há muitos dias, que nós com

> lágrimas nos olhos pedimos aulas de primeiras letras para algumas províncias, donde se pode coligir o estado em que nos achamos; e como procuramos já de presente estabelecer universidades onde não há mestres de primeiras letras? Eu sempre desconfio de quem me promete muito; e não tendo ainda um bom colégio como nos metemos já a ter duas universidades de pancada? (MOACYR, 1936, p. 100).

Nos manuais, é possível ver mais dessas críticas sobre baixo o investimento na educação, as taxas de analfabetismo, professorado mal remunerado e demais informações. Moacyr apresenta alguns desses dados e, inclusive, tem um capítulo no livro dedicado à estatística da instrução (MOACYR, 1936), mas neste não há uma opinião explícita do autor sobre o assunto. Já Afrânio Peixoto (1933, p. 239) não deixa de opinar em todo assunto exposto: "A República manteve a atribuição da instrução primária aos Estados. O retrocesso foi ainda maior do que no tempo das Províncias".

De acordo com Roballo, similarmente, Miranda Santos, em seu manual, afirma que o desenvolvimento da educação popular no início da república foi lento, deixando a educação primária praticamente sem investimento e com poucas reformas que abrangeram o ensino superior e secundário (ROBALLO, 2012). A mudança significativa viria após os anos 1930, com ideias e sujeitos dispostos a efetivarem novos rumos para a educação nacional, casos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e do ministro Gustavo Capanema.

> Os administradores do ensino na Capital da República vêm imprimindo a educação da infância e da juventude uma orientação inspirada nas solicitações concretas da vida nacional e nas necessidades imperiosas do momento histórico que estamos atravessando (SANTOS, 1945, p. 509).

Para encerrarem seus livros e, no caso dos manuais, os respectivos capítulos sobre educação no Brasil, os autores fazem escolhas distintas. Afrânio Peixoto (1933) faz uma seleção denominada "educadores brasileiros", apresentando uma biografia breve desses autores, por ordem cronológica de vivências e atuações em seu tempo. São eles: João de Aspilcueta Navarro, José de Anchieta, Antônio Blasquez, José Lino Cou-

tinho, Pedro II, Abílio César Borges, Joaquim José de Menezes Vieira, Rui Barbosa e Antônio Augusto de Azevedo Sodré.

Moacyr (1936), no último capítulo, denominado "Programas escolares", faz um pequeno apanhado das legislações e discussões de destaque que o recorte temporal do livro compreende, separando por tópicos: ensino elementar, ensino secundário, ensino especializado, ensino jurídico, ensino médico e ensino militar. Esse capítulo pode ser considerado um resumo de parte do conteúdo presente no restante do seu livro. Levantamos a hipótese de ser o conteúdo mais importante e que terá relação direta com o seu próximo livro da mesma coletânea.

Santos (1945), para encerrar o capítulo, dispõe de uma frase otimista diante das possibilidades de a educação, associada ao trabalho digno, enquanto via emancipatória, poder proporcionar uma sociedade com cidadãos melhores. Esse otimismo tem ainda uma relação direta com o contexto em que o manual é publicado, 1945, ano em que encerra a Segunda Guerra Mundial. Por isso a necessidade de demonstrar novos rumos e possibilidades para o futuro pós-guerra: "Queremos que nossas crianças trabalhem para que sejam fortes, mais dignas e mais felizes e para que possam modelar, com suas próprias mãos, o monumento grandioso da civilização do porvir" (SANTOS, 1945, p. 510).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defrontar-nos, mais uma vez, com um de seus "tijolos[93]", como denominava Primitivo Moacyr, é tarefa no mínimo interessante. São 619 páginas de muitas informações sobre educação no Brasil, desde o ensino primário ao superior. Da mesma forma ocorreu com a releitura dos manuais didáticos, percebendo nuances que anteriormente não foram reconhecidas. Reler o livro, ter uma nova experiência de leitura, possibilita novos entendimentos, juntamente com novas interrogações. Tais

[93] Essa nomeação dada por Moacyr é informada por Venâncio Filho (1943, p. 96).

processos enriquecem nossas pesquisas e fortalecem o campo diante das novas perspectivas empreendidas.

As décadas de 1930 e 1940 são períodos-chave para o fortalecimento da História da Educação enquanto disciplina. De início, sua função enquanto disciplina formadora, associada à Filosofia da Educação[94], era atrelada a uma visão pragmática, ou seja, sua utilidade era para o presente, para a atuação do educador (TANURI, 2005, p. 231).

Diante desse propósito formativo e atuante, há um projeto maior de disputas de ideias, interesses políticos que enxergaram na formação docente uma via estratégica de impregnar valores modernos à sociedade que se pretendia estruturar. Os manuais didáticos surgem exatamente com essa função, ancorados nos princípios do movimento dos renovadores da educação, representando os anseios de intelectuais que atuavam nos setores políticos de governo e ministravam aulas nas faculdades e em cursos para normalistas.

Esse era o caso de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos, que cumpriram em suas *Noções de História da Educação* o papel que lhes cabia enquanto intelectuais de seu tempo: propagar essas ideias e interesses políticos, a crença e o poder da educação, a valorização da nacionalidade, civismo, e, no caso de Miranda Santos (1945), acrescentavam-se as ideias e doutrinas católicas. Na pequena parte que reservaram em seus livros à educação no Brasil, disseminaram um conteúdo ancorado na evolução, linearidade e na centralidade do Estado, com seus marcos e grandes sujeitos históricos como temática principal.

Essa última característica os aproxima da escrita de Primitivo Moacyr (1936), que também se dispôs a escrever sobre história da educação naquele tempo. Entre outras proximidades, apontamos algumas referências bibliográficas, opiniões similares, conteúdos e críticas. Mas talvez o elo maior entre eles seja o próprio fazer histórico, de se dispor a produzir conteúdo sobre a história da educação. Mas para quem produzir? Ainda questionamos para quem Moacyr produziu sua extensa obra: para seus

[94] Nesse período nos referimos ainda à disciplina de História da Educação Geral, pois a História da Educação Brasileira surgirá dos currículos formativos apenas na década de 1970.

colegas da Câmara onde trabalhava, para historiadores ou para educadores? Enfim, não sabemos para quem rigorosamente foi, mas podemos afirmar que se tornou fonte historiográfica para seus contemporâneos, como nesses manuais selecionados, e é, ainda hoje, fonte e objeto de pesquisas para historiadores e demais pesquisadores da educação.

A circularidade dos manuais didáticos certamente foi mais expressiva que os livros de Moacyr devido às tiragens que livros formativos precisam estabelecer. Há que se estimar ainda as estratégias pedagógicas de um manual, no qual o posicionamento dos autores é mais claro e objetivo, a escrita é mais simples, enquanto a escrita de Moacyr ainda tem traços da erudição bacharelesca de sua formação no direito, suas fontes são quase em unanimidade os documentos oficiais e, por isso, há uma fluidez e experiência de leitura distinta dos manuais.

Embora disponham de todas essas distinções e singularidades, é interessante pensar na complementaridade das obras para o entendimento e representação do seu tempo. Compreender como expressavam e entendiam os processos educacionais, perceber as permanências e rupturas nos processos de pesquisa, de formação e assim tracejar novos projetos, contribuições e inquietações para o campo educacional.

FONTES

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**: subsídios para História da Educação no Brasil -1823-1853. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1945.

Referências

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARDOSO, Tereza Molo R. Fachada Levy. Primitivo Moacyr. In: FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 916-20.

DANTAS, Andreia Maria Lopes. **A Urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**: A gestão Lourenço Filho (1938-1946). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DUTRA, Eliana de Freitas. A nação nos livros: a biblioteca ideal na coleção Brasiliana. *In*: DUTRA, Eliana F.; MOLLIER, Jean-Yves (orgs.). **Política, Nação e Edição**: O lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas nos Séculos XVIII-XX. São Paulo: Annablume, 2006, p. 299-314.

DUTRA, Eliana de Freitas. História e historiadores da Coleção Brasiliana. **O presentismo como perspectiva?** O Brasil em dois tempos: História, Pensamento Social e Tempo Presente. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

GONDRA, José Gonçalves. Temperar a alma, retemperar os músculos: corpo e História da Educação em Afrânio Peixoto. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 19-34, set/dez., 2011.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. Júlio Afrânio Peixoto. *In*: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário dos Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002, p. 659-663.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr., 2005.

MELO, Guaraci Fernandes M. **Primitivo Moacyr**: de professor a dândi, uma vida dedicada à escrita da instrução pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROBALLO, Roberlayne. **Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)**: VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT. (Tese) Curitiba: UFPA, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm Acesso em: 20 set. 2020.

TANURI, Leonor M. Historiografia da Educação Brasileira: Contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de Pós-Graduação. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **História da Educação Brasileira**: formação do campo. 2 ed. Ampl. Ed. Unijui, 2005, p. 228-250.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Companhia Editora Nacional e a Política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. *In*: BRAGANÇA, Anibal; ABREU, Márcia (orgs.). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p. 139-169.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Primitivo Moacyr e a história da educação. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 94-97, 1943.

NO INTERIOR DA *VIDA DOMÉSTICA*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA REVISTA

Alice Lopes Spindula
Rosana Areal de Carvalho

ADENTRANDO AS PÁGINAS DA REVISTA *VIDA DOMÉSTICA*

Para este estudo, utilizaremos como fonte de pesquisa a revista *Vida Doméstica*, fundada em 1920 por Jesus Gonçalves Fidalgo, com circulação mensal até o ano de 1962. Seus editores supunham publicar uma das melhores fontes da novidade no mundo dos impressos para consumo da mulher, bem como acreditavam serem aqueles que participariam ativa e efetivamente na instrução de suas leitoras em todos os âmbitos de sua vida. Sendo uma revista do lar e da mulher, publicava mensalmente artigos relacionados ao universo materno, doméstico, da educação dos filhos e do ensino da puericultura. Considerava-se que somente mulheres com adequada educação intelectual, profissional, cívica, moral e doméstica seriam capazes de cumprir a "'missão sublime' de proteger a saúde, alimentar as mentes e formar o caráter dos futuros cidadãos" (BESSE, 1999). A publicação era mensal, produzida na cidade do Rio de Janeiro, e a distribuição da revista era feita em todo o Brasil, incluindo capitais e diversas cidades do interior do país.

Entre os periódicos consumidos por um público feminino tão vasto em todo o Brasil estavam, além da revista *Vida Doméstica* (1920-196262), as revistas *Fon-Fon* (1907-1958), o *Jornal das Moças* (1914-1961), *Hollywood* (1946-1951) e o *Momento Feminino* (1947-1956). Desde a década de 1930 até o início da década de 1960, nota-se em *Vida Doméstica* uma

aliança com outros periódicos da época, como *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio*, *Jornal do Brasil, Diário de Notícias*, entre outros. Essa articulação se dava pela proximidade do fundador e diretor da revista, Jesus Gonçalves Fidalgo, com os diretores dos demais periódicos, pois, de acordo com Benedito Juarez Bahia (2009), o empresário havia trabalhado anteriormente como fotógrafo do *Correio da Manhã,* registrando acontecimentos nos salões da sociedade e no cotidiano das ruas. Jesus Gonçalves foi também chefe de reportagem do *Jornal do Brasil* quando iniciou, numa sala de redação deste periódico, a confecção de *Vida Doméstica*[95].

Optamos neste trabalho por explorar o vasto conteúdo da revista desde os anos 1920 até seu fim, em 1962, pois a revista consolidou um público feminino fiel em todo o Brasil e, por ter uma circulação nacional, é uma importante fonte que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros e a difusão de informações para o público feminino. Investigando as páginas da revista, encontramos inúmeras representações do feminino, sendo importante considerá-las como personagens, peças fundamentais na assimilação dos anos 1930 e seguintes.

No que diz respeito à materialidade de *Vida Doméstica*, segundo Elizangela Barbosa Cardoso (2009), a revista era produzida em papel couchê e possuía formato de magazine (20 x 26,5 cm). Dos anos 1930 aos anos 1950, as edições publicadas contavam com 100 a 336 páginas, e as edições de dezembro, por conterem matérias especiais sobre o Natal, tinham volume e custos superiores. Nos anos 1960, a revista reduz o número de páginas por edição, trazendo suas publicações em torno de 68 a 98 páginas.

De 1930 a 1941, a revista *Vida Doméstica* custou de R$ 03 a 10 mil (réis) por edição. A partir de 1942, passou a ser vendida em cruzeiros. Desde a modificação monetária de 1942 até o ano 1951, o preço de *Vida Doméstica* variou entre Cr$ 05 e 12,00 (cruzeiros). Nos oito anos seguintes, passou a custar de Cr$ 15 a 20,00 (cruzeiros), chegando ao valor de

[95] Informação retirada da publicação "A Sucursal de Vida Doméstica em São Paulo festejou o 33º aniversário desta revista". *Vida Doméstica*, nº 421, p. 30, 1953.

Cr$ 30,00 (cruzeiros) no ano 1959. Na edição de fevereiro de 1951, "a gerência", como assinavam os diretores da revista, incluem uma "Mensagem aos leitores", a fim de justificar o encarecimento da revista, mostrando que, naquele momento, os preços de todos os produtos subiram em decorrência da Segunda Guerra mundial. Já em seus últimos anos, a revista passa a trazer mais páginas de moda, um número reduzido de fotos sociais, muitas propagandas e poucas crônicas, muito diferente dos seus anos iniciais, quando tinha muitas páginas e informações de todos os tipos. Na edição de fevereiro/março de 1961, a revista subiu o preço para Cr$ 40,00 (cruzeiros), e, na edição seguinte, unindo os meses de abril e maio, *Vida Doméstica* passou a custar Cr$ 50,00 (cruzeiros) e manteve esse valor até seu último exemplar, em dezembro de 1962.

Se compararmos o preço da revista *Vida Doméstica* com o de outros produtos, no período em estudo, percebemos que esta tinha um preço razoável para uma publicação que tinha em torno de 100 páginas por edição. Uma sandália era vendida, conforme anunciado em uma propaganda na mesma revista, por Cr$ 250,00 (cruzeiros)[96]; em outra propaganda, encontramos o preço de uma passagem de ida e volta ao Cristo Redentor por Cr$ 09,00 (cruzeiros)[97]; no ano 1962, um filme para projetor infantil custava Cr$ 65,00 (cruzeiros); comparativamente, o preço da revista poderia ser equiparado a um produto cultural.

Os redatores buscavam ensinar às suas leitoras sobre história, filmes, cultura, música, avicultura, agricultura, bem como traziam em suas edições notas científicas, orientações médicas, psicológicas, odontológicas e químicas. Indicavam soluções para problemas comuns ao cotidiano doméstico. Trazendo uma gama enorme de assuntos para suas leitoras, a revista *Vida Doméstica* atuou de ponta a ponta no Brasil em um período da expansão capitalista e do avanço da cultura de massas. Nesses 42 anos de circulação, qual foi o cenário político, social e econômico que essa revista atravessou?

[96] Propaganda Loja Insinuante. **Vida Doméstica**, fevereiro de 1951.

[97] Propaganda Turismo no Rio de Janeiro, **Revista Vida Doméstica**, março de 1951.

DOS ANOS 1920 AOS 1960, ANOS DE EFERVESCÊNCIA: "A IMPRENSA PRESTA VALIOSOS SERVIÇOS NA OBRA DE DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS, RIQUEZAS E POSSIBILIDADES DA PÁTRIA"[98]

O recorte cronológico compreende alguns anos que antecedem o sufrágio feminino no Brasil e avança para os anos de democracia após o Estado Novo até o fim da revista em 1962. Por outro lado, o recorte também abrange os anos que antecederam a Segunda Grande Guerra e o pós-guerra, quando vamos nos deparar com mudanças significativas na organização social e na posição da mulher frente à família, à sociedade e ao mercado de trabalho.

A partir do fim da década de 1930, no decorrer dos investimentos industriais sob a égide do Governo Vargas, percebe-se um impulso no consumo de revistas e outros periódicos. Com as políticas de industrialização, a população obteve um maior acesso ao trabalho e houve melhoria nas condições sociais das classes trabalhadoras, especialmente a das camadas médias, auxiliando assim o progresso da imprensa, ao permitir uma ampliação do mercado consumidor. Era um momento de ascensão da classe média, de expansão do mercado de trabalho, do consumismo e das possibilidades de escolarização (ROMANCINI; LAGO, 2007).

O processo de industrialização no Brasil e o cenário da Segunda Guerra também trouxeram mudanças significativas aos modos de ser e de pensar dos brasileiros. Boa parte dessas alterações decorrem da alteração da posição da mulher na sociedade, que vai para além dos serviços domésticos e da maternidade. As necessidades dos tempos de guerra deslocaram as mulheres para o espaço público e conseguiram superar alguns hábitos que haviam fixado raízes no século XIX, resultando em transformações sociais. A sociedade civil deveria continuar subsistindo e as mulheres, na ausência dos homens, foram substituí-los nas fábricas,

[98] PINTO, Wladimir. Os problemas da educação. **Revista Vida Doméstica**, nº 274, p. 13, 1941.

no comércio e nos setores de produção. Dos anos de guerra na Europa, que afetaram todos os países do mundo ocidental, emergiu uma mulher mais independente e foram dados os primeiros passos na direção de uma real emancipação feminina.[99] Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de se desvencilhar de um papel exclusivamente doméstico, pois passaram a ter uma oportunidade real de conquistar uma parcela do espaço público, desafiando-se entre o seu papel tradicional e o moderno que se abria como possibilidade.

Compreendemos a "modernização" enquanto termo técnico (introduzido nos anos 1950), conceituado por Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2012) como um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, à expansão das formas urbanas de vida e da escola formal e à secularização de valores e de normas, dentre outros. A imprensa também fará parte desse desenrolar da modernização, revelando mudanças sociais e sendo beneficiada pelos investimentos na produção interna, passa a desenvolver um papel importante de (in)formação dessa nova sociedade que está se consolidando, trazendo em seu *corpus* informações sobre o modo de vida e aspirações dos atores que a delineiam.

Esta pesquisa busca o resgate de representações femininas dentro da revista *Vida Doméstica* e faz parte de um processo de reescrita da História. Como nos lembra Michelle Perrot (2017), o silêncio sobre a história das mulheres é relacionado à restrição desses corpos na esfera econômica e política, por muito tempo privilegiadas como locais exclusivos do poder masculino. A busca por relações de igualdade entre homens e mulheres segue sendo um assunto atual e Marialva Barbosa, pesquisadora da História Cultural da Imprensa no Brasil, mostra-nos que é preciso olhar para o passado, "no qual estão engendradas relações

[99] É necessário salientar a visão de Jane Soares de Almeida (1998), segundo a qual as mulheres nesse momento passaram de procriadoras incultas a futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades dos maridos e dos filhos, firmando-se como alicerces da moral e dos bons costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Porém, logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas, porque para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade.

sociais, culturais, falas e não ditos. Compete ao historiador perguntar pelos silêncios e identificar no que não foi dito uma razão de natureza muitas vezes política" (BARBOSA, 2007, p. 15).

Dada a vontade de responder mais sobre as questões de educação e gênero publicadas pela fonte em estudo, foi realizada uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para descobrir, por ventura, outros trabalhos que tratassem da revista, porém foi encontrada apenas uma dissertação que utiliza a revista *Vida Doméstica* como fonte – pesquisa intitulada "Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 50", escrita por Liana Santos (2006). Contudo, a quantidade de informações oferecidas referentes à fonte são poucas. Seguindo a busca em outros sites, foi possível encontrar na *web* um artigo que faz referência específica à revista *Vida Doméstica*, intitulado "Entre o tradicional e o moderno: os femininos na Revista Vida Doméstica", escrito por Elizangela Cardoso (2009). Ainda na *web* pudemos encontrar mais dois artigos que utilizam a revista como uma das fontes (BRITES, 2014), mas não há demais investigações quanto à materialidade, produção e circulação desse periódico. Isso revela que esta é uma fonte em potencial, que pode ser melhor explorada. Em seu *corpus* há uma transversalidade de informações que atendem ao campo da História da Educação, da História Cultural e da História das Mulheres.

Procuramos, nesta proposta, compreender as instruções de como ser mulher e as representações que eram construídas sobre as mesmas na revista selecionada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de entendimento das representações de si mesmas. Partimos da hipótese de que se anunciava uma mulher mais ativa, moderna, participativa, até mesmo produtiva, porém restrita à economia doméstica; e que a revista tinha como um de seus fins preparar sua leitora para ser independente, sabendo lidar com os mais diferentes assuntos. Trabalhamos neste estudo a noção de representações coletivas, veiculadas pela imprensa, que refletem o mundo visto pelos seus editores. Afinal, as representações impressas na

revista que alcançam diferentes tipos de mulheres – postas a circular por todo Brasil – são neutras?

A HISTÓRIA CULTURAL A SERVIÇO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES: OS IMPRESSOS TRANSMITEM O PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESPÉCIE

As representações são entendidas aqui como definidas pelos grupos que as trazem a público e postas como "dominantes" de uma maneira de ver o mundo, de classificá-lo, de dividi-lo e delimitá-lo; nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou a seus pares sua concepção de mundo social. Nessa perspectiva, mobilizamos os estudos de Roger Chartier (2002; 2003), que nos trouxeram as possibilidades de manifestação da cultura escrita, de sua importância e formas de apropriação. Para o autor, as percepções do social publicados pela imprensa não são de forma alguma discursos neutros: ao serem escritos nas páginas dos impressos, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, menosprezados pelos grupos dominantes, pretendendo legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Tais representações estão sempre colocadas num campo de concorrências e de competições se enunciando em termos de poder e dominação.

Consideramos, assim como Chartier (2002), que as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os seus próprios valores e o seu domínio. Dessa forma, ao analisarmos um impresso, devemos levar em conta não só o que está sendo escrito; outros fatores também necessitam ser observados, como sua época (abrangendo não só a data de fabrica-

ção, mas também por quem é lido, escrito ou editado) e a comunidade em que circula.

De acordo com Michelle Perrot (2017), as mulheres foram, por muito tempo, objetificadas por imagens idealizadas, mitificadas e estereotipadas, retiradas das fontes primárias por ocupar uma posição de desvantagem em relação aos homens no espaço público. Após a década de 60 do século XX, quando o movimento feminista ganha novo fôlego, os estudos sobre o lado público do feminino e o interesse por sua vida privada começam a florescer dentro das universidades, podendo, dessa forma, introduzir as mulheres nos registros acadêmicos e abrir espaço para se problematizar a trajetória do "ser mulher" no Brasil, isto é, dando voz às mulheres. Estimuladas pelas pesquisas sobre as representações mescladas aos estudos de gênero, trazemos a possibilidade de desvendar os atores sociais, os jogos de força e manipulação que engendram nossa sociedade por meio das representações veiculadas pela imprensa.

A partir do momento em que os impressos começam a serem vistos como uma fonte histórica, jornais, revistas e periódicos especializados foram sendo usados para analisar um determinado período histórico, para entender a sociedade, a economia e os pensamentos que eram comuns ao tempo estudado. O uso da imprensa para reconstituir uma História da Educação vem se estabelecendo como um campo que pode ser mais explorado pelos pesquisadores da área, posto que as cenas do cotidiano, as mudanças (e as permanências) sociais são evidenciadas e "imortalizadas" nas páginas dos jornais e revistas. Sob outra perspectiva, a imprensa também é cenário de manifestações coletivas, em que são veiculados debates, discussões e polêmicas da época que se propõe pesquisar, bem como as páginas impressas são um lugar em que podemos vislumbrar "a complexidade dos conflitos e das experiências sociais" (VIEIRA, 2007, p. 13). Conforme visão de Venâncio Filho (1945, p. 372), na reconstituição desse passado, a educação perpassa a história de um povo, quando a tomamos como parte da "transmissão do patrimônio cultural da espécie".

Denice B. Catani e Luciano M. de Faria Filho (2002, p. 126) afirmam que "a interlocução com as proposições de Roger Chartier, no campo da história cultural, teria marcado fortemente a renovação dos nossos estudos histórico-educacionais". São as práticas articuladas que constroem historicamente as figuras que permeiam as categorias intelectuais de produção/compreensão, que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Deve-se levar em conta que a imprensa pode se constituir como um instrumento de manipulação de interesse e intervenção na vida social. A categoria abstrata imprensa se desmistifica quando se faz vir a público a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência, determinada na prática social (CAPELATO, 1994).

Thais Nivia de Lima e Fonseca, em uma abordagem que aproxima a História Cultural da História da Educação, defende que esta última está "impregnada da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos" (FONSECA 2008, p. 63). Tais relações podem ser encontradas tanto na instituição escolar como também fora dela. A autora insiste em uma investigação acerca da História da Educação que faça um cruzamento de diversas fontes, em especial com as fontes e metodologias utilizadas na História Cultural, evidenciando os movimentos de aprimoramento historiográfico que vêm se mostrando desde os Annales. Em conformidade com Valdevania Vidal, no âmbito da História da Educação, "assim como em outros escritos, a imprensa tem contribuído, nestes últimos anos, para historiar as pistas deixadas pelos indivíduos sobre o pensamento educacional ao longo do século XX no Brasil" (VIDAL, 2008, p. 1). Sendo assim, voltando nosso olhar para a fonte em estudo, quais eram os objetivos propostos pela revista no tocante à (in)formação dessas leitoras? Quais eram as representações de mulheres, presentes na revista, que agradavam a um público tão vasto em todo Brasil? Como a revista absorveu as mudanças sociais?

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES PELO OLHAR VIVO DA IMPRENSA: UMA REVISTA DO LAR E DA MULHER

A imprensa feminina, em seu início no fim do século XIX, tinha como principal finalidade a educação ou formação da mulher, e era instrumento imprescindível para a sua racional emancipação. As revistas começam a introduzir, paulatinamente, representações da mulher como cidadã, portadora de direitos e deveres que, aparentemente, ampliavam o espaço de sua atuação para além do lar e da família. No início dos anos 1930, a revista tem interesse em ouvir suas leitoras, pedindo-as que escrevam à redação o que lhes agradam e o que lhes desagradam[100], agregando ao conteúdo do periódico assuntos direcionados ao seu público alvo.

O gosto pela leitura foi responsável por introduzir a mulher ao mundo das letras ao longo do século XX, sendo o hábito decisivo para a sua educação e para o processo de instrumentalização do sexo (ACORDI, 2007). As revistas e jornais eram os meios mais baratos e acessíveis a elas nesse contexto. Considerando as palavras de Mayara Lobato (2013, p. 2),

> se revistas são mesmo representantes de épocas, é natural que acompanhem as mudanças pelas quais passam as sociedades ao longo do tempo. E se as mulheres são criaturas em constante transformação na história, é natural que a imprensa destinada a elas também precise acertar o tom com certa frequência.

A integração de figuras aos artigos, definitivamente, aumentou o valor da publicidade nas décadas de 1930 adiante, porém, a maior mudança talvez tenha sido os periódicos integrarem ao seu conteúdo a transformação da mulher moderna, que, para *Vida Doméstica*, é uma mulher movida pelo consumismo, principalmente por produtos relacionados ao lar e de marcas norte-americanas (JINZENJI, 2010).

[100] Informação retirada da publicação "'Vida Doméstica' esta bôa? 'Vida Doméstica' agrada-lhe? O que pensa o leitor dessa revista?" ed.188, 1933, p. 11.

Sabemos que, devido às inspirações históricas, a república brasileira ficou simbolizada por uma figura feminina. Entretanto, o símbolo desse novo regime não representava os direitos destinados às mulheres, apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa delas. Emília Viotti da Costa (1999) esclarece que, aos poucos, a imagem de mulheres, crianças e pessoas negras, prisioneiras nas teias do patriarcalismo tecidas no Brasil desde a colônia, foi progressivamente cedendo espaço para novos cenários de reflexão na historiografia.

Um projeto educacional republicano foi admitido não apenas como meio de aprimoramento do feminino e da sociedade, mas, sobretudo, como instrumento de preparação profissional das mulheres. Esse reconhecimento criou uma atmosfera propícia aos grandes movimentos de reiteração pedagógica e cultural. Nota-se que, nesse período, expressivas mudanças também ocorreram especialmente nas relações de trabalho (com a expansão do emprego remunerado), no aumento do consumo de mercadorias, na educação da mulher e a sua transposição do trabalho doméstico para o trabalho fora do lar. É necessário salientar as permanências, visto que, em meio a inúmeras mudanças, houve tantas outras mulheres que mantiveram suas vidas dentro do modelo tradicional. As mulheres buscaram, nesses anos de mudança, representações de força e independência que até então não tinham sido experimentadas.

Nos anos 1940, a influência norte-americana bombardeava os meios de comunicação, trazendo representações da mulher ideal de acordo com o modo de ser e viver das atrizes de Hollywood. Durante os anos 1950 e 1960, a nova sociedade urbano-industrial que se formava nesse contexto pós guerra, sustentada por uma política desenvolvimentista, aprofundou esse estilo de vida norte-americano, bastante difundido pelas revistas (consumo de roupas, sapatos, acessórios, móveis, imóveis etc.), enquanto a burguesia industrial ganhava hegemonia sobre a sociedade. Na última década da revista, diminuem-se expressivamente as páginas que davam lugar aos fatos sociais e ao "progresso da nação", com abertura de espaço às notícias pessoais sobre as atrizes anglo-americanas

e também sobre atrizes nacionais – como Ruth de Souza[101]. As crônicas e a literatura infantil também irão acompanhar *Vida Doméstica* até seu fim.

Ao aprofundarmos o olhar sobre as páginas de *Vida Doméstica*, dos anos 1930 a 1962, percebemos que a educação das mulheres perpassa pela maternidade; pelo modo de se vestir de acordo com a moda e a ocasião; pela decoração e arrumação de uma casa e pelo cuidado com seus filhos. Porém, a proposta educacional vai além das posturas e comportamentos que geralmente determinam a feminilidade. A transformação da mulher tradicional para mulher moderna na revista *Vida Doméstica* se dá pela inserção das novas tecnologias em suas vidas, promovido pelo consumo de eletrodomésticos, produtos para casa e produtos de beleza. Essa alteração se dá também por uma tentativa de promover a educação a todas as mulheres.

Pode-se identificar na revista *Vida Doméstica*, em meados dos anos 1920 e 1930, que os redatores possuíam um interesse em controlar as mulheres feministas, pois essas poderiam ser uma ameaça à vida familiar, mais especificamente à permanência da representação feminina como boa mãe e boa esposa. Já entre os anos 1940 a 1960, envolviam as questões relacionadas ao despreparo da mulher moderna em exercer os deveres exigidos pelo casamento – deveres que o periódico propunha ensinar. Nos anos 1940, *Vida Doméstica* já havia consolidado um público feminino fiel na cidade do Rio de Janeiro e em todo o Brasil. Enquanto produto cultural de uma determinada época, produzia representações do que era "ser mulher". Os editores da revista estavam dispostos a instruir e educar moralmente suas leitoras por meio das suas publicações, mas, quanto à educação formal, qual era o projeto desses homens para seu público feminino?

[101] Ruth Pinto de Souza (Rio de Janeiro, 1921-2019). Atriz pioneira no teatro, cinema e televisão. Foi a primeira artista negra a conquistar projeção na dramaturgia brasileira. Em sua longa trajetória, de repercussão internacional, contraria as construções estereotipadas de personagens negros. Com consciência política, cria gestuais e universos próprios para as mulheres que representa. Em 1949, inicia carreira no cinema em filmes produzidos pelo estúdio carioca Atlântida. Na década seguinte, muda-se por um ano para os EUA, graças a uma bolsa da Fundação Rockefeller (RUTH, 2020).

A MULHER LEITORA DE *VIDA DOMÉSTICA*: A EMANCIPAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO E DA INTELIGÊNCIA

Desde o início de suas publicações, *Vida Doméstica* apresentou constantemente propagandas de institutos de ensino, procurando retratar as(os) alunas(os) as instalações das escolas e as atividades oferecidas nesses espaços escolares. Além de fazer a propaganda, cobria os eventos feitos nesses espaços, como os bailes de formatura e as festas típicas brasileiras. A revista busca trazer fotos de estudantes de escolas espalhadas por todo o Brasil. Percebemos uma glamourização da escola e da universidade, como que para despertar na leitora uma maior atenção a esses lugares e – por que não? – o desejo de frequentar essas instituições de ensino.

A escola mais prestigiada pelas páginas da revista foi o Instituto La-Fayette, e, conforme Antonio Gomes Penna (1988), que aprofundou suas pesquisas nas ideias do ilustre fundador do Instituto La-Fayette, a escola era reconhecida no período pelo compromisso antropológico e ético como expressão do positivismo. Em uma matéria intitulada "Uma linda noite de Arte no Instituto La-Fayette", podemos analisar um pouco mais das atividades que eram oferecidas pela escola e o prestígio dado a ela pela revista *Vida Doméstica*:

> As instituições uteis, que alcançam vinte annos de existencia realizam, não há duvida, obra de grande benemerencia. O Instituto La-Fayette, no dia 5 do mezultimocommemorou o 20º aniversario também do seu estimado director-geral, o professor La-Fayette Côrtes. Abriu a solemnidade o professor Levasseur França, que fez um bello discurso cheio de conceitos elevados e opportunos, sobre o programma lançado e realizado pelo grande educandário.(...) Iniciou a conferencista a palestra, referindo-se à musica primitiva dos íncolas e dos negros. Apreciou depois o 'fado' de Portugal e as 'habaneras' hespanholas. (...) a alegoria final surgiu após a execução de 'O Guarany', em que tomaram parte artistas de grande mérito. (...) O 20º anniversa-

> rio do Instituto La-Fayettefoi, como se vê, artisticamente commemorado. [102]

Em 1921, foi criado nesse instituto o Departamento Feminino de curso geral superior, totalmente voltado para a formação da mulher que se deveria destinar ao lar e ao magistério. Encontramos nas páginas de *Vida Doméstica* meninas diplomadas pelo mesmo instituto no ano 1932, que publicaram teses das mais diversas naturezas, como "A Família e a moderna theoria feminista" ou "O Governo como necessidade social" e ainda "Estudo comparativo entre a patria militar e industrial".[103] Nas décadas em estudo, as mulheres passaram a ocupar cada vez mais as instituições normalistas em busca de mais conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento.

A revista *Vida Doméstica* pode ser entendida também como mediadora das ideias de outras instituições, que usam seu espaço para divulgar representações bem como se coloca como uma imprensa que atua na (con)formação de uma realidade brasileira a partir de suas construções discursivas. Além da educação mais específica ao mundo da mulher e do feminino, a revista *Vida Doméstica* buscou criar também um modelo de educação a ser alcançado nacionalmente. Tais publicações contribuíram da mesma forma para uma propaganda da educação em consonância aos ideais presentes durante todo o governo de Getúlio Vargas.

Os redatores de *Vida Doméstica* sempre se dispuseram a veicular informações junto às instituições ligadas ao poder público nacional. Em uma coluna de janeiro de 1954, escrita pelo Dr. Adauto de Rezende, médico puericultor do Departamento Nacional da Criança, encontramos o seguinte texto:

> Cap. XLII – Excesso de cuidados:
>
> (...) tudo que se relaciona com a vida dos filhos é encarado com exagero, não havendo um meio termo racional neces-

[102] Uma linda noite de Arte no Instituto La-Fayette. **Vida Doméstica**, nº 220, p. 50, 1936.

[103] Tais teses não aparecem na íntegra nas páginas da revista, apenas eram anunciadas em forma de legenda nas fotos das formandas. "A Alta Pedagogia e a Educação da Mulher Moderna". **Vida Doméstica**, nº 166, p. 22, 1932.

> sário ao equilíbrio que permitiria a compreensão exata dos seus problemas e facilitaria sobremodo a tarefa dos pais, no que diz respeito a assistência que deve ser prestada com lógica e bom senso. (...) Ao lado desses excessos de cuidados, recebe mimos exagerados e os seus caprichos são integralmente satisfeitos. À proporção que cresce, saberá criar situações para obter maiores provas de dedicação materna. (...) Não apenas o seu físico é frágil. A sua alma está também comprometida! A sua inteligência e a sua capacidade de iniciativa não se desenvolverão de maneira satisfatória para permitir-lhe mais tarde a solução dos seus problemas, quando se tornar homem, quando lhe surgirem as dificuldades na profissão que escolheu ou quando tiver de enfrentar as responsabilidades do lar. (REZENDE, 1954, p. 66)

Aos editores, não bastava pôr em circulação seus anseios em relação à educação moral e escolar de seu público de leitores; era necessário criticar os excessos vigentes, tomando para si a responsabilidade de mudar os rumos da educação nacional e, principalmente, a educação que estava se fazendo dentro dos lares aos quais chegava.

Durante a trajetória de *Vida Doméstica*, alguns escritores ressaltavam o compromisso das publicações em defesa da família e do bom comportamento. Ainda assim, o periódico em estudo traz em suas páginas autoras como Diva A. de Magalhães Gomes, que escreviam matérias de cunho feminista, que propunham a educação das mulheres para que pudessem triunfar em suas ambições do mundo moderno por meio da inteligência, como podemos observar no trecho a seguir:

> O ESPIRITO FEMINISTA NO BRASIL [sic]
>
> A mulher moderna, tendo ampliado um pouco mais a sua missão, isto é, fazendo um pouco mais do que fizeram as nossas avós, o feminismo a quer muito culta, para que ella possa guiar os filhos, efficientemente, no Brasil de amanhã. Outróra, presa aos preconceitos sociaes, nem todas as mulheres sabiam ler e escrever, e eram mal vistas se se atrevessem a passar pelas academias. Desde meninas, só podiam sahir nas lindas rêdes, e, quando moças, nas ridiculas liteiras, para não serem vistas. Hoje, não! Os propriospaes, os que acompanham inteligentemente a evolução social, querem as filhas preparadas para a lucta da vida, atravéz de

> uma educação solida, em qualquer dos quatro grandes ramos da pedagogia moderna, por-não podia, escolher o seu companheiro para formar o lar. Com a educação moderna, todas as mulheres trabalharão de um modo mais directo, com um emprego mais útil áPatria, concorrendo para o bem collectivo, nao tendo tempo para cultivar o sentimentalismo exagerado que tanto tem impedido a marcha do nosso progresso, na senda luminosa da nossa civilisação.[104]

Havia uma preocupação por parte da sociedade do período em estudo sobre essa transição, no sentido de que ela pudesse ser danosa à família e manutenção da estrutura moral de preceitos cristãos. Todavia, outra parte acreditava que as novas funções exercidas pelas mulheres (para além das atividades domésticas, como professoras, enfermeiras e telefonistas) faziam parte de uma necessidade, a partir dos desdobramentos do mundo moderno, e que essas novas atividades apenas eram secundárias, subordinadas às autênticas funções da mulher, de ser mãe e cuidadora de seu lar. Verifica-se que essas questões foram sendo integradas à medida que essas novas atividades exercidas pela mulher não fossem de encontro com a moral tradicional difundida no período em recorte.

No campo dos assuntos políticos nacionais e internacionais, muitas edições propõem informar a política ibero-americana, sempre e prestigiando aqueles que estão no poder, ainda que possamos encontrar alguns textos críticos ao Governo pela forma com que este tratava uma parcela da sociedade. Por exemplo, o texto assinado pelo jornalista Zoroastro G. Figueiredo comenta as péssimas condições em que vivem as lavadeiras baianas, e manifesta-se indignado com o preço dos alimentos que as trabalhadoras têm de pagar: "Não sei como se aguentam com o feijão a oito cruzeiros, a farinha a sete e o café a trinta. (...) as lavadeiras não deviam pagar imposto. Deviam ter um Instituto de Aposentadoria, receber salários-família, ter casa proletária paga pelo Governo, ter vida amena" (FIGUEIREDO, 1952, p. 112). A leitora que acompanhava essas diferentes matérias, muitas vezes tinha a oportunidade de se informar

[104] O espirito feminista no Brasil. **Vida Doméstica**, n°191, p. 46, 1934.

por mais de um ponto de vista, mas não necessariamente mudou suas concepções sobre o mundo.

Durante a pesquisa, podemos observar inúmeras mulheres e meninas se formando todos os meses, numa grande variedade de escolas e cursos, incitando um interesse nas leitoras de buscar uma educação formal em algum dos institutos de ensino que são divulgados pela revista e oferecem os mais variados cursos, como corte e costura, datilografia, administração, contabilidade, medicina, pedagogia, odontologia, direito, entre outros. Notamos até aqui que o projeto de educação veiculado pela revista era de projeção nacional, englobando meninas e meninos de todo o Brasil. Não obstante, como a revista era "do lar e da mulher", os editores também se preocupavam com uma educação mais especificamente feminina, que deveria ser feita atentando à cientificidade, pautada no que havia de mais moderno na medicina. Veremos a seguir o ensino da puericultura, tratado por tantos anos na revista *Vida Doméstica* como uma coluna fixa, sempre respondida por especialistas na área.

Vida Doméstica é reconhecida por pesquisadores como grande influente na difusão da ciência na sociedade, baseando-se em métodos científicos na conformação de um novo modelo de sociedade. De acordo com Maria Martha de Luna Freire (2014), estudiosa da puericultura, a maternidade científica proposta pela revista mostrou-se parte fundamental de um processo de aliança entre médicos e mulheres das classes média e alta que compunham os principais centros urbanos brasileiros, de consequências transformadoras para ambos. A revista, por meio da sessão "Como criar e educar os nossos filhos", trazia noções de puericultura, que pode ser definida como o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento físico e mental da criança. No ano 1941, encontramos o seguinte trecho na defesa do ensino de puericultura a todas as mulheres do Brasil:

> [...] a assistência à mulher grávida não se restringe à terapêutica de que ela necessita. Cumpre também educa-la porque a grande maioria, seja de que classe social fôr, precisa de educação. Há mães que perdem os filhos, nos primeiros meses de vida, por culpa própria, especialmente

> por erros de alimentação, facilmente evitáveis, mas que, no entanto, muito contribuem para agravar as estatísticas obituárias com 'causa-mortis' por distúrbios do aparelho digestivo. (VIDA DOMÉSTICA, 1941, p. 42)

Nesse trecho, compreende-se que a responsabilidade pelas mortes infantis não seria apenas das mães, mas também daqueles que deveriam assisti-las e educá-las para que pudessem triunfar no seu papel de mãe e gestora das novas gerações. Durante muitos anos, a redação afirmava que a educação deveria ser de comum responsabilidade entre a família, a igreja e principalmente o Estado. No segundo trecho que segue, escrito também pelo médico Dr. Adauto de Rezende, responsável durante anos pela seção fixa da revista "Como criar e educar os nossos filhos", a responsabilidade da má criação das crianças é jogada, desta vez, para as avós, que, segundo a publicação da revista, estaria atrasada quanto aos melhores métodos de ensino, a ver:

> Será difícil convencermos as vovós, que sempre têm uma opinião firmada sôbre os melhores métodos que devem ser empregados para criar crianças, que os princípios hoje ensinados, não constituem um simples passa tempo ou experiência dos médicos, mas, processos considerados os melhores, depois de estudos pacientes durante vários anos. (REZENDE, 1941, p. 22).

O conhecimento da puericultura, diferentemente da pediatria, que almeja intervir diretamente sobre o corpo doente da criança, tem como intuito intervir no corpo social, propondo-se a transformar crenças, valores, costumes e atitudes, tendo como base a ciência. Dessa forma, vai além da aplicação prática de um conjunto de preceitos técnicos voltados apenas para o cuidado com o corpo e a mente das crianças. A puericultura pressupõe transformação de ordem cultural, que inclui, entre outras dimensões, a redefinição do conceito e do valor da infância e da maternidade, que abandona velhos hábitos coloniais e adota uma sabedoria mais científica sobre a maternidade. *Vida Doméstica* moderniza sua leitora por meio da ciência, mas subjuga suas leitoras à cientifização dos assuntos considerados tradicionalmente femininos.

AFINAL, QUAL É A REPRESENTAÇÃO DE MULHER IDEAL NAS PUBLICAÇÕES DE *VIDA DOMÉSTICA*?

Apresentamos até aqui alguns exemplos de artigos voltados à mulher e sua educação e cremos que, por meio dessas representações, podemos compreender um pouco mais como essas mulheres eram, como gostariam de ser, ou como os sujeitos que escrevem a revista gostariam que elas fossem. Foram as próprias mulheres que ajudaram a legitimar tendências e a registrar seus novos hábitos e comportamentos. Em um momento de afloração do consumismo, para agradar a um público tão grande e diverso era necessário estar atento às demandas da inquietação feminina nessa nova fase.

Concluindo nossa busca pelas representações na revista *Vida Doméstica*, o que encontramos foi a representação de uma mulher inteligente, que conserva sua saúde física e mental, alcançando assim a maior beleza que esta poderia conservar (segundo a revista), contribuindo para a difusão da ideia da emancipação da mulher por meio dos estudos e do conhecimento, bem como a ideia de que estas deveriam buscar um corpo e uma mente sã, pautas levantadas pela revista desde o início dos anos 30. A revista, em nenhuma edição por meio dos artigos que tratam da beleza, impõe uma condição física para as mulheres, porém, em suas fotos, desenhos e festas onde se elegem rainhas e princesas, sempre retrata como as mais belas mulheres aquelas que são jovens, brancas, bem educadas e parte da elite brasileira.

A expansão capitalista no Brasil, a modernização e o avanço da cultura de massas contribuíram no sucesso de *Vida Doméstica*, e as publicações da revista tornaram legítimos alguns comportamentos femininos. Ela tentou intensificar o estímulo do consumo entre as mulheres e, pouco a pouco, foram sendo incorporadas nas publicações novas representações do feminino, tornando-as aceitáveis, pois, em certa medida, a sociedade do consumo é aquela que dita as regras e não a revista. Os editores de *Vida Doméstica* estavam atentos aos assuntos que suas leitoras

queriam consumir (essa informação se dava pelas cartas escritas por elas à redação da revista) e abria espaço para essas diferentes representações da mulher. A revista, ainda que possua um grande leque de assuntos, tem seus artigos, em sua maioria, escritos por homens. Há que salientar que muitos artigos são assinados por mulheres ou assinados com pseudônimos femininos, mas o corpo editorial da revista é exclusivamente masculino.

As edições da revista, apesar de serem feitas para um público feminino, de alguma forma silenciam as mulheres, pois são os homens que a editam e que possuem, de fato, o poder de decidir o que será publicado para elas. Restringe-se a mulher, em sua maioria, apenas à autoria das matérias sobre casa, moda, culinária, decoração, corte e costura, ou seja, assuntos relacionados à ideia tradicional de feminilidade. Os textos sobre educação moral, educação do corpo, instrução dos filhos, puericultura e política são escritos por homens. Assim, os textos reservam à mulher o papel apenas de intérprete daquilo que lhe era proposto, produzindo dentro do periódico um ordenamento hierárquico entre aquele que escreve e aquela que lê.

Este texto é produto de um estudo exploratório realizado entre os anos 2018 e 2019, apresentado à Universidade Federal de Ouro Preto, no âmbito do programa de Iniciação Científica/FAPEMIG. Muitas questões iniciais já foram solucionadas, mas abriram possibilidades para novas perguntas, que nos deixam ainda intrigados e com ânsias de responder um pouco mais sobre seu corpo editorial (quem eram esses homens que prenderam um público feminino fiel durante 40 anos?), sobre suas leitoras, suas representações e as possíveis apropriações e leituras que foram feitas por mulheres em todo o Brasil (quem eram essas mulheres que escreviam para revista? Quem eram essas leitoras?). Tal pesquisa ainda seguirá, a fim de formular novas hipóteses e encontrar novas respostas que possam contribuir para a história da educação e para a história das mulheres.

REFERÊNCIAS

ACORDI, Daiana da Rosa. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 834-836, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300022

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BAHIA, Benedito Juarez. **História da Imprensa Brasileira**. 5a edição, v. 1, Mauad. Rio de Janeiro, 2009.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade**: Reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, p.161-176, jan./jun. 2000.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1994.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Entre o tradicional e o moderno: os femininos da revista *Vida Doméstica*. **Gênero** (Niterói), v. 9, n. 2, p. 103-134, 2009.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa de. Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e Pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasis – séculos XIX e XX (vol.2). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CATANI, D. Bárbara. e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 113-128, jan/abr. 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido:** Cultura escrita, entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 6ª ED. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FIGUEIREDO, Zoroastro G. As lavadeiras da 'boa terra'. **Vida Doméstica**, nº 408, p.112, 1952.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Maria Martha de Luna. A puericultura em revista. **Physis**, vol. 24, no.3. Rio de Janeiro July/Sept. 2014.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LOBATO, Mayara Luma Maia. **A trajetória do feminino na imprensa brasileira**: o jornalismo de revista e a mulher do século XX, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), SP.

PENNA, Antonio Gomes. As ideias filosóficas e pedagógicas de La-Fayette Cortês. **Fórum de Educação**, Rio de Janeiro, out./dez. 1988. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61021/59240.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. 7a.ed. Seleção de textos e introdução de Maria Stella Martins Bresciani; Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 177-196.

REZENDE, Adauto de. Como criar e educar os nossos filhos. **Vida Doméstica**, nº 279, p. 22, 1941.

REZENDE, Adauto de. Como criar e educar os nossos filhos. **Vida Doméstica**, nº 430, p. 66, 1954.

ROMANCINI, Richard; LAGO, Cláudia. **História do Jornalismo no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2007.

RUTH de Souza. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349507/ruth-de-souza. Acesso em: 25 out. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SANTOS, Liana Pereira Borba. **Mulheres e revistas**: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 50. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades da Faculdade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIDA DOMÉSTICA. Pela infância do Brasil, em pról da raça. **Vida Doméstica**, nº 283, p. 42, 1941.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. O uso dos impressos: como fonte e objeto de investigação para a história da educação. *In*: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, Aracaju, 2008.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Fontes para a história da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 5, p. 369-374, 1945.

VIEIRA, C.E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CONTEXTUALIZANDO O MANIFESTO DOS EDUCADORES DE 1959 E A LDB DE 1961: ELEMENTOS PARA O DEBATE ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL

Thiago Andreuci

INTRODUÇÃO

A dualidade da educação, dividida entre as faces pública e privada, é uma realidade imposta de forma contundente pelos trajetos da história do Brasil. O panorama brasileiro contemporâneo apresenta um abismo, em um contexto geral, entre o padrão da educação básica oferecido por escolas públicas e as escolas de iniciativa privada. Em diferentes aspectos, pode-se apontar com facilidade as disparidades que corroboram e instrumentalizam a desigualdade cultural e social entre os estudantes. A constatação dessa diferença entre as condições das escolas faz-se, por exemplo, em levantamentos estatísticos como os níveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[105], taxa de abandono dos

[105] O IDEB congrega informações do desempenho dos estudantes nos testes padronizados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo os dados divulgados no site do INEP, no ano de 2019 os índices gerais observados para os anos finais do Ensino Fundamental deram a nota 4,6 para a escola pública e 6,4 para a escola privada. Para saber mais sobre o cálculo do IDEB, acesse o site http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados.

estudantes durante os anos escolares[106], além da verificação de infraestrutura das instituições e material pedagógico[107] oferecido.

Como essa disparidade entre o ensino público e o privado se desenvolveu no Brasil? Para responder a essa pergunta faz-se necessária a realização de um recorte temporal específico, aliado à escolha de fontes históricas que possam revelar particularidades expressivas do tema, trazendo, assim, mais clareza e legitimidade para a análise do debate.

Em meados do século XX, o debate em torno das movimentações do ensino público e ensino privado assume posição de preponderância na história da educação brasileira e dois marcos educacionais ganham destaque nesse período: o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, de 1959, e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961.

O Manifesto de 1959 foi uma continuidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e marco histórico-educacional bandeira dos escolanovistas (que propunham inovações pedagógicas, além de uma educação laica e não segmentária). O documento se encarregou de apontar problemas na educação nacional e propor soluções ditas justas e necessárias através de um discurso pragmático focado na reconstrução do ensino que estava em voga com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O período de formulação da primeira LDB, entre o fim da década de 1940 e o início dos anos 1960, foi marcado por intensas movimentações políticas e educacionais que, segundo Paulo Marchelli (2014, p. 1485) estavam

> [...] à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defen-

[106] A taxa de abandono indica a porcentagem de alunos que deixou de frequentar a escola após a data de referência do Censo da Educação Básica. Segundo os dados divulgados no site do INEP, no ano de 2019 a taxa de abandono para os anos finais do Ensino Fundamental foi de 2,2% nas escolas públicas e 0,2% nas escolas privadas. Para saber mais sobre cálculo da taxa de abandono, parte integrante da taxa de rendimento, acesse o site http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais.

[107] Podemos tomar como exemplos alguns recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental. Segundo as notas estatística do Censo da Educação Básica: 80,5% das escolas privadas e 41,4% das escolas municipais possuem bibliotecas ou salas de leitura; 28,3% das escolas privadas e 3,6% das escolas municipais possuem laboratório de ciências; 77,2% das escolas privadas e 47,5% das escolas municipais possuem material para prática desportiva e recreação. Para saber mais sobre os dados do Censo, acesse o site http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos.

> diam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais.

Ambos marcos educacionais contemplam movimentações nos âmbitos social, cultural e legislativo por mais de uma década, além de uma quantidade considerável de atores envolvidos em suas elaborações. Para que não sejam omitidas particularidades fundamentais para o desenvolvimento do trabalho histórico, torna-se necessário apresentar o contexto em que se iniciam as movimentações em torno da criação da Lei de Diretrizes e Bases até sua promulgação no ano de 1961, que compreende, também, a elaboração do Manifesto de 1959.

A seguir, iremos expor de forma sucinta o trajeto da política brasileira e apresentar particularidades do campo educacional desde o fim do Estado Novo[108], em 1945, até a promulgação da LDB, em 1961. Essa contextualização é o pano de fundo para que possamos analisar o debate entre o ensino público e privado em meados do século XX e, por conseguinte, melhor compreender a trajetória da educação no Brasil.

CONTEXTO POLÍTICO: DO FIM DO ESTADO NOVO AO PARLAMENTARISMO COM JOÃO GOULART

O fim do período de autoritarismo do Estado Novo, no ano de 1945, veio ao encontro do final da Segunda Guerra Mundial, marco de tendência mundial no arrefecimento das condutas antidemocráticas por parte dos governos interessados em constituir uma nova ordem mundial no pós-Guerra.

[108] "Na realidade, durante o Estado Novo — o regime autoritário implantado com o golpe de novembro de 1937 —, Getúlio Vargas consolidou propostas em pauta desde outubro de 1930, quando, pelas armas, assumiu a presidência da República. Como da Revolução de 30 haviam participado forças políticas bastante diversificadas, distintas eram as visões a respeito da condução do processo revolucionário. Enquanto uns defendiam medidas mais centralizadoras e autoritárias, insistindo na necessidade de um regime forte e apartidário, outros pregavam medidas mais liberais e lutavam por maior autonomia regional. Por isso, entre a revolução e o golpe, as disputas foram intensas" (PANDOLFI, 1999, p. 9).

O desfecho do conflito mundial resultaria na divisão do globo entre dois blocos políticos liderados pelos EUA, a potência capitalista, e pela URSS, o conglomerado socialista. Durante a chamada "Guerra Fria", marcada pela ausência de confrontos diretos, os norte-americanos impuseram sua influência sobre as Américas, tornando grande parte do continente uma extensão de seus interesses. No Brasil, o termômetro para se checar o nível de influência capitalista pode ser mensurado pelo tratamento dispensado ao Partido Comunista do Brasil, o PCB, e seus adeptos.

> Sob a orientação da "guerra fria", é desencadeada violenta perseguição aos comunistas: em maio de 1947, o PCB tem seu registro cassado e é posto na ilegalidade. E mais: a Juventude Comunista tem seu funcionamento suspenso, as sedes do PCB são fechadas e seus arquivos e fichários apreendidos. Em outubro, é aprovada no Senado a demissão de todos os funcionários públicos suspeitos de serem comunistas e o governo rompe relações diplomáticas com a União Soviética (SEGATTO, 2003, p. 223).

Enquanto o PCB se via impossibilitado de participar oficialmente das movimentações partidárias, outras três siglas despontaram no protagonismo após o fim do Estado Novo: o PTB, o PSD e a UDN. O cenário político, até o golpe civil militar em 1964, fora dominado por esses três partidos que alternavam oposições e alianças, variantes condicionadas mais pelas oportunidades do que por suas bases ideológicas de fundação. Ambas as siglas foram criadas no ano de 1945, sinal pujante da democratização alcançada com o fim do Estado Novo.

Após quase uma década à frente de um governo ditatorial, Getúlio Vargas cedera às pressões e formou-se uma Assembleia Nacional Constituinte para criar uma nova Constituição para o país em 1946. Mesmo distante da presidência, Vargas não deixou o posto de líder nacional e a posse de Eurico Gaspar Dutra, pelo PSD em 1946, como primeiro presidente eleito democraticamente desde 1930, não tornou menos audível os gritos populares a favor de Vargas.

A hipótese de que um dos fatores atenuantes para o desconforto de Vargas com a democratização em 1945 fosse, justamente, a convicção

de que seria eleito novamente como chefe de estado em 1951 é plausível, uma vez que mesmo a pressão pelo fim do autoritarismo não havia maculado por inteiro sua imagem como grande líder do povo. Assim, o início da década de 1950 assistiu ao retorno aclamado do ex-líder autoritário, e agora presidente eleito democraticamente, Getúlio Vargas.

Ocorreram manifestações e greves, demonstrando que o apoio à figura de Getúlio estava vinculado ao contentamento do povo, não sendo um fruto inabalável de sua popularidade: "Getúlio podia ser autoritário, mas não era bobo" (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 337). Sua resposta aos movimentos populares consistiu em nomear João Goulart como ministro do trabalho. Jango, como era conhecido, além de presidente do PTB, detinha influência considerável dentro dos movimentos sindicais, obtendo apoio irrestrito de Vargas para desenvolver negociações com os sindicatos.

A acirrada perseguição da UDN ao novo ministro do trabalho, as especulações da formação de uma república sindicalista, a duplicação do salário mínimo e a demissão de Jango foram elementos que movimentaram os anos do governo Vargas. Porém, um episódio em especial foi um dos mais marcantes desse período da história: o atentado contra o principal líder udenista Carlos Lacerda, que levou à morte do major da aeronáutica Rubens Vaz.

A morte de Vaz acabou por unir à oposição um crítico descontentamento das Forças Armadas para com o governo. A comprovação de que o responsável pelo atentado fora o Chefe da Guarda Presidencial, Gregório Fortunato, foi o suficiente para deixar o rumo do governo imerso em profunda contingência. Ademais, escândalos de corrupção ligados ao nome de Vargas começaram a surgir, confluindo para o cenário de caos político.

> As alternativas eram péssimas: Vargas não contava com o Exército para repetir 1930, nem tinha os trabalhadores mobilizados ao seu lado como em 1945. Se negociasse a renúncia, estava desmoralizado; se resistisse, seria deposto. No fim da madrugada, quando ele já estava recolhido, seu irmão Benjamin bateu na porta do quarto para informá-lo

> da intimação que recebera para comparecer ao Galeão. Só então Vargas teve certeza de que ele era o próximo. Fechou a porta, deitou-se na cama. Em algum momento entre 8h30 e 8h40 da manhã de 24 de agosto de 1954, Getúlio encostou o cano da pistola no lado esquerdo do peito e apertou o gatilho (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 341).

O homem que ficara mais tempo à frente do governo brasileiro, sem a alcunha oficial de imperador, escolheu dar fim à sua vida diante do destino alcançado por sua gestão democrática. Getúlio se fora, porém, uma vez mais o sentimento dúbio da população brasileira em relação ao líder nacionalista envolvido em sérias polêmicas fora colocado à prova, e, novamente, as ruas se encheram pela figura de Vargas em um misto de fúria e tristeza.

Getúlio Vargas, em seu último ato em vida, desarticulou a oposição que estava pronta para assumir o posto de protagonista no cenário político. A metade dos anos 1950 demonstra claramente um cenário de extrema instabilidade, em que o jogo entre figuras políticas parecia ser mais relevante do que o zelo com a população e o próprio país.

As eleições de 1955 elegeram o novo presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, pelo PSD, e seu vice-presidente, João Goulart, pelo PTB. Os udenistas não aceitaram a derrota. Liderados mais uma vez por Carlos Lacerda, iniciaram uma campanha para invalidar a posse dos eleitos, justificando que Juscelino não havia alcançado maioria absoluta dos votos, mesmo o texto da Constituição de 1946 deixando claro que a vitória caberia ao candidato com maior número de votos, independentemente da vantagem alcançada.

Iniciaram-se movimentações entre altos membros das Forças Armadas e até o então presidente Café Filho, vice-presidente que assumira após a morte de Vargas, acabou por contribuir para o cenário de instabilidade política ao se afastar do cargo por justificativa médica. “Não se sabe quem se pôs a conspirar primeiro, se a UDN ou os militares, mas uma coisa é certa: o golpe de Estado estava em andamento, recebia o endosso discreto do vice-presidente Café Filho” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 344).

Como resposta ao caos instalado, a ação do general e ministro da guerra Henrique Lott mostrou-se fundamental para conter o avanço das movimentações golpistas ao liderar os quartéis espalhados pelo país, que defendiam a manutenção da estabilidade política regida pela constituição. Tendo, então, arrefecido os anseios pela ruptura no processo político de posse do novo presidente, Lott deixou para o Congresso oficializar a legalidade do processo democrático.

O governo JK, como ficou conhecido os anos de mandato do presidente pessedista, basicamente se equilibrou na aliança partidária entre PSD e PTB, para dar-lhe estabilidade política, e no projeto denominado nacional-desenvolvimentismo. Esse projeto buscava contemplar interesses de movimentos distintos em essência, como o nacionalismo econômico, considerado o grupo mais ligado às causas sociais da época, e o ruralismo, grupo basicamente composto por latifundiários.

O debate entre ideologias antagônicas era mediado pela linguagem do desenvolvimento e do nacionalismo, características comuns em diferentes projetos de Brasil. Liberais ou conservadores, rurais ou urbanos, para ambos os opostos a palavra desenvolvimento, em meados do século XX, significava um fator: industrialização. Seguindo essa tendência, o governo JK utilizou como principal ferramenta de propaganda e coligação de interesses o slogan "Cinquenta Anos em Cinco", em que, por meio de um Plano de Metas, o Brasil iria vivenciar a revolução industrial tão almejada desde os tempos de Getúlio Vargas.

Eis que uma meta considerada por muitos da época como audaciosa demais iria contemplar diretamente os interesses dos ruralistas e marcar o governo de JK por toda a história brasileira: a criação de Brasília. O projeto transfigurava os anseios de modernidade em um plano eficaz sob muitos aspectos: criava uma nova capital no centro do país até então praticamente inabitado; desviava o foco das pressões; e basta lembrar como as revoltas populares no Rio de Janeiro em torno do Catete inflamavam-se de modo espontâneo para considerar a transposição do poder executivo para uma região inóspita como uma fantástica estratégia política.

A operação Brasília e o cruzeiro rodoviário, contendo extensas rodovias que ligavam a nova capital federal à capitais estaduais afastadas como Belém e Rio Branco, foram o símbolo do progressismo tão defendido pelo nacional-desenvolvimentismo, que criticava a dependência brasileira das antigas e ultrapassadas práticas oligárquicas que atrasavam o país. Contudo, essa marcha para o progresso ilustrada por rodovias e construções monumentais, paradoxalmente, serviu para alimentar o modelo oligárquico de apropriação de terras.

Segundo Vânia Moreira (2003), 70% dos brasileiros viviam no campo ou em cidades com apenas alguns milhares de habitantes e, para essa população, não houve acréscimo de renda. O principal fruto desse progressismo para a maioria da população brasileira, pobre, foi o emprego em novos latifúndios, onde, em vez de provar da qualidade de vida oriunda dos anos dourados como era divulgado pela propaganda do desenvolvimento nacional, a realidade concedeu-lhes apenas outra maneira de não padecer diante da fome. Povos indígenas, populações ribeirinhas ou os chamados posseiros não usufruíram da expansão territorial, pois esta não era regulamentada e baseava-se em um cabo de força em que poder e influência significava a posse das novas terras.

O cumprimento do mandato de JK fora fruto de sua habilidade conciliadora e de seu projeto econômico audacioso, uma façanha política frente aos ânimos exaltados alimentados pelo decorrer da década de 1950. Manteve-se a democracia por todo o período e o capitalismo encontrou terreno fértil, pois a estratégia de industrialização do nacional-desenvolvimentismo obteve êxito pelo menos nas aparências. Como mostra Moreira (2003), 80% da população afirmava que JK tinha desenvolvido o país, mesmo que a maioria dos brasileiros estivesse à margem dos benefícios desse desenvolvimento.

A Constituição de 1946 impedia que o presidente se reelegesse, fator que confluía com as intenções de JK, uma vez que, mesmo diante de sua considerável popularidade no final de 1960, o plano mais prudente seria deixar a oposição lidar com a situação financeira do país. Findado o mandato de JK, porém, a experiência democrática brasileira se veria

novamente em atribulação. O esperado retorno do político pessedista mineiro em 1965 jamais aconteceria e seu sucessor como chefe do poder executivo não completaria 12 meses como líder na nova capital moderna e monumental.

Jânio Quadros elegeu-se pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN) em uma coligação que tinha como principal apoiador a UDN, e, pela primeira vez em anos, o vice-presidente era de uma chapa oposta à do presidente, mais uma vez João Goulart pelo PTB. Quadros foi eleito propondo varrer a imoralidade e a corrupção do Brasil, literalmente com uma vassoura nas mãos. No poder, renegociou a dívida externa brasileira, lançou um programa para combater a inflação e reestabeleceu vínculos diplomáticos com norte-americanos e países socialistas.

> Mas Jânio era político de província. Conhecia mal as lideranças partidárias nacionais, e desdenhou da possibilidade de montar uma base parlamentar própria, embora seu governo não tivesse maioria no Congresso. Tampouco estava preocupado em negociar com o campo oposicionista; foi um mestre em exacerbar o atrito. Bateu de frente com o Congresso, com a imprensa, com o funcionalismo, com o vice-presidente da República. E acabou rompendo com a própria UDN, injuriada com os rumos da política externa — que, em tempos de Guerra Fria, o partido entendia como uma guinada do governo para a esquerda. Em alguns meses, Jânio Quadros conseguiu confundir o ambiente político nacional, subestimar seus aliados e se isolar na Presidência. Sem planejamento de longo prazo, com uma visão estreita do país e moralista na vida pública, um perfil autoritário e alma de burocrata, governava a República como quem chefia uma repartição. Centralizava decisões, controlava miudezas, disparava aos ministros e auxiliares bilhetinhos com instruções telegráficas, sempre urgentes, nos quais os assuntos se misturavam sem diferenciações (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 359).

O que sobrava a Juscelino, em termos da habilidade política, faltou em Jânio. O presidente tomava decisões polêmicas, deliberações atípicas e caminhava entre desgastes. Vetou a corrida de cavalos e rinhas de galos, aboliu o uso de gravata no Palácio do Planalto, proibiu o uso de biquínis na praia e provocou um alvoroço político ao homenagear Ernesto

Che Guevara, liderança comunista notória mundialmente, com a mais alta condecoração do governo.

Vivendo um desprestígio político e considerando que o Congresso o impossibilitava de governar o país, Jânio Quadros abdicou da presidência em 25 de agosto de 1961, sete meses após sua posse. Segundo alguns historiadores, a renúncia de Quadros fazia parte de um plano. Para Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015), Jânio não faria nada para voltar, mas considerava sua volta inevitável. Para infelicidade de um provável plano de retorno, o que se sucedeu não foi nada semelhante ao furor popular mobilizado por figuras como Vargas ou mesmo JK. O Congresso aceitou sua renúncia e o vice-presidente João Goulart deveria assumir o posto, como regia a constituição.

Ao invés de alcançar um retorno aclamado pelo povo, a renúncia de Quadros teve como desfecho a imersão do país, novamente, em uma crise democrática. Jango estava em uma visita diplomática à China e alguns ministros militares, apoiados por Carlos Lacerda e o jornal *O Estado de S. Paulo*, eram contrários à sua posse.

Uma séria crise política se instaurou no Brasil. Algumas figuras foram preponderantes nos acontecimentos que se sucederam para defender a posse de João Goulart como presidente, dentre elas: o marechal Lott, que, assim como nas conspirações após a morte de Vargas, mais uma vez sobressaiu em defesa da ordem constitucional, demonstrando a divisão entre as Forças Armadas; e Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul pelo PTB e cunhado de Jango, que fora o personagem mais enérgico na empreitada, mobilizando seu estado e o restante da população em defesa da Constituição.

Ocorreram greves pelo país e mobilização de grupos como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) a favor da ordem constitucional. Como resposta, os ministros militares cogitavam intensificar a resistência contra Jango e a forma encontrada pelo Congresso para impedir o iminente desastre foi adotar o Parlamentarismo. Se Jango aceitasse, poderia assumir o poder, mas com poderes políticos limitados.

Em 7 de setembro de 1961, dia da Independência, assumiu o novo presidente do Brasil, João Goulart, dentro de um sistema de Parlamentarismo que deveria perdurar até o início de 1965. Contudo, após o ano de 1964, o poder não estaria mais nas mãos de João Goulart e tampouco nas de outro presidente eleito de forma democrática pela vontade do povo.

Sobre o recorte a que este texto se propõe, "a visão predominante é a de um país que se moderniza e enfrenta uma série de contradições, notadamente no plano social" (NAVES, 2003, p. 275). O contexto político do final da década de 1940 até o início da década de 1960, com as disparidades apontadas entre o desenvolvimento da industrialização e manutenção das desigualdades, acaba por refletir no campo educacional de forma preponderante, envolvendo uma trama de atores e intenções por trás das bandeiras erguidas pelos grupos opositores.

Política e educação não se configuram como elementos alheios; são partes constituintes de um todo. Dentro desse contexto, imerso em tantas idas e vindas da política brasileira desde o governo Dutra até a posse João Goulart, destacaremos, a seguir, particularidades educacionais vitais para que possamos melhor compreender o Manifesto de 1959, a LDB de 1961 e o debate entre o ensino público e privado na época.

DISPUTA: ENSINO PÚBLICO X ENSINO PRIVADO

O fim do Estado Novo em 1945, aliado ao início da Guerra Fria, transformou a ordem mundial e, consequentemente, influenciou alterações na sociedade brasileira. O Brasil fazia parte do grupo mais próximo aos EUA, potência símbolo do capitalismo, enquanto os comunistas partidários à URSS enfrentaram resistências políticas por um longo período.

Esse sentimento de vigília contra um chamado "inimigo comunista" também ditou as movimentações no campo educacional.

> É nesse clima de "caça às bruxas" estimulado pela "Guerra Fria", que se estendeu por quase toda a segunda metade do século XX, que podemos entender as acusações de "co-

> munistas" lançadas contra os defensores da escola pública, especificamente a Anísio Teixeira, quando recrudesceu o conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950 (SAVIANI, 2013, p. 281).

Essa movimentação de "caça" aos comunistas acabou influenciando o debate entre o ensino público e o privado tanto pela própria figura de alguns intelectuais quanto pelas ideias defendidas. O conservadorismo, defendido por uma parcela de políticos e pela Igreja Católica, utilizava a estratégia anticomunista para deslegitimar discursos educacionais que não fossem condizentes com o interesse da escola privada.

Esse conflito entre os defensores da escola pública e os adeptos da escola particular, marca pujante da década de 1950, encontrou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1948, palco mais que propício para embates de cunho ideológico, econômico e social. A elaboração do anteprojeto da legislação educacional teve início num contexto regado pelas influências do pensamento anticomunista, em uma sociedade recém-saída de uma ditadura em que a des/centralização da educação sob a égide do Estado não era consenso entre a classe política.

O Ministro de Educação e Saúde do governo Dutra, o udenista Clemente Mariani, convocou uma Comissão de educadores para elaboração do anteprojeto de lei, fazendo jus ao que consta no artigo 5 da nova Constituição brasileira, inciso XV, alínea d, "Compete à União, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional".

> Para integrar a Comissão, convocou os principais educadores do país. Sob a presidência de Lourenço Filho, foram constituídas três subcomissões: do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria de Goes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Fernando de Azevedo não pode assumir, mas contribuiu de forma decisiva, ela-

> borando o esboço preliminar do projeto juntamente com Almeida Júnior. Anísio Teixeira, também convidado, não pode integrar a Comissão, mas colaborou com sugestões (SAVIANI, 2013, p. 281).

Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representantes da corrente dos educadores católicos, faziam frente à presença preponderante de educadores partidários às ideias reformadoras. Essa divisão na Comissão do anteprojeto da LDB demonstra o prelúdio do que que viria a marcar toda a década de 1950 no âmbito da educação: a disputa entre os defensores da escola pública, remanescentes dos ideais escolanovistas, contra os apoiadores das escolas privadas, grupo composto por educadores de orientação mais conservadora, católicos e os próprios empresários donos das instituições particulares.

O projeto elaborado pela Comissão de 1948, contudo, não se tornou texto da LDB, cuja promulgação aguardaria mais de dez anos. A extensa jornada da legislação nacional fora fruto das disputas ideológicas que foram marcas do período. "Devido à oposição liderada por Capanema, o projeto foi engavetado" (HILSDORF, 2003, p. 108) e seu texto desapareceu dos arquivos da Câmara. Romanelli (1986) também destaca a posição do ex-ministro do Estado Novo, agora deputado federal, Gustavo Capanema, como decisiva para o não andamento do projeto da LDB e, consequentemente, seu arquivamento. Capanema, seguido por boa parte dos políticos que estavam acostumados a anos de governo autoritário, não concebia a ideia de uma descentralização do poder da União para com a educação que era idealizada no projeto de lei.

Como apontou Romanelli (1986), a interrupção na elaboração da LDB não congelou consigo as disputas educacionais por grupos de orientações ideológicas opostas; serviu, na verdade, como símbolo das movimentações que viriam nos anos seguintes. Grandes figuras da intelectualidade brasileira ganharam destaque como integrantes do debate pelos rumos da educação no Brasil, que se desenrolaria na década de 1950. Alguns educadores, que já haviam tido influência no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 e na Comissão para elaboração da LDB em 1948, foram figuras ativas nos discursos que movimentaram

o período. Dentre essas personalidades podemos destacar o nome de Anísio Teixeira.

> Enfeixando sob sua direção e liderança órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como o INEP[109], a CAPES[110] e o CBPE[111]/CRPEs[112], Anísio Teixeira se impôs como figura central da educação brasileira na década de 1950. Foi nessa condição que ele participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, São Paulo, proferindo a conferência "A escola pública, universal e gratuita" (SAVIANI, 2013, p. 286).

Tomando como base essa conferência, iniciaram-se críticas proferidas pelo deputado padre Fonseca e Silva, em discurso feito na Câmara Federal em novembro de 1956, à figura de Anísio Teixeira, também atingindo Almeida Júnior, que fora presidente da comissão diretora do Congresso citado. Segundo Darciel Pasinato (2014), o padre acusou os dois educadores de desejarem destruir as escolas confessionais. Esse episódio demonstra o acirramento entre os defensores do ensino público laico e os privatistas católicos, que tinham grande influência no cenário político devido ao fato de que o catolicismo atingia 93,7% da população brasileira na década de 1950 (PIERUCCI, 2004).

No ano de 1958, novamente o nome de Anísio Teixeira seria alvo de ataques em outra demonstração da influência católica na educação e no cenário político da época. Liderados pelo arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, os bispos do Rio Grande do Sul encaminharam um documento contendo críticas a Teixeira e ao INEP para o Presidente da República. Esse texto, intitulado *Memorial dos Bispos*, desencadeou uma reação por parte de centenas de educadores partidários às ideias de Anísio Teixeira, o que impediu JK de levar a cabo a solicitação de alteração da diretoria do INEP.

---

[109] Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

[110] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, responsável por consolidar expandir a pós-graduação no Brasil.

[111] Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, fundado em 1955.

[112] Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, fundado em 1956.

Segundo Rosimar Esquinsani (2000), D. Vicente Scherer dizia-se contra o socialismo pregado pelos defensores da escola pública, uma vez que a ideia de revolução social através da escola iria de encontro com a tradição religiosa e preponderância da família. Anísio Teixeira, por sua vez, sempre deixou claro não ser a favor de nenhum monopólio do Estado, mas, sim, que a ideia de socialização da educação era distinta de socialismo na educação e que se escolas tinham intuito de ser privadas, justo que também privado fosse seu financiamento.

A repercussão do conflito entre Anísio Teixeira e os religiosos católicos foi arrefecida com o lançamento de um documento que mudaria os rumos das disputas educacionais da época: o Substitutivo Lacerda, de autoria do deputado udenista Carlos Lacerda.

> Calcado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo de 17 a 25 de janeiro de 1948, esse substitutivo irá contemplar claramente os interesses da escola particular. A partir daí o conflito que se encontrava circunscrito à figura de Anísio Teixeira se desloca para o centro do debate sobre as diretrizes e a bases da educação nacional. O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo (SAVIANI, 2013, p. 288).

Nesse substitutivo, ficava clara a abertura para as escolas privadas, em que o caráter religioso cristão ganhava proeminência e a fiscalização destas instituições por parte do Estado não era prioridade. Romanelli (1986) reitera que Lacerda conseguiu alterar totalmente os rumos das discussões, retirando a atenção principal da centralização ou descentralização da educação por parte do Estado e colocando os holofotes na "liberdade de ensino", expressão principal que movimentará o campo educacional pelos anos à frente. O Substitutivo Lacerda foi o estopim para os defensores da escola pública lançarem o Manifesto dos Educadores em 1959, divulgando seu ideal de educação democrática e de quali-

dade – documento que, por sua vez, está diretamente ligado à elaboração da LDB.

Redigido por Fernando de Azevedo, educador de proeminência nacional responsável por reformas educacionais em São Paulo e no Distrito Federal, o Manifesto foi assinado e apoiado por mais de uma centena de intelectuais (termo utilizado para designar tanto educadores quanto filósofos, jornalistas, sociólogos, médicos, economistas, artistas plásticos, escritores, historiadores, antropólogos e advogados). Dentre essa gama de profissionais, nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Júlio Mesquita Filho, Sérgio Buarque de Holanda, Cesar Lattes e Cecília Meirelles, entre outras figuras relevantes no cenário da época, sedimentaram a relevância do escrito.

Segundo Sanfelice (2007), o eixo central dos princípios defendidos pelo Manifesto seria a relevância e o direito de acesso à educação pública de qualidade, pois esta seria a única em condições de se subtrair à imposição de pensamentos sectários, políticos ou religiosos.

> No que diz respeito exclusivamente à educação, os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para o Brasil os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial (SANFELICE, 2007, p. 554).

Além do aspecto laico que confrontava a presença do catolicismo dentro das escolas, para os signatários do Manifesto a escola pública de qualidade deveria ser oferecida pelo Estado. Criticavam a reinvindicação dos privatistas de não se submeterem às normas institucionais públicas e, ao mesmo tempo, exigirem subsídios do Estado para as escolas privadas. Contudo, não defendiam monopólio da educação por parte da ação pública.

> O Manifesto de 1959 é enfático e coerente: afirmava não pregar o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada. A prova disso era o crescimento contínuo de escolas particulares, já identificadas como ambiciosas

> quanto aos lucros e atuando como balcões de comércio, sob a indulgência dos poderes públicos (SANFELICE, 2007, p. 550).

Um dos argumentos dos privatistas baseava-se no conceito de liberdade de ensino, em que a campanha dos defensores do ensino público levaria a um controle total da oferta de educação pelo Estado. Em um artigo na RBEP de 1959, Anísio Teixeira questiona os conceitos de liberdade pregados pelos privatistas, sendo que este tornaria o ensino privado repleto de privilégios e a autonomia da família para ditar os rumos educacionais ocasionaria em um cerco conservador e religioso (TEIXEIRA, 1959). Roque Spencer Maciel de Barros (1960), por sua vez, nos faz refletir sobre o conceito de liberdade de ensino não como uma permissão e legitimação de escolas particulares patrocinadas com dinheiro público, mas, sim, como liberdade de se ensinar e aprender. Uma escola democrática seria aquela onde, independentemente da crença ou classe social, todos tivessem acesso à educação.

O "embate" entre o Substitutivo Lacerda e o Manifesto dos Educadores foi vencido pela "equipe" conservadora do político udenista. A LDB foi promulgada em 1961 e a legislação estabelecia uma defesa da liberdade de ensino (a mesma sustentada na campanha dos partidários da escola privada), flexibilização na fiscalização por parte do Estado e em subsídios destinados a quem provasse não poder pagar a chamada educação de qualidade. A partir dessas sanções, pode-se dizer, a escola pública perdeu uma batalha significativa na "disputa" contra a escola privada que tomava para si a flâmula de ser detentora do ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Manifesto de 1959 e a LDB de 1961 são fontes históricas que ilustram uma parte do debate entre o ensino público e o privado no Brasil: de um lado, um grupo de educadores e intelectuais que defendiam a

obrigação do Estado em fornecer educação pública, laica e de qualidade para a população, sendo a oferta pública majoritária, mas não exclusiva; do lado oposto, constituído por conservadores políticos, empresários ligados à educação e religiosos cristãos formavam um grupo que exigia subsídio do Estado para as escolas privadas, menor fiscalização do governo dentro dessas instituições e uma liberdade de ensino, em que as escolas públicas não fossem as únicas ofertas de instrução.

A era pós-Constituição de 1946 iniciou "um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação" (ROMANELLI, 1986, p. 171). Ademais, é importante salientar que após 1945 a tensão política em torno da perseguição aos comunistas influenciou diretamente o debate educacional, o que demonstra a estreita relação entre elementos da história política e a História da Educação.

Por meio da contextualização histórica, pode-se aprofundar a análise do Manifesto dos Educadores de 1959 e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961, compreendendo, assim, de forma mais apurada as especificidades desse período proeminente para o estudo acerca do debate entre o ensino público e privado na educação brasileira.

FONTES

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados. São Paulo, 1959. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em maio de 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP, v. 33, nº 76, p. 27-33, out/dez. 1959.

REFERÊNCIAS

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1960.

CARVALHO, J. P. F. A origem do Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959, na Correspondência de Alguns de Seus Signatários. *In*: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracaju - SE. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju - SE: Unit / UFS, 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 127-154.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **O público e o privado em educação**: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

FERREIRA, Jorge. A democratização de 1945 e o movimento queremista. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 13-46.

FERREIRA, Jorge. 1946-1964: a experiência democrática no Brasil. **Revista Tempo**, v. 14, n. 28, p. 11-18, 2010.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais. Acesso: 10 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados e Resumos**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso: 10 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados IDEB**. Disponível em: http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados. Acesso: 10 dez. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação**: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961). 261 pp. Tese (Doutorado em História) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, Vânia Maria Lousada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 155-194.

NAVES, Santuza Cambraia. Os novos experimentos culturais nos anos 1940/50: propostas de democratização da arte no Brasil. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 273-300.

PANDOLFI, Dulce. Apresentação. *In*: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 9-15.

PASINATO, Darciel. **Política e educação de 1930-1961**: a concepção de público no manifesto dos educadores de 1959. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

PASINATO, D.; MARCON, T. Estado e Política de Educação no Brasil: Concepção de Público no Manifesto de 1959. *In*: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** - IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul - RS. Estado e Política Educacional, 2012. v. 1. p. 1-13.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Bye bye, Brasil: O declínio das religiões tradicionais no censo 2000. **Estudos Avançados**, 18 (52), 2004.

ROMANELLI. O. de O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). ed. 8. Petrópolis. Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo. Autores Associados, 2013.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil***:* uma biografia. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015, 792 p. [E-book].

SEGATTO, José Antônio. PCB: a questão nacional e a democracia. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 217-240.

VERÇOSA, Pelegrino Santos. **O discurso anisiano na revista brasileira de estudos pedagógicos – rbep no período de 1952-1964**. 2010 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco, 2010.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR "DOM BENEVIDES" (MARIANA/MG, 1964-1969)

Janaína Maria de Souza
Rosana Areal de Carvalho

AS DAMAS DE FERRO DO GRUPO ESCOLAR "DOM BENEVIDES"

Damas de Ferro: as diretoras do Grupo Escolar "Dom Benevides"[113] é o título do projeto de pesquisa desenvolvido entre 2012 e 2014, no qual nos propusemos a analisar os perfis profissionais de duas diretoras, considerando suas práticas pedagógicas a partir das informações contidas nas atas de reuniões de professoras. Do projeto inicial, outros objetos foram explorados, como a prática religiosa no interior da escola, a feminização do magistério e a gestão escolar. Cada vez mais temos nos aprofundado nessas categorias de análise para investigar e entender melhor o ambiente vivido no grupo, as atitudes tomadas pelas diretoras e os problemas de ordem administrativa e pedagógica presentes em cada recorte cronológico no qual nos propusemos estudar.

[113] O trabalho com as atas de reuniões de professores do acervo do Grupo Escolar Dom Benevides começou a ser desenvolvido no ano 2005, no grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Rosana Areal de Carvalho. "Damas de Ferro" foi a denominação atribuída pelo projeto de pesquisa a algumas diretoras da referida escola, que ocuparam a direção por mais de 10 anos, administrando a instituição, geralmente, com pulso firme. A escolha do termo se deu inspirada na dama de ferro original, Margareth Thatcher, Primeira Ministra da Inglaterra entre 1979 e 1990. O objetivo da pesquisa realizada pelo grupo de estudos foi analisar os perfis profissionais de duas diretoras, considerando suas práticas pedagógicas e relações com o corpo docente da instituição. Iniciamos nossas pesquisas concentrando-nos no período de 1946 a 1958. Desenvolvemos nossos estudos em torno da feminização do magistério, das práticas religiosas dentro do espaço escolar, da administração escolar, das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Nesse texto, concentramos nossa análise no período de 1964-1969, quando temos como diretora do Grupo Escolar "Dom Benevides" a professora Darcy Dias Baptista. O nosso objetivo foi identificar suas práticas pedagógicas à frente da instituição, partindo da análise documental – neste caso as atas de reuniões registradas no Livro de Atas de Reuniões Regulamentares de professores de 1964-1970 do acervo da escola.

Segundo Souza (1998), os grupos escolares foram criados no Brasil, inicialmente no estado de São Paulo, a partir de 1890, com a implementação de várias inovações para o ensino primário, produzindo uma nova cultura escolar e a apropriação de vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano como a consagração da República. A forma grupo escolar, na perspectiva de uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário, implicava na racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, a profissionalização do magistério, o ensino seriado, dentre outros. Em Minas Gerais, a exemplo das escolas paulistas, a Reforma João Pinheiro, realizada em 1906, inaugurou os grupos escolares.

Figura 1:

O Grupo Escolar Dom Benevides (1909)



Fonte: acervo pessoal das autoras

O Grupo Escolar Dom Benevides foi criado em conformidade com a Lei 439 do Estado de Minas Gerais, de 28 de setembro de 1906, e pelo Decreto nº 2572, de julho de 1909 como Grupo Escolar de Mariana, conforme Rosana Areal de Carvalho (2019). Inicialmente, o funcionamento do grupo foi em um prédio alugado pelo poder público, próximo à Câmara e Cadeia de Mariana, a partir da nomeação do primeiro diretor José Ignácio de Souza, em 04 de agosto de 1909, cuja formação havia sido feita na Escola de Farmácia de Ouro Preto.

O corpo docente era composto por 7 professoras e 1 professor: as normalistas D. Albertina Guedes, Ercilia Joannita Ferreira de Mesquita, D. Francisca de Paula Xavier de Abreu, D. Francisca Dias Bicalho, D. Leontina de Godoy, D. Leonidia de Castro Queiroz e D. Augusta Queiroz de Almeida e o professor José Claudino dos Santos. Em relação à administração do grupo escolar, o diretor era responsável pela supervisão administrativa e técnica e pela organização da folha de pagamento.

Segundo Carvalho (2019), em 1914, o Grupo Escolar de Mariana recebeu a denominação de Grupo Escolar Gomes Freire, em homenagem a Gomes Henrique Freire de Andrade (1865-1938), médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, professor da Escola de Farmácia de Ouro Preto e Agente Executivo em Mariana durante as primeiras décadas do século XX. Em 1931, a instituição passou a se chamar Grupo Escolar "Dom Benevides" em homenagem ao 8º bispo de Mariana, Dom Antônio Pereira de Sá e Benevides. Nos anos 1970, recebeu o nome de Escola Estadual "Dom Benevides", permanecendo até os dias atuais. A escola completou 111 anos no ano 2020 e encontra-se localizada à Praça "Dom Benevides", número 23, Centro, na cidade de Mariana, Minas Gerais.

Figura 2:

A Escola Estadual Dom Benevides (2020)



Fonte: https://www.facebook.com/eedombenevides/, 2020.

Conforme informado no Plano Municipal de Educação (2015), o município de Mariana era composto por 12 distritos: Acaiaca, Bandeirantes, Cachoeira do Brumado, Camargos, Cláudio Manuel, Diogo de

Vasconcelos, Furquim, Monsenhor Horta, Padre Viegas, Passagem de Mariana e Santa Rita Durão. Convém ressaltar que os distritos de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos foram emancipados em 1962. Utilizamos os dados desse documento com o intuito de apresentar de forma mais ampla as características da cidade de Mariana aos leitores. Nos quadros a seguir apresentamos as características físicas e os aspectos demográficos da cidade.

Quadro 1:

Caracterização física da cidade de Mariana-MG

Arquitetura	Clima	Altitude	Hidrografia
Estilo Barroco Rococó	Tropical	1.392 m²	Banhado pelo rio Gualaxo

Fonte: Construído pelas autoras a partir dos dados do Plano Municipal de Educação de Mariana, 2015.

Quadro 2:

Aspectos Demográficos da cidade de Mariana-MG

População	IDH	Densidade Demográfica	Taxa de Analfabetismo
54.219	0,742	45,4 habitantes por Km²	10,2%

Fonte: Construído pelas autoras a partir dos dados do Plano Municipal de Educação de Mariana, 2015.

No que se refere ao papel do Estado em relação ao ensino primário no município, tem-se, nos anos 1950 e 1960, a instalação dos Grupos Escolares Professor Soares Ferreira, Gomes Freire e a Escola Estadual Dom Silvério, nos anos 1970, atualmente ofertando o Ensino Médio. Há que se destacar, também, a forte presença do ensino confessional na forma de seminários e colégios.

Entre 1946 e 1958, a diretora Abigail Dias estava à frente do Grupo Escolar, fazendo dele uma instituição respeitada e conceituada na época, a ponto de receber indicação de dispensa das inspeções, tal era a

confiança e a certeza de que se tinha ali um bom andamento da administração escolar.

> Manda-me o Senhor Secretário da Educação inspecionar todos os estabelecimentos de ensino desta cidade e do município. O grupo escolar "D. Benevides" já é um conhecido e não carece de inspeção. É um grande [lar], onde todos trabalham com o espírito e com o coração. Sua direção é clarividente e equilibrada e o corpo docente realiza a tarefa árdua com entusiasmo e espírito público. São 12 classes, em 2 turnos, com a matrícula de 418 crianças. Nada tenho a sugerir, tão pouco advertir. Apenas formulo, em nome do Sr, Secretário, os melhores agradecimentos à d. Abigail Dias e às suas companheiras pelo tanto que servem ao Brasil e felicito às crianças que vivem em gravidade desta lendária Mariana por se beneficiarem das bondades de um educandário tão à [justa] com a beleza do cenário histórico em que se ergue. Rogo cópia autenticada. Mariana, 10 de maio de 1955. Antônio Ribeiro de Avelar (Termo de visita de inspeção)

Outro aspecto encontrado nas atas e analisado em alguns de nossos trabalhos é, justamente, a forte presença de traços religiosos da Igreja Católica nas atividades de todo o ano letivo (CARVALHO; PEREIRA; RODRIGUES; SOUZA, 2013). Tais práticas eram muito frequentes, como podemos verificar em destaque nos excertos a seguir.

> **Para a coroação serão escolhidas as meninas da 1ª comunhão**, isto é, as que possuem boa voz. (Ata da 3ª reunião regulamentar de sábado, 1º semestre de 1948, 15 de maio de 1948, grifos nossos)

> **Iniciando a sessão invocamos o Espírito Santo para o bom êxito de nossos trabalhos e a Jesus Cristo, Mestre dos Mestres**- força, coragem e perseverança para o desempenho, o melhor possível de nossa dificultíssima missão - de educar e instruir. (Ata da 1ª reunião regulamentar de sábado no Grupo Escolar "Dom Benevides", em 1949 aos 12 dias do mês de março de 1949, grifos nossos)

Nas atas encontramos as orientações quanto às práticas pedagógicas das professoras. A diretora sempre instruiu o corpo docente no intuito de melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos. Isso é perceptível no trecho a seguir, no qual foram sugeridas algumas

intervenções no processo escolar, como a prática da memorização e a reprodução de uma leitura, observando a pontuação e outros elementos relacionados à gramática da língua portuguesa.

> Apresentou algumas sugestões sobre o ensino de composições aos alunos do 4º ano, primeiro por meio da memorização e segundo da reprodução de uma leitura e que seja observada a pontuação usada nas enumerações, nas descrições, etc. Insistir bem sobre um exercício para depois passar para outro. Em seguida determinou que continuassem a leitura do Programa em experiência. Separadas em grupo as professoras do 1º, 2º, 3º e 4 anos passaram a discutir sobre as dificuldades encontradas em alguns pontos do Programa e o meio de despertar o interesse nas classes e solicitaram a opinião da Diretora que a todas atendia com a sua reconhecida competência e longa prática de magistério público. (Ata da reunião do dia 04 de junho de 1949)

Em relação às atas de reunião de professores, *corpus* documental base deste trabalho, a leitura atenta e questionadora subsidiou a análise com o intuito de refletir sobre os assuntos tratados e compreender as possíveis situações nas entrelinhas dos registros. Sabemos que todo e qualquer documento não é o retrato fiel da realidade e, no caso das atas, não esboça as tensões de forma explícita. Portanto, a partir de trechos escolhidos, traçamos hipóteses explicativas plausíveis, considerando o ambiente escolar e as relações nele estabelecidas, visando produzir uma narrativa mais verossímil. Reconhecemos que tais relações se alimentam de fatores internos e externos aos muros escolares – o que, em larga medida, as tornam bastante complexas e, por vezes, indecifráveis.

Como se apresentaram as práticas pedagógicas pela voz da diretora Darcy Dias no Grupo Escolar "Dom Benevides" no período de 1964 a 1969? Que orientações difundia junto ao corpo docente? Os trechos das atas nos quais identificamos essas orientações foram interrogados a partir dos debates educacionais em voga.

A pesquisa que alimenta este capítulo foi baseada na análise documental e pesquisa bibliográfica. Esta foi orientada por dois vetores: o contexto histórico e as correntes pedagógicas. O trato analítico tomou dos pressupostos da história cultural, especialmente no tocante ao pro-

tagonismo dos sujeitos que compõem uma instituição. No caso, as ações de uma diretora no âmbito de uma escola.

O DEBATE EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1960

Em trabalhos anteriores, identificamos na prática diária do Grupo Escolar Dom Benevides a presença marcante da pedagogia tradicional, definida por Libâneo (1994) como aquela que visa a preparação moral e intelectual do aluno para assumir sua posição na sociedade, considerando o ensino como repasse de conhecimento e, decorrente disso, a predominância da autoridade do professor e a posição passiva do aluno. Sabemos, entretanto, da propagação do escolanovismo desde os anos 1930, defendendo a centralidade do processo educativo no aluno. Saviani (2007, p. 336) afirma que "a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora". Tal cenário ficaria explícito nas escolas experimentais e nos colégios de aplicação, mas sabemos do número reduzido dessas instituições no Brasil. Qual seria a chance de encontrarmos práticas pedagógicas baseadas no escolanovismo numa escola do interior de Minas, inscrita numa sociedade tradicional com fortes influências religiosas?

Regia a educação brasileira nos anos 1960 a LDB n. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. A referida lei regulamentou e organizou a administração do ensino, garantiu o direito à educação, definiu as responsabilidades de união, estados e municípios com os segmentos educacionais e a formação dos profissionais da educação, dentre tantos outros aspectos.

Saviani (2007) destaca também que a LDB de 1961 elevou a porcentagem dos recursos federais para o ensino a 12%, maior que o fixado pela Constituição de 1946, mas manteve em 20% a obrigação dos estados e do Distrito Federal. Embora constasse em lei, na prática esses percentuais não prevaleceram, apesar da manutenção das responsabili-

dades entre governo federal, estadual e municipal, marcando o caráter descentralizador da proposta liberal.

Da LDB de 1961 extraímos aspectos relacionados à administração, à organização escolar e à proposta pedagógica, priorizando o ensino primário, pois esse era o nível atendido no Grupo Escolar "Dom Benevides" no período em estudo. Quanto à administração do ensino primário, o capítulo II, art. 28, aponta alguns aspectos de obrigação dos estados:

> Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:
>
> a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
>
> b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.
>
> (LDB, 1961, p. 6)

Cabe salientar que as diretrizes presentes na LDB são obrigações da diretora da escola, fazendo a lei ter aplicabilidade na prática. Para tanto, a diretora deveria exigir que tanto as professoras quanto a secretaria produzissem as informações necessárias. Para a organização do ensino primário, o artigo 26 estabelece os seguintes parâmetros:

> Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.
>
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (LDB, 1961, p. 6)

Na documentação do Grupo Escolar "Dom Benevides" não há qualquer indício de ampliação da duração do ensino primário.

Em relação à proposta pedagógica, a LDB de 1961 apontava as seguintes determinações, previstas no Título V Dos Sistemas de Ensino, destacados no art. 20 mencionado a seguir:

> Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal estadual atenderá:
>
> a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

> b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. (LDB,1961, p. 5)

Portanto, já estava apontada como obrigação das instituições de ensino promover a prática de métodos variados de ensino, considerando, principalmente, as especificidades da região e do grupo social ao qual seus alunos pertenciam, estimulando aquelas que colaborassem para melhores resultados dentro da sala de aula.

A partir do ano de 1964, como consequência lógica do regime ditatorial, o escolanovismo arrefece consideravelmente, sendo substituído pela pedagogia tecnicista. Libâneo (1994) conceitua o tecnicismo como uma tendência em que a escola é a modeladora do comportamento humano. Por meio de técnicas específicas, o professor administra as condições de transmissão do conteúdo, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem, sendo apenas um elo entre a verdade científica e o aluno.

A primeira medida tomada pelo governo militar no que tange aos aspectos educacionais, conforme Romanelli (1982), foi a instituição do salário educação por meio da Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964. Tratava-se de um recurso arrecadado das empresas e destinado ao financiamento de programas, projetos voltados para a educação básica, podendo ser aplicada também na educação especial. Em 1965, o governo estendeu o benefício do salário educação pelo decreto Lei 55.551, de 12 de janeiro, a todos empregadores públicos e privados. E, com o Decreto Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, determinou mudanças na organização do ensino para evitar desperdícios de recursos. A Reforma Universitária foi alcançada com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior.

A crise na educação vivida no Brasil entre 1964 e 1968, de acordo com as investigações de Romanelli (1982), teve várias causas. Uma delas teria sido a intervenção da USAID (United States Agency for International Development) nas questões educacionais. Também contribuiu para essa crise a expansão do mercado de trabalho, com a implantação da indústria de base na década de 1950, alterando os mecanismos tradicionais

de ascensão da classe média. A educação passou a ser entendida como caminho único para as classes médias alcançarem cargos mais altos e as empresas preencherem seus quadros de funcionários. A incapacidade do sistema educacional em oferecer os recursos humanos necessários à expansão econômica aumentava a pressão da demanda social por educação. O governo reagiu, freando esse crescimento para não prejudicar a política econômica adotada, contribuindo significativamente para o agravamento da crise educacional.

Dados os limites deste capítulo, não foi possível classificar *in extenso* as práticas pedagógicas identificadas nas atas. Porém, sabendo da permanência de uma pedagogia tradicional, da disseminação das ideias escolanovistas e, ao final dos anos 1960, da emersão da pedagogia tecnicista, tomamos como hipótese a existência de traços de, pelo menos, das duas primeiras, considerando que o tecnicismo tem seu percurso mais dilatado na década de 1970.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO "DOM BENEVIDES" (1964-1969) DESVELADAS NAS ATAS

O acervo do Grupo Escolar Dom Benevides é composto por um conjunto de 90 livros que contêm os registros dos anos 1909 a 1974, dividindo-se em livros de atas de reuniões regulamentares de professores, livros de ponto de funcionários, livros de matrícula de alunos, dentre outros. Desse acervo utilizamos o Livro de Atas de Reunião Regulamentar nº 13, no qual estão registradas as atas das reuniões regulamentares de professores do período de 1964 a 1970. Os excertos das referidas atas foram submetidos a uma atualização ortográfica para favorecer a compreensão do texto.

O Livro de Atas nº 13 possui 50 folhas rubricadas pela diretora designada pela Secretaria de Educação, Amanda da Silva Souza. Apresenta o "Termo de Abertura" na primeira página e o "Termo de Encerramen-

to" na última – procedimento comum em todos os livros do acervo. As páginas 42 e 49 desse livro estão em branco, já nas demais páginas estão registradas 44 (quarenta e quatro) atas de reuniões, devidamente assinadas pela diretora e pelas professoras presentes. Não identificamos a presença de qualquer professor nesse recorte cronológico.

Esquinsani (2007) classifica as atas como documentos produzidos a partir de reuniões promovidas por associações e instituições, como as escolas, com o objetivo deliberativo ou de repasse de informações. A autora também considera importante a análise da produção escrita das atas escolares, observando aquilo que os documentos apresentam como os encaminhamentos de ordem administrativa e pedagógica, o anúncio de alguma política, ação ou programa da secretaria. Em geral, as reuniões têm uma pauta presumida, com agradecimentos pela participação em algum ato da administração, diretriz pedagógica, informações da secretaria, assinaturas após o aviso de encerramento e a assinatura do redator da ata, configurando-se um elemento ritualístico de todas as reuniões. Tais características pudemos observar, em larga medida, nas atas das reuniões de professores do Grupo Escolar "Dom Benevides".

A partir de quando Darcy Dias Baptista dirigiu essa escola? Darcy tomou posse como professora em 18 de janeiro de 1962, permanecendo como tal até outubro de 1966, quando assumiu o cargo de auxiliar de diretoria, realizando as funções de diretora. Nessa época, passou a assinar Darcy Dias Betônico, adotando esse sobrenome após o casamento. Como diretora, permaneceu até final dos anos de 1980. Darcy estudou no Colégio Providência, onde habilitou-se como normalista (LAGE, 2013). Era sobrinha de Abigail Dias, professora e também diretora no Grupo Escolar "Dom Benevides", durante os anos 1940 e 1950.

Entre 1964 e 1968, Darcy exerceu a função de auxiliar da então diretora Francisca Xavier Camêlo, quando esta ocupou um cargo de confiança na Secretaria Estadual de Educação. Em outubro de 1968 foi oficializada como diretora. O trecho a seguir mostra uma das reuniões do grupo escolar presidida por Darcy Dias enquanto auxiliar de diretoria:

> Aos 3 dias do mês de setembro realizou-se no Grupo Escolar "Dom Benevides" de Mariana, mais uma reunião de professoras presidida pela atual responsável pela direção do estabelecimento, auxiliar de diretoria D. Darcy Dias Baptista.
>
> Iniciando disse às professoras os pedidos, sugestões ou reclamações que tivessem naquele momento para serem discutidos e esclarecidos. Não se apresentou nenhuma professora a reclamar ficando então comprovado não haver falhas de direção. (Ata da reunião de professoras do dia 03 de Outubro de 1968).

Ao final do mês de outubro, Darcy dirige a reunião regulamentar de professoras como diretora, ou seja, foram mais de três anos assumindo as responsabilidades de diretora, porém ocupando o cargo de auxiliar de diretoria ou vice-diretora.

> Aos (30) dias do mês de (outubro) de 1968, realizou-se no gabinete do Grupo Escolar "D.Benevides", mais uma reunião regulamentar presidida pela diretora Darcy Dias Baptista. (Ata da Reunião Regulamentar de Professoras do dia 30 de Outubro de 1968).

Mesmo no posto de auxiliar de diretoria, ou vice-diretora, Darcy estava incumbida de dirigir a escola, ou seja, respondia por todas as atividades educativas, pois a diretora nomeada estava ausente. Interpretamos essa condição como uma das causas da resistência à autoridade de Darcy por parte do corpo docente em algumas situações.

Ao longo dos anos nos quais Darcy exerceu funções de diretora do grupo escolar "Dom Benevides", encontramos a proposta de uma ação que poderia resultar em novas práticas pedagógicas:

> Aos trinta dias do mês de Setembro de 1967 realizou-se no Grupo Escolar "D. Benevides" mais uma reunião regulamentar de professoras, presidida pela senhora auxiliar de diretoria: D. Darcy Dias Baptista. Foram tratados os seguintes assuntos:
>
> 1) Necessidade das reuniões de professoras no mínimo 3 vezes no mês e 4 vezes no máximo com duração de 2 horas.

> 2) **Método usado por cada uma das professoras a ser discutido nas reuniões.** (Ata da reunião do dia 30 de Setembro de 1967).

Esse excerto aponta uma preocupação da diretora quanto aos métodos de ensino utilizados pelas professoras: sentia a necessidade de reuniões frequentes para, entre outros aspectos, discutirem os modos de ensinar utilizados por cada uma delas. Podemos deduzir uma inquietação de Darcy em prol de um melhor desempenho estudantil; por isso a sugestão do debate quanto aos métodos empregados. Podemos inferir também que, no exercício da diretora, estava circunscrito o papel de pedagogo, já que no período ainda não existia tal profissional dentro das escolas.

As informações contidas nas atas nos induziram a pensar nas correntes pedagógicas nas quais se baseavam as orientações dadas pela diretora Darcy. Em várias das atas percebemos indícios da pedagogia tradicional, como uma pedagogia voltada para a autoridade do professor, para a concepção do aluno como passivo, bem como para a formação moral e intelectual dos mesmos. Nas orientações da diretora Darcy para as professoras, propõe-se a avaliação do aluno somente através de prova, elencando as mais variadas tarefas a serem desenvolvidas pelo professor regente de classe. Refere-se a essas tarefas como deveres a serem cumpridos, ou seja, uma forma tradicional de trabalho: tudo deveria ser cumprido conforme essas orientações; caso contrário, não estariam conformes quanto aos seus deveres docentes.

Nos pontos constantes do excerto citado a seguir, é possível identificar a formalidade de uma escola baseada na ordem, na disciplina, na vigilância, no respeito às autoridades e práticas afinadas com a pedagogia tradicional:

> Durante a reunião a sra auxiliar de diretora leu e comentou os artigos da portaria n°100 de 22/4/63 referentes a atribuições e direitos, digo deveres do professor regente de classe, frisando bem os artigos mais importantes tais como:
>
> 1) Participação nos trabalhos de matrícula.

2) Apresentar-se no estabelecimento 15 minutos antes do início das aulas a fim de reunir os alunos e levá-los para a sala.

3) Acatar as determinações do diretor.

4) Fazer diariamente a chamada dos alunos.

5) Manter atualizados os planos de aula, e apresentá-los às autoridades do ensino quando exigidos.

6) Verificar como estão sendo feitos os deveres de casa.

7) Corrigir em casa os exercícios dos alunos.

8) Assistir ao recreio, quando escalada para esta tarefa e acompanhar os alunos à entrada e saída das salas.

9) Usar linguagem condigna no trato com os alunos.

10) Comemorar datas cívicas e sociais.

11) Avaliar o progresso do aluno através de provas mensais.

12) Comunicação com a família do aluno.

13) Colaborar com a diretoria da escola, zelando pelo prédio, pelo material escolar e pela limpeza e disciplina de sua sala

14) Colaborar nos trabalhos em prol das instituições escolares.

15) Comunicar a diretora as faltas imprevistas e enviar o plano para a eventual.

16) Fazer com zelo a escrituração escolar.

(Ata de reunião de 18 de fevereiro de 1967)

As orientações revelam as exigências da Secretaria de Educação. A auxiliar da diretora orientava as professoras conforme as ordens recebidas da Delegacia Regional de Ensino. Não foi possível identificar qualquer mediação ou reflexão da diretora sobre tais diretrizes, mesmo sob pena de sobrecarregar as docentes. A Portaria n.100 era datada de 1963, mas a ata é de 1967 e expressa uma rigidez cuja origem poderia advir do regime autoritário em vigor, no caso a ditadura civil militar.

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que a atuação da diretora era incisiva, sem nenhuma ação de colaboração com as professoras no ajuste de suas práticas frente às necessidades dos alunos. Apresentava as

orientações da secretaria, sem acompanhá-las de sugestões de atividades e de métodos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro destaque desse trecho, e que pode ser observado em outros também, diz respeito ao cumprimento do horário. No item 2, a orientação para a chegada ao estabelecimento 15 minutos antes do horário de início das aulas é recorrente nas atas. Podemos deduzir, portanto, a recusa das professoras em acatar tal diretriz, perceptível pela insistência da diretora quanto a esse e outros deveres das professoras. Assim, consideramos a possibilidade de um mal-estar entre a direção da escola e o corpo docente, confirmado por algumas advertências constantes nas atas.

Cogitamos também outra hipótese: o exercício das funções de diretora extra- oficialmente poderia gerar insegurança em Darcy e, nas professoras, o não reconhecimento da autoridade. Sentindo-se insegura, Darcy transmitia as expedidas pelas autoridades superiores sem questionar ou mesmo se colocar na defesa do corpo docente. Outro aspecto importante diz respeito à formação específica de Darcy para o cargo de diretora: não encontramos nenhuma informação sobre isso, o que também poderia contribuir tanto para o cumprimento das funções sem contemporizações quanto pela rejeição dos subordinados.

Ao tratarmos das práticas pedagógicas, identificamos características da pedagogia nova como sugestões para tornar as aulas mais interessantes, como podemos observar nos fragmentos de atas. No primeiro, foram apresentadas as causas do número de repetência e uma sugestão de como tornar as aulas mais interessantes:

> Fez um resumo das causas que motivaram o grande número de repetências tratadas na Semana Pedagógica: a) ambiente escolar; b) subnutrição do aluno c) prevenção dos pais contra a escola, etc. Orientou-nos sobre os meios que podemos usar; por exemplo: **1) tornar o ambiente da sala mais agradável dizendo que não é só colocar um cartaz na parede e deixá-lo lá eternamente; os cartazes, só depois de explicada a lição, devem ser confeccionados pelos alunos sob a orientação da professora.** Fundação de Clube Agrícola, Pelotão de Saúde, etc, são outras atividades que muito interessam aos alunos despertando-lhes o senso de responsabilidade pelo nº de promoção como até

> agora era feito. (Ata de reunião de 06 de setembro de 1969, grifos nossos)

O excerto apresentado a seguir expõe de forma mais detalhada as práticas pedagógicas sugeridas ao corpo docente para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos:

> Fixou 3 dias de prazo para ficarem com os livros da biblioteca para não prejudicar outras que deles necessitarem mais uma vês foi lida as atribuições e deveres do professor regente de classe mostrando os pontos onde se encontram folhas:
>
> 1) A que sentar 15 minutos antes para acompanhar os alunos até a sala de aula evitando assim aborrecimentos.
>
> 2) Fazer chamada em livro próprio diariamente evitando atraso na escrituração.
>
> 3) Pediu mais uma vez o máximo de capricho e ordem a escrituração para dar boa impressão aos próprios alunos que vê na professora enfim, nos seus superiores um modelo que possa imitar.
>
> 4) Manter atualizada os planos de aula
>
> 5) Adotar métodos próprios para aprendizagem de acordo com a indicação da secretaria
>
> 6) Verificar diariamente os deveres de casa.
>
> 7)Corrigir periodicamente em casa os exercícios dos alunos, as composições, problemas questionários e outros que exigem maior tempo para julgamento.
>
> 8) **Promover organização e funcionamento de atividades de classe como: biblioteca, jornal, lojinha, excursões, auditório, hora de história e clube de leitura**. Frisou que há muita falha nesta parte.
>
> 9) Assistir o recreio de sua classe acompanhar a entrada e a saída da sala; sobre isto disse que as professoras colaboram ou mesmo provocam a indisciplina no Grupo, pois deixando as crianças sozinhas na fila estão dando oportunidade para indisciplina.
>
> 10) Interessar pela formação moral e cívica de seus alunos.
>
> 11) Comemorar datas cívicas e sociais com os alunos como dia da Pátria, Bandeira, Mães

> 12) **Manter a classe num ambiente sugestivo e agradáve**l. Adotar medidas que estimulem, pontualidade, assiduidade e polidez em seus alunos. Para isso devemos ter todos esses itens para podermos exigir de nossos alunos.
>
> 13) **Manter pedagogicamente atualizada com livros, artigos, enfim modernizar-se.**
>
> 14)Colaborar nos trabalhos em prol das instituições escolares, caixa escolar, biblioteca, assistência médica e dentária. Sobre isso foi feita uma reunião no 1° semestre pedindo a colaboração de cada professora com NCr$240 (para) por ano para a caixa escolar. (Ata de reunião de 17 de agosto de 1968, grifos nosso)

Retomando Saviani (2007), que destacou a pedagogia nova como a inovação de ideias e métodos pedagógicos, os trechos destacados indicam um movimento de renovação: tornar o ambiente da sala mais agradável; estimular os alunos a confeccionarem cartazes com o conteúdo aprendido; adotar novos métodos de ensino e manter-se atualizada em relação às práticas pedagógicas lendo livros, artigos etc. Esses exemplos nos mostram a presença do ideário da pedagogia nova dentro do grupo escolar "Dom Benevides", aliado a um jeito tradicional de condução das aulas e da disciplina dos alunos, já que as professoras tinham um plano a seguir de acordo com as exigências da diretora, feitas conforme as orientações da Secretaria de Educação.

Em relação à pedagogia tecnicista, não encontramos nenhum indício nas atas referentes ao período de 1964 a 1969. Atribuímos essa ausência a dois fatores: primeiro, por se tratar de uma instituição que atendia apenas ao nível primário; segundo, porque o próprio recorte cronológico não coincide com a propagação mais expressiva da pedagogia tecnicista.

Nesses documentos percebemos a figura da diretora como uma orientadora educacional, ao mesmo tempo em que exerce as funções de cunho administrativo. A insistência da diretora para que as professoras se pronunciassem nas reuniões, opinando sobre os assuntos discutidos, ou até mesmo sobre algo que as incomodavam, evidencia uma passividade ou a recusa premeditada em participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção do conhecimento histórico na tessitura da história cultural que, segundo Castanho (2011), é caracterizada pelo estudo da cultura, incluindo as concepções de mundo, o historiador é convidado a ampliar seu horizonte, pelo fato de ter em seu alcance uma gama de possibilidades e de temáticas para desenvolver suas pesquisas. Ao mesmo tempo em que se exige dele, na condição de pesquisador, maior rigor na análise das fontes para construir um trabalho coerente e bem fundamentado. Isso nos permite tratar as instituições escolares em suas singularidades e sujeitos. Entretanto, os limites estabelecidos pelas fontes são muito claros, resultando num movimento constante de perguntas e respostas. A busca por explicações para as perguntas que vão emergindo no trato com o documento leva o historiador a formular hipóteses e estabelecer um diálogo contínuo entre o presente e o passado. Isso implica um contínuo processo investigativo.

A partir da análise das atas, levantamos a hipótese da resistência das professoras, tendo em vista a constância das advertências da diretora, em especial quanto à indisciplina. Podemos considerar tal resistência como uma indisciplina docente. Afinal, o descumprimento do horário e das atribuições docentes era passível de advertências legalmente estabelecidas. Isso significa que as docentes não se importavam com a sua fala e não cumpriam as tarefas. Outra pergunta que emergiu da pesquisa foi: Darcy apenas transmitia ordens? Conforme anunciamos antes, entendemos que isso acontecia pela insegurança no cargo, visto que não era a diretora efetiva, seja pela pouca formação no âmbito da gestão, seja também pelo contexto autoritário do regime ditatorial. Como não encontramos nenhum dado de formação além do curso normal, podemos entender que Darcy não se encontrava preparada para exercer a função de diretora. Além disso, não podemos desconsiderar a subjetividade presente no contexto de herança em função do conceito alcançado pela escola a partir da gestão de Abigail Dias, sua tia, diretora da instituição de 1946 a 1958.

A análise das atas do Livro de Atas 13-1964-1969 apontou evidências de uma pedagogia tradicional, como suspeitávamos; porém, com alguns traços da pedagogia escolanovista nas orientações dadas pela senhora diretora: utilização de novos métodos pedagógicos, preocupação em tornar o ambiente da sala de aula mais agradável, passando assim a colocar o aluno como centro do processo educativo.

Sabemos que mudar uma prática requer muito tempo. Já haviam se passado mais de trinta anos do surgimento da escola nova no Brasil. No entanto, conforme Saviani, somente nos anos 1960 foi possível observar uma presença mais efetiva do escolanovismo. Processo bruscamente interrompido com a instalação do regime ditatorial.

A bem da verdade, a pedagogia tradicional não foi superada até hoje, pois os sujeitos presentes nas escolas atuais trazem consigo o peso de uma tradição difícil de ser modificada; muitas professoras justificam tal prática como aquela que sempre deu certo: por que mudar? A educação escolar, enquanto prática social, reflete a sociedade na qual está inserida. Porém, podemos afirmar que tal reflexo não prima pela mudança ou pela ruptura, muito pelo contrário. Por quê? A resposta a essa questão não caberia nos limites deste capítulo. Mas sabemos que o conhecimento é objeto, objetivo, causa e consequência de uma escola de qualidade.

Durante a discussão dos resultados nos surgiu também a necessidade de investigar os sujeitos citados nas atas, para sabermos mais das questões por detrás dos documentos. Isso nos possibilitaria uma noção maior das tensões e da forma de administração de Darcy. Para isso seria interessante encontrarmos os protagonistas da história do Grupo Escolar "Dom Benevides". É de nossa vontade que o povo marianense conheça mais a história de sua cidade, especificamente de uma escola centenária de grande tradição, que funciona até os dias atuais como Escola Estadual "Dom Benevides". Esperamos colaborar para uma maior reflexão sobre uma das instituições escolares de mais expressão na cidade de Mariana durante o período 1946-1975, mostrando os dilemas enfrentados pela diretora Darcy na direção do grupo, seja no campo administrativo ou no pedagógico.

Por tudo dito, a pesquisa não se encerra aqui. Ao contrário, essas investigações descortinaram uma perspectiva ampla de trabalho cujos frutos, sem dúvida, poderão contribuir para uma melhor compreensão acerca dessa escola, que, por sua vez, propicia uma maior capacitação da atuação docente.

FONTES

BRASIL. Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: 06 set. 2020.

Acervo Grupo Escolar "Dom Benevides": Livro de Matrícula 1963-1964; Livro de Ata- Reuniões de professores 1964-1970.

Referências

CARVALHO, R. A; PEREIRA, K. K.; RODRIGUES, W. C.; SOUZA, J. M. (2013). Quando a casa e a Igreja vão à escola: a sobreposição das funções sociais das mulheres no exercício do magistério. *In*: **VII Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**: A Escrita da História da Educação em Minas Gerais e no Brasil, 2013, MARIANA.

CARVALHO, R. A. Ensino primário em Minas Gerais no período republicano. *In*: GONÇALVES NETO, W; CARVALHO, C. H. **História da educação em Minas Gerais**: da colônia à república. Uberlândia: EDUFU, 2019. Vol. 3, p. 361-385.

CASTANHO, S. História Cultural e educação: questões teórico-metodológicas. (p.107-142). *In*: XAVIER, L; TAMBARA, E; PINHEIRO, A. C. F (orgs.). **História da educação no Brasil**: matrizes interpretativas,

abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011.

ESQUINSANI, R. S. S. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, vol. 11, n. 2, p. 103-110, 2007. doi:10.4013/edu.2007.112.5698.

LAGE, A. C. P. Práticas educativas das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo em Mariana, no século XIX. In: HAMDAN, J.; FONSECA, M. V.; CARVALHO, R. A. (OrgS.). **Entre o Seminário e o Grupo Escolar**: a história da educação em Mariana (XVIII-XX). 1a. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1982.

PLANO Municipal de Educação de Mariana, 2015. Disponível em: http://www.mariana.mg.gov.br. Acesso em 15 de setembro de 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo, Fundação Editora da UNIFESP, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Adriene Santanna possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Centro Oeste (2015) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é pedagoga no Núcleo de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Ouro Preto.

Alice Lopes Spindula possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é aluna do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto.

Cristina Carla Sacramento possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei, mestrado em Educação pela mesma universidade e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFOP) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação (NEPSHE/UFSJ) e vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Relações Étnico Raciais e Alteridade (UFOP).

Henrique Afonso Esteves possui licenciatura em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá, licenciatura Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Janaína Maria de Souza possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Atualmente, é professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Mariana-MG.

João Paulo Rodrigues Pereira possui graduação em Filosofia - licenciatura e bacharelado - pela Faculdade Dom Luciano Mendes, mestrado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Atualmente é aluno do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e professor de filosofia na Faculdade Dom Luciano Mendes.

José Rubens Lima Jardilino possui graduação em Filosofia e Teologia, mestrado em Ciência Sociais e Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutorado em História da Educação pela Université Laval - Quebéc, Canadá/Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia - UPTC, Colômbia e em História na Universidad Pablo de Olavide. Atualmente é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, onde também atua no Programa de Pós-graduação em Educação.

Juliana Cesário Hamdan pedagoga com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, realizou estágio pós doutoral na Stanford University - Califórnia – USA. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto onde também atua no Programa de Pós Graduação em Educação da mesma instituição.

Karen Dayanne Nunes possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é professora da rede Estadual de Minas Gerais atuando no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Leandro Silva de Paula possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, Licenciatura em pedagogia pela Universidade

de Uberaba, mestrado em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutorado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é professor adjunto de História da Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e vice coordenador das Atividades de Extensão e Cultura (CAEX- UFG).

Marcília Rosa Periotto possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual de Maringá.

Marcus Vinícius Fonseca possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1994), mestrado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutorado em educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e coordenador do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da UFOP (GERAES/UFOP).

Maria Clara Cobucci Soares de Moura possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Raphael Ribeiro Machado possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestrado em educação tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Atualmente, é aluno do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Rosana Areal De Carvalho possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em História da Educação junto ao GEPHE/FAE/UFMG e NEPHE/FACED/UFU. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto, onde também atua no Programa de Pós-graduação em Educação.

Thiago Andreuci Alves Silva possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é aluno do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e professor de História na rede pública de ensino e cursos preparatórios na cidade de Mariana (MG).

Vanessa Souza Batista possui graduação em História pela Universidade Federal de Alfenas, mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é professora de História da Educação Básica, da rede estadual de Minas Gerais.



editoraUFOP

ISBN: 978-65-02-45948-5

