

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadores

Janete Flor de Maio Fonseca

Fabício Vinhas Manini Angelo

coordenadora

Márcia Ambrósio

História e Historiografia da Educação

novos temas, novos conceitos, novas fontes



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



Coleção Práticas Pedagógicas

organizadores

Janete Flor de Maio Fonseca

Fabício Vinhas Manini Angelo

coordenadora

Márcia Ambrósio

História e Historiografia da Educação

novos temas, novos conceitos, novas fontes



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



São Paulo
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673

História e historiografia da educação no Brasil: novos temas, novos conceitos, novas fontes / Organizadores Janete Flor de Maio Fonseca, Fabrício Vinhas Manini Angelo. / Coordenadora: Márcia Ambrósio. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-695-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96955

1. Educação - Brasil - História. I. Fonseca, Janete Flor de Maio. (Organizadora). II. Angelo, Fabrício Vinhas Manini (Organizador). III. Ambrósio, Márcia (Coordenadora) IV. Título.

CDD: 370.981

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Brasil - História

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-701-3

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Studioworkstock - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Bebas Neue Pro
Revisão	Organizadores e autores
Organizadores	Janete Flor de Maio Fonseca Fabrício Vinhas Manini Angelo

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação

Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.
Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas
E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br

REALIZAÇÃO

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Departamento de Educação e Tecnologias
Universidade Federal de Ouro Preto

Coordenação do Curso:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta (UFOP)

Sumário

Apresentação.....	15
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Entre o aprendizado de leitura, escrita e ofícios: a educação feminina na américa portuguesa – uma revisão da literatura.....	21
<i>Nelian Karolina Belico Marques</i>	

Capítulo 2

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II na elaboração de uma história para o Brasil: quais narrativas, quais personagens?	33
<i>Cristina Carla Sacramento</i>	

Capítulo 3

Romance e a escola no agenciamento e transformação do estado brasileiro – século XIX e XX	44
<i>Leonardo Oliveira de Queiroz</i>	

Capítulo 4

Pesquisas em história da educação: o grupo escolar como objeto.....	58
<i>Luan Manoel Thomé</i>	
<i>Maria Renata Teixeira</i>	
<i>Rosana Areal de Carvalho</i>	

Capítulo 5

Instituição escolar, sujeitos e seus contextos:

a instalação do Colégio Normal Nazareth
em Araçuaí (1926 a 1930)..... 75

Mário Gomes Ferreira

Dostoiwsky Americano do Brasil

Jose Rubens Lima Jardimino

Capítulo 6

Da redemocratização em 1945 a LDB de 1961:

considerações sobre o ensino público
e privado no Brasil..... 87

Thiago Andreuci

Capítulo 7

Manuais didáticos de história da educação

e a questão racial 98

Juliana Cesário Hamdan

Joatan Nunes Machado Junior

Capítulo 8

Pedagogias da congada:

o que o congo tem a ensinar à história? 113

Aline Guerra da Costa

Sobre a organizadora e o organizador..... 127

Sobre as autoras e os autores 127

Índice Remissivo 132

Apresentação

O presente livro resulta graças aos esforços dos professores dos Departamentos de Educação e Tecnologias (DEETE) e do Departamento de Educação (DEEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Assim, foi feita uma parceria entre os departamentos e firmada nas pessoas dos organizadores da presente obra: Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca e do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Angelo. Desse modo, o presente livro vem a público.

Claro que nenhum trabalho é produzido sem o auxílio de grandes parceiros. Sendo assim, não poderíamos deixar de agradecer a ampla participação dos professores vinculados ao Grupo de História e Historiografia da Educação da UFOP – GERAES. Essa participação visou indicar trabalhos de alunos e de professores que já estavam bem adiantados e que tinham algo de relevante sendo trabalhado. Ademais, mereciam ser urgentemente publicados para apresentar um panorama bastante robusto da produção acadêmica sobre História da Educação em Minas Gerais.

Devemos ressaltar que o presente livro será utilizado, prioritariamente, como material didático para os cursos ofertados do DEETE por meio da Universidade Aberta do Brasil. Tal fato não impede que este deste livro possa circular de outras maneiras como por exemplo na forma de e-book ou mesmo ser adquirido como um exemplar físico nas melhores livrarias com fins acadêmicos.

Além disso, não podemos deixar de agradecer à Fundação Renova, à Fundação Gorceix, e a própria UFOP e nossos respectivos departamentos, visto que por meio de financiamento, de medidas compensatórias e diversas outras ações permitiram a nossa disponibilização para organização e publicação do presente livro.

Igualmente, é importante agradecer à editora Pimenta Cultural. Com o intuito de publicar pesquisas e textos científicos, essa editora dissemina o conhecimento de forma ampla. Com isso, facilita o acesso ao conteúdo produzido na academia para os estudantes, os professores e os pesquisadores. Dessa forma, embarcou no desafio de publicar a presente obra.

Para organizar a apresentação deste livro optamos em tematizar os períodos históricos em que dividimos os capítulos aqui publicados. Assim, temos capítulos sobre diversos temas acerca do Brasil Colonial, também temas sobre o Brasil Império e outros tantos sobre o período republicano brasileiro.

Para abrir o livro temos o capítulo de Nelian Karolina Belico Marques que, a partir do diagnóstico da historiografia, aponta que a quantidade de pesquisas realizadas referentes à educação no período colonial ainda é significativamente menor que a quantidade de trabalhos que se dedicam aos períodos posteriores à proclamação da Independência. Isso sem contar que as pesquisas produzidas sobre educação feminina no período colonial estão em quantidade ainda menor.

Dessa forma, a autora busca, com seu capítulo, apresentar um panorama da historiografia sobre a educação feminina para o contexto colonial. Além disso, procura enfatizar suas formas e propostas e, também, mostrar como ela é mencionada ou pesquisada em diferentes fontes bibliográficas, dissertações e teses.

O segundo capítulo é de autoria de Cristina Carla Sacramento. Esse trabalho apresenta algumas reflexões sobre o processo de elaboração da história do Brasil, a partir da análise do papel de duas instituições do século XIX: o Instituto Histórico-Geográfico do Brasil e o Colégio Pedro II.

A partir de um diálogo com a bibliografia, o texto da autora evidencia que tais instituições buscaram elaborar narrativas que contribuíram para a construção de uma identidade nacional. Além de que, a autora dialoga sobre a produção de livros didáticos. Consequentemente, constata que as narrativas apresentadas neles privilegiavam feitos que contribuíam para uma visão de progresso, bem como relativiza as tensões sociais vividas no Império como, por exemplo, a escravidão.

O terceiro capítulo é de Leonardo Oliveira de Queiroz. Nele, o autor trata de recuperar a noção da *diferença* e da *relação*. Nesse sentido, resguarda um lugar a diferentes vozes e sujeitos, superando, assim, o antigo eixo interpretativo historiográfico. Este buscava na identidade e no racionalismo a constituição da narrativa histórica que visava construir a identidade nacional no século XIX. Dessa maneira, Queiroz tenta compreender como as narrativas que procuram dar forma ao Estado Brasileiro são inseridas nesse movimento.

Então, o autor procura o seguinte: não necessariamente trava um debate com a historiografia mais tradicional, mas sim a partir de um diálogo da literatura dita nacional no período imediatamente posterior à emancipação política. Ademais, ele, com a ajuda de uma literatura de contestação vigente nas décadas derradeiras do Império, busca compreender como se deu a constituição de uma identidade nacional nessa literatura.

O quarto capítulo possui como autores Luan Manoel Thomé, Maria Renata Teixeira e Rosana Areal de Carvalho. Já o quinto é de autoria de Mário Gomes Ferreira e Dostoiévsky Americano do Brasil.

Nesses capítulos são tratados temas como a análise da constituição de grupos escolares nas primeiras décadas do século XX e a pesquisa de instituições escolares. Com isso, existe um diálogo com a historiografia sobre a temática. Cabe ressaltar o seguinte: a partir do trabalho

com as fontes das instituições escolares os trabalhos apresentam reflexões importantes sobre o ato de pesquisa sobre a História da Educação.

Ademais, essa temática, a pesquisa de instituições escolares, bem como a renovação temática da História na educação que passou a tratar das práticas escolares, legislação escolar, políticas públicas em educação, instituições escolares, despertaram o interesse dos pesquisadores.

Vale salientar que esses trabalhos vão muito além da análise de textos programáticos ou de uma história das ideias pedagógicas. Eles vão para as práticas sociais. Muito influenciados por aqui que vêm se convencendo como a Nova História Cultural ou a Nova História ou, ainda, a História Social da Cultura.

A partir desse diálogo crítico com a bibliografia, esses artigos têm como objetivo realizar o levantamento historiográfico dos estudos acerca de instituições escolares em Minas Gerais. Vão, dessa forma, da cidade de Mariana até Araçuaí.

O sexto capítulo é de autoria de Thiago Andreuci. Nele, o autor busca mostrar, no contexto do período republicano democrático brasileiro de 1945-1961, o processo de tramitação do projeto de lei que veio a se tornar a LDB, ou seja, a lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Além disso, apresenta as mudanças de anteprojeto e substitutivos e do debate em torno de grandes intelectuais do período, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, Carlos Lacerda, dentre outros. Tais intelectuais, com seus manifestos e campanhas em defesa da educação pública, fazem o autor evidenciar uma forte disputa entre defensores da escola pública e adeptos da escola particular. Nesse aspecto, assinala a polaridade que acaba por movimentar os rumos da História da Educação no Brasil ao longo do tempo.

Já o sétimo capítulo, de autoria de Joatan Nunes Machado Junior, busca analisar a presença da história africana e afro-brasileira nos manuais didáticos de História da Educação. Na verdade, o trabalho de Machado Júnior tenta compreender como vem ocorrendo a aplicação de leis como a 10.639/2003 que prevê que conteúdos relacionados à História, ao aspecto cultural e como as artes africanas e afro-brasileiras vêm aparecendo formação dos profissionais licenciados da educação básica no Brasil.

Também, o texto investiga como os manuais didáticos e suas edições, encontrados até então, da História da Educação, vêm tratando o tema. Tais manuais foram editados e escritos no Brasil, sobretudo a partir da última LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996.

Desse modo, as considerações do autor explicitam e compreendem por que, historicamente, existe a ausência do debate nos respectivos manuais didáticos. Isso tudo, a partir do diálogo com a produção contemporânea de alguns autores. Estes possuidores de trabalhos bastante relevantes na área.

Por fim, o oitavo capítulo é escrito por Aline Guerra da Costa. Nele, a autora traz um olhar compreensivo sobre o congado, uma experiência tão comum no Brasil. Tal experiência em estados como Goiás, Minas Gerais e São Paulo.

Apresenta, então, no texto uma forte herança cultural afro-brasileira dessa questão. Mesmo, na atualidade, carregada de mesclas culturais de múltiplas origens, ela ainda impacta, fortemente, as comunidades que têm grupos de congadeiros.

Ademais, a autora tenta propor um caminho de transposição da pedagogia da congada em uma perspectiva decolonial. Sendo assim, ela aponta ao público tanto geral quanto acadêmico, algumas possibilidades e alguns desafios sobre a Congada: fazer com que haja uma pedagogia

não apenas traduzida em um mero tema comemorativo em dias escolares festivos. Entretanto, uma maneira de permitir, de fato, o encontro entre alunas/os, professoras/es, congadeiras(os) e, assim, construir, junto com os sujeitos da festa, outra História do Brasil (descentrada).

Por fim, esperamos que este conjunto de primorosos trabalhos sobre a historiografia da educação no Brasil, apresentando diversos enfoques, temáticas de trabalho, múltiplos referenciais teóricos, possam inspirar muitos outros trabalhos acadêmicos. Além disso, consolidar essa área como espaço de produção intelectual relevante, a fim de pensar a formação de professores da Educação Básica atualmente, no Brasil. Tal fato traduz um campo bastante importante para pensar sobre a evolução dos nossos desafios.

Por favor, curtam, compartilhem e divulguem estes trabalhos!

Janete Flor de Maio Fonseca e Fabrício Vinhas Manini Angelo

Fevereiro de 2023.

1

Nelian Karolina Belico Marques

Entre o aprendizado de leitura, escrita e ofícios: a educação feminina na américa portuguesa – uma revisão da literatura

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96955.1

Quando falamos sobre educação é comum rapidamente lembrarmos das leis que tornam possível o acesso ao ensino. No caso do Brasil, podemos nos remeter a primeira lei que mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, as vilas e os lugares mais populosos do Império" (BRASIL, 1878, p. 71), de 15 de outubro de 1827. Contudo, durante o período colonial, vigorou no Brasil um decreto português que instituiu aulas públicas para a população masculina: as chamadas de aula régias. Esse que foi um sistema de ensino decretado pelo Alvará de 28 de junho de 1759 no qual foi estabelecido a proibição do sistema educacional dos jesuítas e a criação de aulas gratuitas em Portugal e suas colônias (FONSECA, 2009, p. 100).

No entanto, um fator que distingue o alvará português da legislação imperial brasileira é a inclusão do público feminino no sistema educacional. Embora seja um avanço o acesso das meninas a um sistema de ensino formal público e gratuito, a Lei de 15 de outubro de 1827 traz consigo as impressões que o período guardava acerca da capacidade intelectual feminina.

Além de determinar que meninos e meninas frequentassem classes diferentes, o currículo também não era o mesmo. Estabeleceu-se que as meninas deveriam aprender a ler, a escrever e a realizar as quatro operações fundamentais. Também, aprendiam moral cristã e a fazer prendas que servissem à economia doméstica. A principal diferença estaria no ensino de matemática e de geometria. Tal ensino seria mais avançado para os meninos.

Havia, assim, um debate acerca da capacidade feminina. Ademais, discutia-se a necessidade ou não de uma educação formal para as meninas. Tais discussões, permeiam os estudos que se dedicam à temática da educação feminina, principalmente nos períodos que antecedem o contexto da Independência do Brasil. Isso será possível perceber nos trabalhos de dissertações e teses que apresentarei mais adiante.

Outro ponto importante acerca da temática é o local onde a educação das meninas e moças da América Portuguesa ocorria, uma vez que eram vetadas a elas a frequentar às aulas régias. No caso, as meninas recebiam educação formal em espaços confessionais, tais como: os conventos e recolhimentos¹ ou em ambiente doméstico, como por exemplo a casa da própria menina ou mesmo na casa de um mestre ou ainda de uma mestra.

Sobre a educação nas instituições religiosas, ou seja, os conventos e recolhimentos, a historiadora Leila Algranti afirma: “acolhiam meninas, muitas vezes bem pequenas, com o objetivo de dar-lhes instrução já direcionada para uma vocação futura”. Mas não recusava aquelas que já desejavam apenas se educar, para quem a clausura era apenas um estágio passageiro” (1993, p. 248).

Outro ponto relevante, dentro do tema da educação feminina, é referente as habilidades que deveriam ser ensinadas às mulheres. De maneira geral, os autores apontam que as meninas e moças poderiam aprender a ler, a escrever, a doutrina católica e arte manuais, tais como: bordado, costura e tecelagem.

Entretanto, as pesquisas apresentam que o aprendizado dessas habilidades como um elemento de distinção social, como por exemplo, a aprendizagem da escrita seria algo mais comum entre mulheres dos grupos sociais mais favorecidos. Já o ensino de artes manuais e da doutrina cristã seria destinado às meninas das classes mais empobrecidas. Contudo, vale lembrar que meninas das classes mais abastadas também aprendiam os preceitos da fé católica e habilidade manuais, no entanto, a finalidade era prepara-las para o casamento, já as meninas de grupos menos favorecidos tinha um formação para mundo do trabalho.

1 De acordo com Ana Lage, conventos e recolhimentos tinham “[...] funções muito próximas, apenas diferenciando-se em seu aspecto legal e na condução dos votos proferidos pelas reclusas. A fundação do recolhimento era mais facilitada pelo fato de ser exigida somente uma licença episcopal para o seu funcionamento, enquanto o convento necessitava ainda da aprovação papal e da ordem religiosa na qual desejava ingressar” (2018, p. 179-180).

Dito isso, apresentarei, de maneira breve, algumas obras e trabalhos de pós-graduação que abordam de algum modo o tema da educação feminina na América Portuguesa. Cabe ressaltar que algumas obras que serão citadas não se dedicam exclusivamente ao tema, porém o assunto foi tratado em parte na literatura. No entanto, é importante pontuar que grupos de pesquisas vêm promovendo esforços para trazer à luz mais conhecimento acerca da história da educação das mulheres no período colonial².

PUBLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA EM INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS

A obra *Honradas e Devotas: mulheres da colônia (condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste, 1750-1822)* é uma obra que resultou a partir da tese de doutoramento de Leila Mezan Algranti, defendido em 1992, na Universidade de São Paulo. Esse trabalho investigou a vida de mulheres reclusas em conventos e recolhimentos no período colonial.

Ele insere-se fora da história da educação, pois a autora buscou olhar para essas instituições para além de seu caráter educativo. Algranti dedica a sua pesquisa a conventos e recolhimentos do Sudeste³ onde foram encontradas 66 reclusas⁴ registradas como educandas. Dessas reclusas, sete pertenciam ao Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas, que fica localizado

- 2 O grupo de pesquisa Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos – CELbero tem contribuído para o aumento do número de produções nas áreas de História da Educação e da cultura letrada nos séculos XVI e primeiras décadas do século XIX. Entre as produções desse grupo encontramos trabalhos desenvolvidos por metes e doutores que abordam a temática da educação feminina no período colonial.
- 3 Recolhimento de Santa Teresa (SP), Recolhimento da Luz (SP), Convento de Santa Teresa (RJ), Convento da Ajuda (RJ) e Recolhimento de Macaúbas (MG).
- 4 Meninas que ingressaram nas instituições religiosas até os 15 anos de idade, porque a idade mínima permitida para ingressar na profissão religiosa.

na cidade de Santa Luzia, o primeiro recolhimento feminino na capitania de Minas Gerais. As demais quinze permaneceram em instituições do tipo convento (ALGRANTI, 1993, p. 255). Cabe lembrar que recolhimento e conventos eram instituições com funções diferentes. Sobre a finalidade nesses espaços Algranti aponta:

No século XVIII, a educação feminina estava longe de ser uma ideia generalizada ou uma prática corriqueira mesmo entre a elite da Colônia, que lançava mão dos recolhimentos para fins educativos. Nem totalmente conventos, nem escolas, as instituições de reclusão situavam-se a meio do caminho dos dois modelos de estabelecimentos e serviam a vários propósitos no que toca à vida das mulheres. A parcela de educandas era muito reduzida e pouco representativa no conjunto da população reclusa e menor ainda quando se pensa no total de habitantes da região Sudeste. Sem dúvida, a preocupação primeira era com a salvaguarda da honra e da virtude da mulher. Não se pode negligenciar, entretanto, que apesar de todo o quadro desfavorável, os conventos e recolhimentos eram os únicos espaços institucionais onde as mulheres da Colônia poderiam receber alguma instrução sem terem necessariamente que optar pela vida religiosa (ALGRANTI, 1993, p. 260 – 261).

Embora a publicação dedicou-se à pesquisa de instituições confessionais, Algranti aborda brevemente algumas possibilidades de educação no ambiente doméstico. É possível perceber isso quando a autora indica casos em que a família poderia contratar um mestre particular e as “meninas podiam aprender as primeiras letras em casa, na forma de instrução doméstica junto com os irmãos e serem introduzidas no ensino da religião para poderem acompanhar os sermões e o culto católico” (ALGRANTI, 1993, p. 247-248).

Ainda sobre a educação em espaços confessionais, temos o artigo de Maria Beatriz Nizza da Silva (1977). Esse que foi inspirado a partir de publicações francesas da área da história da educação da década de 1970, intitulado *Educação feminina e educação masculina no Brasil colônia*. No texto, a historiadora compara o ensino feminino

realizado no Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do Lugar da Boa Vista de Pernambuco com o ensino masculino praticado no Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça da cidade de Olinda, também em Pernambuco. Esse estudo comparativo foi realizado a partir dos estatutos de ambas as instituições. No artigo, Maria Beatriz Silva chega à seguinte conclusão:

O abismo entre a educação feminina e a educação masculina no Brasil colonial afigura-se-me portanto mais profundo do que em Portugal, onde, pelo menos na educação aristocrática, moços e moças recebiam cuidados semelhantes nas mãos dos preceptores. Tudo se passa como se a situação colonial agravasse ainda mais a situação da mulher (SILVA, 1977, p. 164).

Outra importante referência são os trabalhos da historiadora Ana Cristina Pereira Lage. Ela iniciou suas pesquisas dedicando-se ao contexto do século XX, mas, atualmente, vem trabalhando com a temática da educação confessional feminina, no século XVIII.

Da produção de Ana Lage podemos destacar os seguintes artigos: *Práticas de escrita e de leitura no Convento de Santa Clara do Desterro da Bahia (séculos XVII e XVIII)* (2018), *Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América Portuguesa* (2014) e *Dos Conventos e Recolhimentos para os Colégios de Freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX* (2016).

Em *Práticas de escrita e de leitura no Convento de Santa Clara do Desterro da Bahia (séculos XVII e XVIII)*, Ana Lage analisa o convento enquanto uma instituição educativa, através das práticas da escrita e das “leituras das autobiografias ou biografias de companheiras de claustro, da vida dos santos ou textos morais edificantes” (2018, p. 78) realizada pelas freiras do convento.

Já no artigo *Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América Portuguesa*, Lage aponta que as freiras eram hierarquizadas entre Irmãs de Coro e as Conversas, sendo que as Irmãs de Coro

seriam aquelas que sabiam ler, escrever e, também, eram conhecedoras da língua latina para poder realizar a celebração do Ofício Divino.

Cabe salientar que as Irmãs Conversas não sabiam ler, contudo elas participavam das congregações, uma vez que “deveriam decorar determinadas orações e seguir todas as orientações da regra” (LAGE, 2014, p. 114). A hierarquização era percebida através da cor do véu que a irmã portava, já que as Irmãs de Coro usavam o véu preto e as Irmãs Conversas utilizavam o véu branco.

E em *Dos Conventos e Recolhimentos para os Colégios de Freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX* (2016), a historiadora analisa os princípios educativos da Igreja Católica em instituições confessionais femininas brasileiras nos séculos XVIII e XIX. Nesse sentido, a autora considerou as continuidades e as diferenças existentes entre a educação propiciada nos conventos e recolhimentos do século XVIII e as propostas pedagógicas dos colégios de freiras do século XIX. Para tanto, Lage faz uma comparação dos objetivos educativos entre o Convento de Santa Clara do Desterro de Salvador na Bahia (1677) e o Colégio Providência das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo de Mariana em Minas Gerais (1849).

PUBLICAÇÕES DEDICADAS À EDUCAÇÃO FEMININA EM AMBIENTE DOMÉSTICO

Uma leitura obrigatória para quem deseja conhecer ou pesquisar sobre a história da educação na América Portuguesa é a obra *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa* da professora e pesquisadora Thais Nivia de Lima e Fonseca. Nessa publicação, Fonseca analisa obras pedagógicas de pensadores ligados ao movimento iluminista portuguesas e como

elas foram utilizadas pelo governo de Portugal para reformar os costumes e pensar um sistema de aulas régias.

Perante as diversas reclamações dos governantes da América Portuguesa à Coroa referente a necessidade de educar uma população deseducada, as aulas régias também são implementadas no Brasil. Nesse aspecto, Fonseca dedica-se a pesquisar a implementação dessas aulas e a vida dos professores régios.

No último tópico do livro a historiadora aborda a educação de órfãos⁵ e da população empobrecida da Capitania de Minas Gerais. Nesse capítulo, a pesquisadora aborda a educação doméstica, tanto no ensino do trabalho manual quanto no aprendizado das letras e dos bons costumes. Embora Fonseca não faça nenhum recorte por gênero, ela apresenta as diferenças entre a educação feminina e a masculina. Thais Fonseca utiliza diversas fontes, tais como: mapas de professores e mestres, relação de professores régios de diferentes comarcas da Capitania de Minas, documentos da Câmara referentes à criação de expostos⁶ da Comarca do Rio das Velhas e os inventários da mesma comarca.

Um trabalho de pesquisa pioneira sobre educação feminina é a dissertação de mestrado de Cláudia Fernanda de Oliveira, *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750 / 1800): a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira*, defendida em 2008, no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Em sua pesquisa, Oliveira buscou compreender a aprendizagem dos ofícios manuais destinados ao público feminino e a inserção dessas mulheres na sociedade colonial mineira, por meio desse aprendizado.

5 É importante informar que ser órfão no contexto dos trabalhos apresentados era a condição de filhos menores de dezoito anos que tinham perdido o pai, de acordo com as Ordenações Filipinas, o Código Civil que vigorava no período colonial no Brasil.

6 Exposto era a denominação dada a criança que era abandonada. Neste contexto não havia ainda a prática de adoção de crianças.

A delimitação espaço-temporal de Cláudia Oliveira foi a Comarca do Rio das Velhas na segunda metade do século XVIII. As principais fontes utilizadas por ela foram os inventários que estão disponíveis no arquivo Casa Borba Gato na cidade de Sabará. Seu foco foi perceber a educação destinada às órfãs que resultasse no encaminhamento delas para aprender ofícios manuais como costura, bordado e técnicas de renda.

O ambiente onde esse aprendizado acontecia era o doméstico, podendo ser ensinado pelas mulheres da própria família da órfã, como por sua mãe ou suas irmãs, por exemplo. Ainda poderia ser na casa de alguma mestra. Nesse trabalho, Oliveira defende a tese que o ensino do trabalho manual poderia atender a duas finalidades, a saber: preparar as mulheres para o casamento ou ensinar uma ocupação na qual as mulheres pudessem obter o próprio sustento de maneira honesta, caso isso fosse necessário.

Outra leitura relevante é a tese de doutorado de Kelly Lislie Julio, *“Os têm tratado em educado” – As mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no termo de Vila Rica, MG (1770 – 1822)*, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2017. Na tese, Kelly Julio examina a atuação de mulheres na educação de seus filhos menores, após o falecimento de seus maridos.

Partindo da perspectiva da família como instituição educativa e de mães como educadoras, Julio analisa as estratégias que mulheres adotaram para garantir a sobrevivência de seu grupo familiar. Além dos órfãos, Kelly Julio também explora a criação de crianças expostas no interior dessas famílias. As fontes utilizadas foram os documentos de natureza notarial: inventários, testamentos, contas de tutela, documentos camarários, petições e justificativas para a tutela. Importante destacar que Kelly Julio faz um recorte na atuação feminina na criação dos filhos, ou seja, ela aborda a criação dos filhos de ambos os sexos, tendo seu foco na atuação das mães.

Muitos trabalhos de pesquisa têm sido desenvolvidos pelo grupo que se dedica a estudar sobre história da educação no período colonial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ainda que muitas pesquisas não tenham como tema central a educação feminina, é possível encontrar informações sobre o assunto em teses e dissertações que focam na família como instituição educadora. Alguns exemplos: os trabalhos de Talitha Maria Brandão Gorgulho⁷, Fabrício Vinhas Manini Angelo⁸, Solange Maria da Silva⁹ e Leandro Silva de Paula¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresentou uma breve revisão da literatura sobre o tema da educação feminina no período colonial. Contudo, vale ressaltar que ficaram de fora muitas obras e muitos autores que, de alguma maneira, citam esse tema em suas publicações. Tal fato demonstra que é possível colher dados em diferentes referências bibliográficas, mas que há a necessidade de existir outras publicações que enfatizem apenas o tema da educação feminina na América Portuguesa.

- 7 Dissertação: "Aos órfãos que ficaram": estratégias e práticas educativas dos órfãos de famílias abastadas na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800). Tese: A educação como herança das elites colônia sem três comarcas da Capitania de Minas Gerais: Rio das Mortes, Rio das Velhas e Vila Rica (1756-1809).
- 8 Tese: Herdeiros: o papel da família na educação das futuras gerações nos Termos de Sabará e Vila Rica (1710-1780).
- 9 Dissertação: Estratégias e práticas educativas dos negros na Comarca do Rio das Velhas, século XVIII.
- 10 Tese: O papel dos tutores na educação e na inserção social de órfãos no Termo de Mariana (1790-1822).

REFERÊNCIAS

Fontes impressas

BRASIL. *COLLECÇÃO das Leis do Imperio do Brazil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18351>. Acesso em: 31 mai. 2019.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação de meninas na América portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (século XVIII e início do XIX). **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, 2014, p. 282-297.

ALGRANTI, Leila Mezan. Escrever, ler e rezar. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, v. 48, n. 1, jan-dez/2012, p. 24-35.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: mulheres na colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822. Brasília: EDUNB, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda”: estratégias educativas na sociedade mineira colonial. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, 2006, v. 22, n. 35, p. 175-188.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Educação na América Portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 60, jan./jun. 2014. p. 15-38. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/download/38277/23425>. Acesso em: 15 set. 2018.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Processos educativos na América portuguesa: percursos historiográficos e metodológicos. In: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda (org). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, p. 21-48.

JULIO, Kelly Lislie. “**Os têm tratado e educado**”: as mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no termo de Vila

Rica, MG (1770-1822). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ALSH3B>. Acesso em: 23 maio 2019.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos Conventos e Recolhimentos para os Colégios de Freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 03, jul/set 2016, p. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00047.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Instituições educativas confessionais na América Portuguesa: para além dos jesuítas. *In*: SANTOS, Antonio Cesar de Almeida (Org). **Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016, p. 169-184.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América Portuguesa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 60, jan/jun 2014, p. 107-131. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/38282/23430>. Acesso em: 10 out. 2019.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Práticas de escrita e de leitura no Convento de Santa Clara do Desterro da Bahia (séculos XVII e XVIII). **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XXI, n. 47, mai/ago 2018, p. 78-98. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand47/06_lage.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

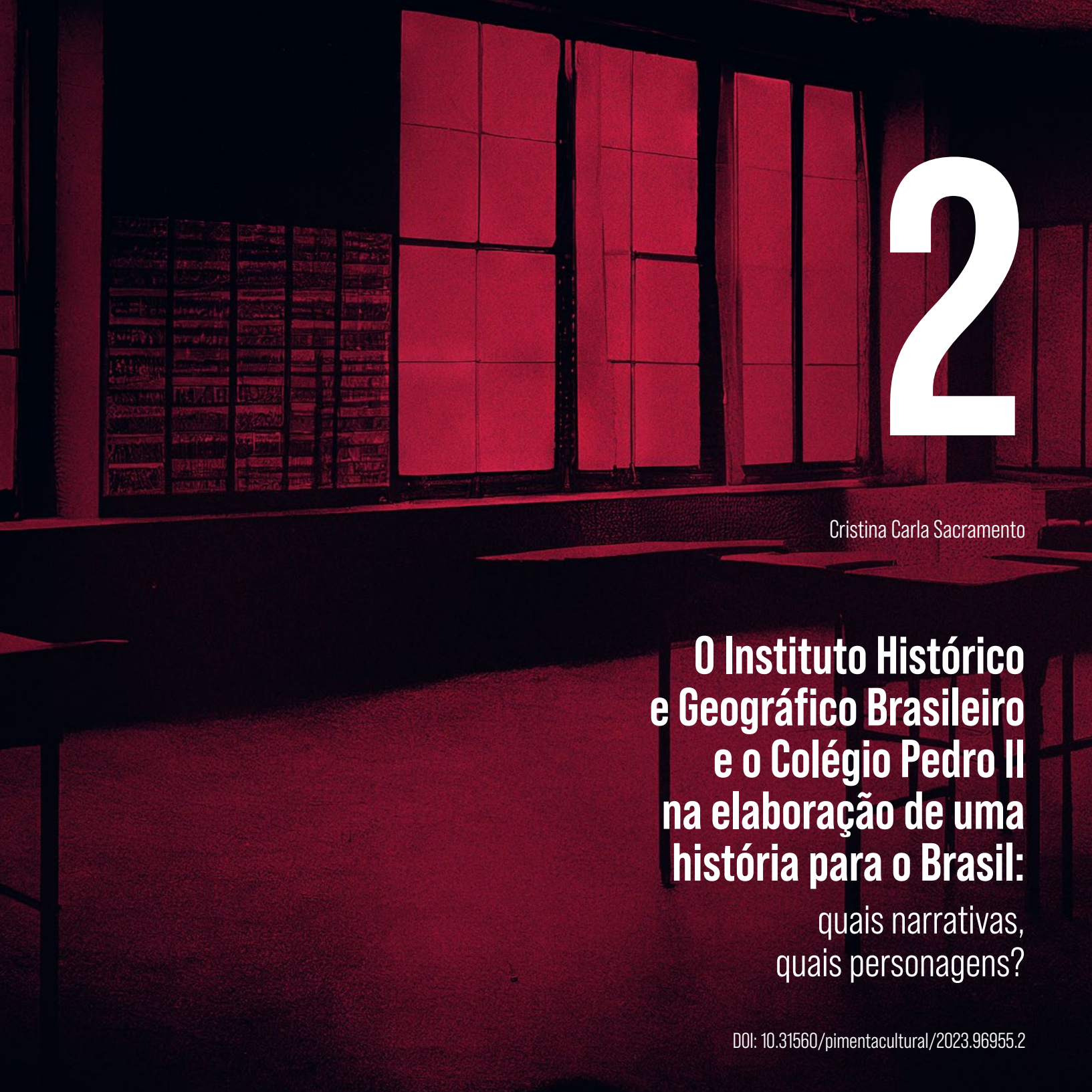
OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. **A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750/1800)**: a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial. **Revista de História**, São Paulo, v. 55, n. 109, 1977, p 149-164. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/77331/81187>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Mulheres na colônia: uma história a ser escrita. **Revista da SBPH**, Curitiba, n. 18, 2000, p. 3-18.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. **Donas e plebeias na Sociedade Colonial**. Lisboa: Estampa, 2002.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. **Donas mineiras do período Colonial**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.



2

Cristina Carla Sacramento

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II na elaboração de uma história para o Brasil:

quais narrativas,
quais personagens?

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões elaboradas, em nível de Doutorado¹¹, sobre o processo de elaboração da história do Brasil, a partir do final da década de 1830, considerando sua produção e divulgação como saber escolar. Nesse sentido, são privilegiadas duas instituições as quais protagonizaram esses processos.

A primeira delas o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A segunda o Colégio Pedro II, ambas no Rio de Janeiro. Na primeira instituição ocorria o processo de coleta, de arquivamento e de publicação de documentos. Na segunda elaborava-se programas de ensino e livros didáticos que consolidaram a História do Brasil como disciplina escolar.

Segundo Guimarães (1988), o século XIX constituiu-se num período de definição dos parâmetros para se pensar e elaborar a história numa perspectiva acadêmica. Assim, o discurso historiográfico adquiriu um caráter científico e a história alcançou o estatuto de “disciplina” nas universidades europeias, num movimento articulado à discussão da nacionalidade.

No Brasil, essa dinâmica foi realizada no âmbito do IHGB – um espaço que tinha por referência as academias ilustradas europeias dos séculos XVII e XVIII –, cujos integrantes eram pessoas eleitas pelas suas relações sociais. O Colégio Pedro II, por seu turno, enquanto modelo para outras instituições de ensino secundário, mobilizava em suas práticas a elaboração de um saber escolar que buscava, também, divulgar a história pátria.

11 SACRAMENTO, Cristina C. *Homens de cor representados por homens de letras: uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX*, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Considerando esse contexto, o presente trabalho destaca, por meio de uma abordagem bibliográfica, as práticas realizadas em ambas as instituições e quais eram as narrativas enfatizadas no processo de elaboração da história do Brasil, bem como as/os personagens representadas/os, sobretudo a população negra.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB) E COLÉGIO PEDRO II: NARRATIVAS E PERSONAGENS QUE CONSTITUÍRAM A HISTÓRIA DO BRASIL NO SÉCULO XIX

Fundado em 1837, o IHGB, de acordo com Guimarães (1988, p. 7), representou uma “instituição cultural nos moldes de uma academia, como aquelas próprias do iluminismo”, que buscava colocar em prática o projeto de sistematização da história brasileira, visando, ao mesmo tempo, delinear uma identidade de nação para o Brasil e inseri-lo na condição de Estado Nacional no conjunto das outras nações do mundo.

O Instituto foi criado no ano de 1838, a partir de uma proposta realizada pelo Marechal Raimundo José da Cunha Matos e do Cônego Januário da Cunha Barbosa, com o objetivo de integrar as diferenças regionais do Brasil em torno de um projeto totalizador. Os seus primeiros 27 sócios fundadores, responsáveis pela condução da proposta supracitada, tinham como característica comum o fato de pertencerem a elite letrada do império, católicos e conservadores (GUIMARÃES, 1988). Para Peixoto (2009, p. 140),

A fundação desta instituição não pode ser compreendida como um fato isolado, no qual se partiu da curiosidade e do interesse de um grupo de indivíduos, reunidos em uma associação comercial, que resolveu estudar e pesquisar a história nacional. O IHGB

fazia parte de um projeto imperial, desenvolvido por uma elite política, na qual os membros desta instituição estavam presentes.

O IHGB buscava, portanto, reunir feitos históricos dispersos, considerados necessários à civilização dos povos e incentivar a criação de um curso de História e Geografia do Brasil. Ao mesmo tempo, os integrantes do instituto buscavam privilegiar a escrita da história por autores nacionais e mostrar às nações cultas que também “prezavam as glórias da pátria” a partir de sua autonomia intelectual (PEIXOTO, 2009, p. 144). Nesse sentido, contavam, ainda, com uma revista criada no ano seguinte à instalação do IHGB: a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB).

Uma das primeiras iniciativas no que diz respeito à definição de matrizes para a elaboração de uma história do Brasil ocorreu no ano de 1840, quando Januário da Cunha Barbosa propôs oferecer cem mil réis como prêmio a quem apresentasse um plano para a escrita de uma história antiga e moderna do Brasil, que contemplasse os elementos políticos, civis, eclesiásticos e literários (RODRIGUES, 1956; GUIMARÃES, 1988; VECHIA, 2008).

O vencedor da iniciativa foi o alemão Karl Friedrich Phillip von Martius, um cientista alemão que desenvolvia estudos sobre o Brasil, com o texto *Como se deve escrever a História do Brasil*, publicado na revista do IHGB em 1844. Dentre outros pontos, von Martius sinalizou como fundamental que a história do Brasil destacasse o intercuro de indígenas, africanos e portugueses, o que não ocorreu, como será visto posteriormente.

No que diz respeito ao Colégio Pedro II, a constituição do ensino secundário como curso regular e a estruturação do ensino de História no Brasil estão vinculadas à sua criação, no ano de 1837. Idealizado pelo Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Colégio tornou-se uma espécie de modelo para as demais instituições de ensino secundário no país, como os seminários religiosos

e os colégios particulares, pois estava comprometido com a formação dos jovens da “boa sociedade imperial brasileira” (CUNHA JÚNIOR, 2008; ALVES; CENTENO, 2009).

Seu corpo docente era composto por um grupo de intelectuais renomados, “criteriosamente escolhido”, cuja função era zelar pela instrução das Letras e Ciências, propiciando uma formação voltada para os valores religiosos e pátrios.

De acordo com Santos (2009, p. 62), o Colégio Pedro II constituiu-se no lugar em que se produziu uma história escolar, pois foram criados “espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica que, no caso brasileiro, tinha como *locus* privilegiado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”. Isso porque visavam promover os conhecimentos de História e Geografia do Brasil por meio do “ensino público”.

Os “homens de letras” do império elaboraram um saber histórico escolar no âmbito do Colégio Pedro II, uma vez que ali, também, atuavam como professores catedráticos. Segundo Gasparello (2011), nesse período não havia instituições voltadas para a formação de professores do ensino secundário, assim, a atividade do magistério, nesse nível de ensino, esteve sob a responsabilidade de pessoas que desenvolviam profissões e, essas, as mais diversas. O elemento que tinham em comum era o fato de serem pessoas “letradas”, cujo interesse por livros era demonstrado tanto pela leitura e aquisição de impressos quanto, em alguns casos, pela constituição de uma biblioteca particular.

A autora afirma que na capital do império, na segunda metade do século XIX, foi de um grupo de pessoas cultas – especialmente médicos, bacharéis e juristas –, com ativa participação na imprensa brasileira, que “saíram os professores do ensino secundário que deveriam ser, principalmente, detentores de uma cultura humanística: ser professor

era ser reconhecidamente letrado" (GASPARELLO, 2011, p. 469)¹². Para ela, escrever livros didáticos tornou-se uma prática comum entre professores do ensino secundário, principalmente no final do século XIX, uma vez que essas duas atividades intelectuais estavam associadas às pessoas letradas do império, ao mesmo tempo que as distinguiam da população iletrada e assumida como necessária para as funções docentes.

Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre o IHGB e o Colégio Pedro II se faz perceber na tentativa do governo imperial de tecer os elementos da nacionalidade brasileira, sistematizando e escolarizando os saberes que eram produzidos sobre o país. A produção do conhecimento relacionado a história, língua, fauna, flora e ao próprio território, constituía cadeiras dos planos de estudo do Colégio, tais como: Geografia, Literatura Brasileira, Corografia do Brasil e História do Brasil. Esse conhecimento também se materializava por meio dos livros didáticos, como será exposto a seguir.

NARRATIVAS E PERSONAGENS: UMA BREVE ABORDAGEM

E quanto as narrativas produzidas sobre o Brasil? Quais eram? Quais personagens eram privilegiadas(os)? O que se evidencia a partir de pesquisas voltadas para a análise de livros didáticos de História do Brasil está em articulação com a afirmação de Peixoto (2009, p. 139), para quem a produção historiográfica empreendida no país buscava "fomentar uma história nacional, repleta de glórias".

12 Gasparello (2011) chama atenção para o fato de que muitos deles já atuavam em instituições de ensino secundário e superior, tais como Faculdade de Medicina, Escola Normal da Corte, Liceu de Artes e Ofícios, Academia Militar, Escola Nacional de Belas Artes e, principalmente, o Colégio Pedro II.

De acordo com Mendes (2011), os fundamentos necessários para materializar a escrita da história nacional estariam no “passado remoto” do Brasil, o que fez com que temas da contemporaneidade fossem arquivados, ao passo que temas do período colonial seriam privilegiados. Nesse sentido, a ênfase era a busca da gênese da nação, sua “descoberta” pelos europeus e, especialmente, em seu processo de independência, considerado um elemento fundamental de sua nacionalidade e que poderia mobilizar as gerações posteriores.

Isso implica dizer que ela estava, de modo geral, comprometida com os feitos dos homens brancos, conforme destaca o trabalho de Sacramento (2018), que analisou quatro livros didáticos¹³ publicados ao longo do século XIX e constatou que as narrativas omitiam o sistema escravagista durante a vigência da escravidão. Destaca, ainda, que as leis abolicionistas debatidas e promulgadas no mesmo período foram tratadas pontualmente, ao passo que a população negra era apresentada em contextos específicos como o quilombo de Palmares, situações de subserviência ou por meio da ação de homens negros que, de alguma maneira, tiveram notoriedade como Henrique Dias, Calabar e Zumbi dos Palmares.

Pina (2009) analisou livros didáticos de História do Brasil de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919), e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), utilizados no Ginásio da Bahia entre o final do século XIX e início do século XX. A autora afirma que os três autores abordaram a população negra a partir da escravidão, resistência – por meio da organização de quilombos e revoltas – e da abolição. A autora menciona que eles também contemplaram em suas narrativas as diferenças raciais e sua hierarquização, o pessimismo em relação à escravidão como entrave à civilização e a viabilidade do mestiço na construção da identidade brasileira.

13 Trata-se das seguintes obras: *Resumo da História do Brasil até 1828* (BELLEGARDE, 1831); *Episódios da História Pátria contados à infância* (PINHEIRO, 1860); *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária* (MACEDO, 1865) e *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas* (LACERDA, 1887).

Ao analisar livros didáticos de História produzidos no final do século XIX e início do XX, Barbosa (2012) constata que a escravidão, quando mencionada, era relativizada e associada a um sentimento filantrópico por parte dos senhores de escravos. A abolição, por seu turno, foi abordada ora como um ato protagonizado pela princesa Isabel, ora como um desdobramento das políticas implementadas pelo Parlamento e, ainda, como resultado da atuação do movimento abolicionista. Arantes (2013), analisou imagens e representações de negros em livros escolares de leitura que circulavam nas escolas primárias pernambucanas entre 1843 e 1897¹⁴, e destaca que os mesmos mencionam a presença de Domingos Calabar (vilão), Henrique Dias (herói) e os quilombolas nos livros, o que aponta a omissão dos escravizados, de modo geral, no período pesquisado¹⁵. Por fim, a mesma perspectiva é encontrada em artigos publicados em periódicos e anais de congresso na área de História da Educação¹⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem dos princípios que orientavam o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II, é possível observar que o século XIX foi um momento de tentativa de consolidação de uma identidade nacional, que reverberou na produção

14 O trabalho foi desenvolvido no âmbito de um projeto integrado por professores da Universidade de Pernambuco-UFPE, campus Petrolina, e da Fae/ UFMG, financiado pelo CNPq no período de 2007 a 2010.

15 A autora destaca uma exceção na obra de A exceção cabe ao livro de Pinto Coelho (1880), que, segundo a autora, embora descreva os africanos em seu continente, atribuindo-lhes características físicas – feios, ignorantes e bárbaros – ressalta a sua fidelidade e capacidade de aprender qualquer ofício e informa a vinda de africanos vieram para o Brasil trabalhar como escravizados.

16 Para trabalhos sobre a população negra em livros didáticos publicados *Revista de História da Educação* (1997-2015); *Revista HISTEDBR Online* (2000-2015); *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2015); e *Cadernos de História da Educação* (2002-2015) e trabalhos publicados nos *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação* (2000-2013), ver: SACRAMENTO, Cristina Carla. Os livros didáticos e a história dos negros: uma abordagem de suas revelações e omissões. In: *Anais do XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Porto, 2016.

de narrativas comprometidas com a elaboração de uma história para o Brasil, no pós-independência.

Construir a identidade brasileira significava resgatar nos primórdios do país os elementos considerados notórios, realizados por sujeitos também considerados importantes, de forma a inserir o Brasil no conjunto das nações civilizadas e inspirar as(os) brasileiras(os). Em outras palavras, uma narrativa voltada aos grandes heróis e grandes feitos. A questão que se colocou, naquele contexto, foi exatamente o fato de grande parte da população ser negra e estar escravizada, o que tensionava a perspectiva civilizatória, uma vez que vários países já se mobilizavam para abolir a escravidão.

Embora o IHGB tenha premiado o trabalho de von Martius, que sinalizou para a importância de se registrar a história de indígenas, africanos e europeus, as narrativas de livros didáticos de História do Brasil produzidas no século XIX trouxeram poucos vestígios do sistema escravista vigente, bem como dos debates relacionados a abolição. A população negra, quando abordada, foi apresentada na narrativa do Quilombo de Palmares e, pontualmente em alguns episódios da história, sobretudo quando se destacavam por liderar, resistir ou servir os interesses da Metrópole. Nesse sentido, constatou-se que as narrativas apresentadas, privilegiavam feitos que assegurassem uma perspectiva de progresso, ao passo que invisibilizava tensões sociais como a escravidão.

Tendo em vista essa abordagem, reitera-se a importância da Lei nº 10.639/2003 que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/1996), estabelecendo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, busca romper com discursos que cristalizaram a população negra em determinados papéis e lugares sociais, com vistas a possibilitar novas narrativas.

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**, vol.14, n. 42, p. 469-488, Rio de Janeiro set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

ARANTES, Adlene Silva. Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 73-99, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38836>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BARBOSA, Fabiany Glaura Alencar e. **A abolição da escravidão e modos de pensar e representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11642/1/2012_FabianyGlauraAlencareBarbosa.pdf. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 15 ago. 2022.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal: Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847872/mod_folder/content/0/ARLETTE%20MEDEIROS%20GASPARELLO%20-%20A%20PEDAGOGIA%20DA%20NA%C3%87%C3%83O%20NOS%20LIVROS%20DID%C3%81TICOS%20DE%20HIST%C3%93RIA%20DO%20BRASIL%20DO%20COL%C3%89GIO%20PEDRO%20II.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 30 jul. 2022.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MENDES, Luís César Castrillon. **Publicar ou Arquivar?** A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889). Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1363/1/DISS_2011_Luis%20Cesar%20Castrillon%20Mendes.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

PEIXOTO, Rafael Cupello. Em defesa da Nação: os membros do IHGB e a busca pela glória e dignidade para o Brasil. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n.3, p.139-148, 2009. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/10/e03_a4.pdf. Acesso em: 30 jan. 2018.

SACRAMENTO, Cristina Carla. **“Homens de cor” representados por “Homens de letras”**: uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX. Tese (Doutorado em Educação). 296 f. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1021783>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RODRIGUES, José Honório; VON MARTIUS, Karl Friedrich. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de Historia de América**, n. 42, p. 433-458, Dez., 1956. Disponível em: <https://www.academia.edu/16092043/Como_se_deve_escrever_a_Historia_do_Brasil_Author_s_Karl_Friedrich>. Acesso em: 14 ago 2022.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica**: a História e os Estudos Sociais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias europeias. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3907/3174>. Acesso em: 15 jul. 2017.

3

Leonardo Oliveira de Queiroz

**Romance e a escola
no agenciamento
e transformação
do estado brasileiro
– século XIX e XX**

O traumático século XX e a sua incessante necessidade de atribuir ao século XIX a causa das suas desgraças produziu uma narrativa que buscava recuperar a noção da diferença e da relação. Tal fato resguardou um lugar a diferentes vozes e sujeitos, superando, assim, o antigo eixo interpretativo historiográfico que buscava na identidade e no racionalismo a constituição da narrativa histórica. Buscaremos, então, compreender como as narrativas que buscaram dar forma ao Estado brasileiro inserem-se nesse movimento que privilegia a noção de diferença e de relação.

Sendo assim, identificam-se formas narrativas que vão à contramão dos cânones historiográficos do século XIX. Estas tinham na razão Ilustrada Europeia a crença na formação de identidades bem conformadas à noção de nações civilizadas do mundo ocidental.

A princípio, identificamos que uma narrativa, não propriamente historiográfica, adiantou-se a esse movimento no que diz respeito à inserção da diferença, da contradição e da relação em seu texto. Tal narrativa é o romance que, por um lado, pela sua própria forma estética incorpora a contradição e, por outro, indica a noção de diferença e de relação. Isso tudo a partir dos temas e enredos que assumem para si sem, contudo, pretender oferecer uma explicação historiográfica totalizadora sobre o tema.

A CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO POLÍTICO NA MONTAGEM DO ESTADO BRASILEIRO

Segundo Grahlan (2001), o consentimento de pertencimento nacional no Brasil nasce do entusiasmo dos líderes regionais em fazer parte de um corpo político. Desse modo, capaz de oferecer a esses

líderes certos favores e, também, consolidar algumas posições frente à constante inquietação social no país.

Além disso, foi assegurado a tais líderes regionais um certo domínio de poder, inclusive sobre indivíduos de uma mesma posição social. Tais transações políticas iam construindo a unidade nacional. Ademais, a Coroa tornou-se o símbolo da coesão, mas a unidade formou-se numa rede nacional de clientelismo. Com isso, a lealdade à nação era demonstrada na localidade e ela ia-se tornando brasileira na medida em que participava do empreendimento nacional (GRAHAM, 2001).

Nesse aspecto, por mais que houvesse um claro interesse em fortalecer o governo central em função da manutenção dos privilégios senhoriais locais, a noção de centralização trazia características muito próprias a um tipo de Estado e a uma ideia de civilização. Um processo tão intrincado não se deu de forma natural, mas, precisou ser ensinado.

Dessa forma, a escola e a instrução teriam, nesse sentido, um papel fundamental. A formação do indivíduo escolar passou por essa intrincada negociação. O sujeito escolar seria, então, o instrumento para dar visibilidade a uma relação entre a região e o centro.

Nesse sentido, a construção do Estado brasileiro passa pela construção de um indivíduo brasileiro que precisa se entender como tal, compreender o que é o Brasil, e instruir-se a respeito da sua região. Esse indivíduo precisava pertencer ao Brasil, embora esse pertencimento seja sempre relativo, fissurado e fragmentado.

Assim, Graham (2001) aponta que a falta de instrução da maior parte da população do Brasil inviabilizou que todos os setores da sociedade compartilhassem esse senso de finalidade comum que desenvolvera a nação. Segundo ele, os recenseadores detectaram, em 1872, que 79% da população acima de seis anos não sabia ler ou escrever.

Além disso, a noção de lealdade obedeceria, nesse caso, aos critérios locais e não estavam submetidos, necessariamente, à noção de solidariedade nacional, de modo que a educação ofereceria protocolos e ritos convenientes para criar laços entre as diversas regiões e concatená-las com um projeto de Brasil (GRAHAM, 2001).

Consequentemente, ao tomarmos como premissas a tese de Graham, podemos observar que a montagem do Estado Brasileiro obedeceu a uma demanda: acelerar a comunicação entre as diversas regiões do Brasil. Isso com o intuito de afinar interesses e evitar convulsões sociais. Tratava-se, com isso, de construir um Estado central e forte ao mesmo tempo em que o Estado, na maioria das regiões ocidentais, perdia gradativamente sua capacidade de prognóstico, orientação e consistência.

Sendo assim, a sofisticação do argumento reside no fato de o Estado brasileiro se apresentar, nessa conjuntura, como administrador de relações variadas e dispersas ao longo do vasto território, criando uma narrativa que conseguisse estabelecer uma comunicação que pudesse ser ouvida de norte a sul.

INDIVÍDUOS ESCOLARES, INTELECTUALIDADE E ROMANCE

A fragmentação, a contradição, os esforços de estabelecer relações em torno da constituição de identidades brasileiras e o papel da educação no agenciamento de indivíduos “brasileiros” são alguns dos aspectos observados no tópico anterior e que, também, podem ser notados na natureza das fontes utilizadas nessa análise, a saber, a literatura de ficção.

Em vista disso, a busca pela inocência da natureza está para além do mundo puramente geográfico. Ela também se estende à vida social e tem na criança e na mocidade um elemento menos corrompido, mais próximo da natureza virginal. A esse mundo infantil é preciso deixá-lo como é, livre de regras e da civilização que macula sua inocência para que deste mundo infantil e inocente possa se desenvolver o homem a partir da criatividade e da sensibilidade (ROSENFELD; GINSBURG, 1985).

Para tanto, Rosenfeld e Ginsburg (1985) chamam a atenção para a noção de história subjacente à concepção romântica, sobretudo no que toca à natureza do tempo histórico e seu desenvolvimento. Para os autores clássicos da ilustração e do racionalismo europeu do século XVIII o fenômeno singular temporal não lhes serve. O que os interessa é a capacidade de subtrair de cada momento o universal e o comum.

Assim sendo, a própria racionalidade ilustrada está assentada no individualismo que significa uma capacidade comum a todos de se realizar potencialmente, observadas as condições de fatores sociais e biológicos, de maneira igual na condição de sujeitos. Para o romantismo, o individualismo atua num movimento inverso. Ele significa um processo de individuação assentado na sensibilidade particular, numa determinada ambiência social e política.

Nesse sentido, o valor transita do que é comum para o que é particular. Daí a preocupação em discernir as dessemelhanças entre os povos sem imputar aos conjuntos nacionais que se diferenciam uma conotação negativa. Esse raciocínio leva os autores a afirmar que a sociologia moderna tem suas raízes no romantismo pelo fato de a perspectiva realista estar pressente nessa concepção que olha o indivíduo dentro do seu espectro social e histórico.

Dessa maneira, os românticos teriam uma concepção fragmentada, partida e dissociada da realidade e aí o seu anseio enorme pela síntese e unidade. Um desejo em evadir-se da realidade, em buscar fenômenos íntegros. A busca pela totalidade, a superação das dissociações

seriam, na perspectiva romântica, uma tentativa de buscar o estado natural, num enfoque bem rousseauiano (ROSENFELD; GINSBURG, 1985).

De nossa parte relacionamos, a partir dessa análise, a narrativa romântica aos elementos da narrativa historiográfica do pós-guerra do século XX. Esta denominada de giro ético – político que privilegia a noção de contradição, diferença e relação no entendimento do espaço e da forma como politicamente ele é construído. O significado literário do romance alinha-se aos propósitos dessa análise, já que os indivíduos escolares têm sua infância disputada e construída pelo Estado, por meio de um processo de escolarização que os transforma em alunos.

Assim, por um lado, o Estado se constituindo como expressão de fragmentação de um território e da procura pela síntese e laços de solidariedade que supere esta condição. De outro lado, o romance expressando as contradições próprias da sociedade que possibilitou seu surgimento. Subjaz no seu enredo e forma uma concepção de história que impregna e cria sensibilidades e ambiências muito mais do que revela estruturas, fatos ou conteúdo.

Com isso, não é por acaso que a estética romântica é, em muitos sentidos, semelhante à estética política no que se refere à construção do discurso homogeneizador. A afirmação do Estado brasileiro esteve associada, segundo Valdeci Lopes de Araújo (2009), à constituição de um saber estético-literário, à emergência de um novo campo de experiência e a um novo entendimento de história. A história da literatura brasileira encabeçada por intelectuais do Brasil pós-independência é capaz de revelar como os conceitos de Estado, história, literatura e experiência estão atrelados.

Assim, o primeiro esforço de constituição de uma literatura nacional concentrou em reunir uma coleção de obras produzidas por brasileiros de nascimento, tal como Januário da Cunha Barbosa (1780-1846). Ele organizou uma ontologia literária em 1829. Considerou-se como necessário

reunir em um só lugar um apanhado da literatura nacional que teria ficado oculta, graças ao caráter nocivo da colonização portuguesa.

A partir da década de 1830, no Brasil, um novo projeto de entendimento estético literário foi realizado. Esse projeto foi encabeçado pela Revista *Nitheroy* e teve seus dois únicos números publicados em Paris em 1836. Tal fato refletia bem um novo grupo da intelectualidade brasileira para o qual a literatura seria um conjunto de expressões de seu próprio tempo. E, também, de marcas, procedimentos e comportamentos herdados, passando a ser entendida como um campo de experiência e abarcando um horizonte que incluía passado e presente.

Por essa razão, a história da literatura no Brasil Império deixa de possuir um caráter descritivo de eventos isolados e adquire uma narrativa capaz de desenvolver sentidos e identidades. Além disso, capaz de contribuir de forma expressiva para a produção de uma nação.

Desse modo, o conceito de literatura nomeia, provisoriamente, o surgimento de um novo campo de experiência que ainda não era objeto da escrita da história. A literatura deixa de ser uma coleção de obras escritas no Brasil por nativos da terra e passa a expressar uma identidade. Essa identidade deixa de estar calcada numa coletânea de “homens bons” das letras, de sujeitos autorizados e passa a se constituir como um personagem histórico (ARAÚJO, 2009).

Dessa forma, a literatura entendida como a expressão de uma nação precisava explicar a força que organizava essa individualidade nacional. Era necessário costurar a heterogeneidade de determinada região num todo coeso e com sentido. Para isso, não bastava a coletânea indefinida de autores, mas, a inserção desses autores numa narrativa estética – dramática que constituísse uma individualidade nacional.

Ademais, seria preciso um esforço para reinterpretar a herança portuguesa e europeia presentes nas letras e organização brasileiras.

Esse tipo de operação permitiria aos escritores selecionar determinados eventos do passado europeu que poderiam ter provocado mudanças na constituição da história brasileira, a fim de inserir o Brasil num drama político, histórico e social, capaz de lhe imprimir uma individualização necessária à sua constituição como nação (ARAÚJO, 2009).

Dessa maneira, o esforço de constituição de uma história literária nos anos imediatamente posteriores à emancipação política é significativo para destacar que o processo de Independência do Brasil foi marcado por uma tentativa de acelerar um futuro e de proscrever um passado colonial, tratando-se, assim, de um processo delicado já que o Estado brasileiro possuía ligação genético-histórica com o Estado português. Além disso, na virada para o século XX, com o movimento republicano, o passado colonial, de novo, será instrumentalizado a fim de dar visibilidade ao Estado que se queria superar no Brasil e, mais uma vez, a literatura assume um papel importante para dotar de sentido uma narrativa que seria capaz de dar significado e coesão a esse entendimento.

Assim sendo, a literatura pareceu desnudar a aparente tranquilidade política do Segundo Reinado brasileiro e indicar acontecimentos inéditos, acelerados pela tensão gerada pelo esforço em produzir sentidos para o Estado brasileiro independente. A geração de intelectuais da década de 1870 pareceu sintetizar e expressar a culminância desse processo, uma vez que, boa parte dela serviu-se da forma literária para marcar sua oposição ao status quo imperial.

Isto posto, o discurso intelectual da geração 1870 intervia no debate político à época a partir de um repertório, a saber: a questão do escravismo e a reforma das instituições políticas do Império. Liberais e conservadores, partícipes das instituições oficiais naquele momento, protagonizavam as querelas em torno da questão do trabalho, como a Lei do Ventre Livre e a das instituições vitalícias como o Poder Moderador.

Além do mais, os liberais consideravam o quarto poder a causa do seu esmagamento político pelos conservadores. Por seu turno, os conservadores dirigiram duras críticas e reações a Lei do Ventre Livre, destacando a importância de uma abolição em longo prazo e uma forte centralização política (ALONSO, 2002). Esse movimento intelectual atuava na deslegitimação da visão intelectual romântica construída pela tradição imperial.

Ademais, buscavam substituir o indianismo de tradição imperial pelo romance naturalista francês, no qual o cientificismo era candente. A prosa científica subvertia a forma liberal romântica da tradição imperial e, também, os temas geradores de enredos. As obras literárias, que muitos autores membros dessa geração de contestadores escreviam, fabulavam sobre os homens livres pobres, os mulatos, os estudantes, as mulheres cultas. Alçavam tipos sociais profundamente marginalizados pela ordem imperial às peripécias de grandes personagens.

Nesse aspecto, eram romances minuciosamente descritivos, sociológicos que rompiam com a idealização estética promovida pela sociedade imperial. Era um esforço em demonstrar e denunciar como a ordem imperial esteticamente procurava recortar partes fundantes da história nacional e que eles buscavam recuperar (ALONSO, 2002). Em vista disso, o romance não assume, nessa perspectiva, uma ficção desencarnada das discussões políticas e das formas estéticas que também integravam um universo social.

Por essa razão, a importância de tomar a ficção de romance como um importante indicativo das inscrições intelectuais que colaboraram na construção de expectativas em torno das individualidades. Estas pretendidas pela aspirada nova ordem política e que não se construiriam apartadas de uma instrução capaz criá-las.

Portanto, o sujeito escolar na condição de aprendiz e as palavras que o designa também carrega, na virada do século XIX para

o XX, ou na transição do Império para a República, muito daqueles projetos que, se não consolidados na sua completude, tinham naquela discussão intelectual o endossamento do debate e a aceleração da queda imperial e do advento republicano. É peculiar dessas obras a presença de um enredo que passa pela instrução escolar com cenas que descrevem a escola e, sobretudo, associa personagens centrais aos hábitos escolares próprios daquele contexto.

Sendo assim, esteticamente, não se tratava de uma mera descrição, mas uma descrição que obedecia a um romance realista, inspirada na vertente francesa, que contestava aquele outro, de inspiração indianista símbolo da sociedade imperial. Desse modo, o romance, no enredo, nos motivos, em suas respectivas plataformas de inscrição e divulgação primeira (a imprensa) e nas formas estéticas, foi mobilizado, em alguma medida, para contestar a partir da expressão de contradições e paradoxos políticos.

Posto isto, a arena intelectual comum por meio da qual as escolas e sujeitos escolares são esteticamente construídos revelam certas expectativas postas em movimento pelos projetos de escola investigados pela história da educação. Há um esforço crescente em meio à geração de intelectuais daquela década de 1870 em imaginar uma nação.

Igualmente, o romance, indianista ou realista, também se esforçou em imaginar uma nação. Longe de obedecer a uma simetria “texto/contexto” o que os romances nos permitem perguntar é sobre o espaço de experiência considerado capaz de fornecer o material de reflexão para a elaboração dessa perspectiva de futuro e a lacuna entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos na instituição escolar a saber, professores, alunos, gestores. São dois estratos temporais que se constroem (o político e o escolar) e que se articulam mutuamente.

Dessa forma, a ficção consegue criar algo para além da realidade vivida. Revela, mais do que a realidade, uma expectativa que se inscreve na materialidade, utilizada como motivo político e escolar. Nas cenas escolares da ficção é possível perceber o espaço escolar, a relação entre os sujeitos escolares, o arsenal pedagógico de maneira idealizada. Ainda assim, são materialidades que fazem parte do universo fictício e, também, histórico e condensam em si esses estratos temporais.

Nesse ponto é importante comparar a organização de uma história da literatura brasileira do início do Primeiro Reinado com a organização de romances do final do período imperial que fabulam sobre a instituição escolar. Se a constituição de uma literatura nacional foi importante para a consolidação e visibilidade do Estado brasileiro que nascia e precisava de uma identidade, importante também foi a superação do romance indianista e a adoção de uma narrativa romântica naturalista e realista para a contestação daquela ordem política, problematizando temas fundamentais como a escola.

Assim, o romance é utilizado em ambas as situações para evidenciar os repertórios políticos e intelectuais de épocas distintas. Nos primeiros momentos do Estado brasileiro a literatura de romance buscava evidenciar a nação brasileira e distingui-la de Portugal, ao mesmo tempo que servia a afirmação do Estado brasileiro.

Nos anos finais do Império, o romance incorporou o realismo científico e racionalista europeu segundo critérios intelectuais e políticos brasileiros expressos no debate político e intelectual da geração de 1870. Concomitantemente, esse romance incorpora também a heterogeneidade desse debate republicano e liberal encabeçados por nomes das mais distintas posições políticas daquela geração.

E já que Alonso (2005) defende a tese de uma incorporação das ideias europeias por parte dos intelectuais brasileiros a partir de critérios políticos, sociais e econômicos regionais muito próprios,

nós endossamos nossa premissa de que a organização das instituições no Brasil e, por conseguinte, da educação também, obedeceu a critérios de certa relativização e negociação com as mais diversas manifestações populares. Nesse sentido, os romances em questão nos ajudam a entrever como se deu esse processo de acomodação da instrução pública estabelecido como um “contrato invisível” entre os setores políticos, intelectuais e populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de giro ético – político utilizado pela historiografia do pós-guerra no século XX que valoriza a diferença e a relação na constituição dos espaços políticos pôde ser observado em narrativas alheias à escrita da história como o romance e mesmo observadas, guardadas as devidas proporções, em instituições do Estado brasileiro, conscienciosos que eram da necessidade de estabelecer uma gestão das diferenças e individualidades regionais na constituição de um Estado-nação.

Mais que a imposição de uma cultura dominante a gestão das diferenças se deu pela instrução pública em que diferentes setores sociais puderam participar a fim de encarnar o indivíduo brasileiro que traduzisse a nação na região e legitimasse os poderes constituídos da região. Isso a partir da chancela da nação.

Além disso, essa rede que se constituiu em favor da construção do Estado-nação, em um período em que a capacidade orientadora do Estado enfrentava uma forte perda de sentido. Isso em boa parte das civilizações europeias, também, pode ser expressa esteticamente no romance que, no Brasil na segunda metade do século XIX, organiza um espaço de experiência a fim de forjar uma nação e uma concepção de história, privilegiando características distintas formadoras dessas

identidades nacionais e que mais tarde, nos anos finais do Império, são retomadas num tom mais realista e racionalista para questionar esse espaço de experiência com vistas a um novo horizonte de expectativas.

Em suma, podemos ver, assim, como esse realismo e racionalismo romântico do final do Império estava coadunado com as perspectivas intelectuais do grupo reformador da geração de 1870. Ademais, como a reforma educacional da década seguinte encarnava esses propósitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **Ideias em Movimento**: A geração 1870 na Crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. As transformações nos conceitos de Literatura e História no Brasil: Rupturas e descontinuidades (1830-1840). **Saeculum** – Revista de História [20]: João Pessoa, jan/ jun. 2009.

BARTHES, Roland. AULA INAUGURAL DA CADEIRA DE SEMIOLOGIA LITERÁRIA DO COLÉGIO DE FRANÇA pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.

NASCIMENTO, M. I. M. ; SANDANO, W. (Org.) ; LOMBARDI, José Claudinei (Org.) . **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e reconstrução histórica. 2. ed. Campinas: , 2021. v. 1. 266p .

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org). *In: Instituições Escolares no Brasil, conceito e reconstrução histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e Prática Escolares: Escrita, Aluno e Corporeidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.

GRAHAM, Richard. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e Estado. **Diálogos**, DHI/UEM, v. 5, n. 1. p. 11-47, 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à Semântica dos Tempos Históricos. Contraponto: Rio de Janeiro, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RANGEL, Marcelo de Mello. Romantismo, Sattelzeit, Melancolia e “clima histórico” (Stimmung). **Revista Expedições**: Teoria da História & Historiografia. v. 5, n. 2, jul./dez. 2014.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, Jacob. Romantismo e Classicismo. *In*: GUINSBURG, Jacob. O Romantismo. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 261-274.

GUINSBURG, J. O Romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SANTOS, Fábio Murici dos; RANGEL, Marcelo de Melo. Algumas palavras sobre giro ético-político e história intelectual. **Revista Ágora**: Vitória, n. 21, 2015, p. 7-14.

4

Luan Manoel Thomé
Maria Renata Teixeira
Rosana Areal de Carvalho

Pesquisas em história da educação: o grupo escolar como objeto

A história da educação vem consolidando sua trajetória desde os anos 1970 com a institucionalização dos programas de pós-graduação em educação, que passaram a impulsionar pesquisas nessa área. Outro fato importante foi o fortalecimento do pensamento crítico, que colaborou para que a história da educação se tornasse um promissor campo de investigação.

A partir da década de 1990, ampliaram-se as abordagens e novos questionamentos receberam a atenção dos pesquisadores. Influenciada pela nova história e pela história cultural, a produção historiográfica privilegiou questões mais pontuais da historiografia educacional, com objetos singulares, descolados de seu quadro maior. A educação – entendida como prática social – tem, então, uma guinada nas produções e concepções acadêmicas. Os temas trabalhados anteriormente continuam a ser pesquisados, mas com um novo olhar, novas perspectivas. Temáticas como práticas escolares, legislação escolar, políticas públicas em educação, instituições escolares, despertaram o interesse dos pesquisadores.

Nesse momento, as instituições escolares passaram a receber mais atenção: a diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação abriram caminho para a consolidação das pesquisas referentes a elas, valorizando as peculiaridades locais e regionais, bem como novos objetos analisados a partir de sua historicidade.

Compreendemos instituições não como entidades isoladas da realidade social, mas como produto de determinações externas e internas. Ao pesquisador cabe investigar o funcionamento e as práticas pedagógicas da escola, averiguar as dimensões de sua implantação, consolidação e desenvolvimento (TOLEDO; ANDRADE, 2014). Inferimos que, nos acervos escolares, podemos encontrar documentos e registros que nos remetem às práticas educativas, representações e sociabilidades ali vividas.

Nessa perspectiva, tornam-se relevantes as propostas de se aprofundar os estudos acerca das trajetórias dos grupos escolares, instituições modelo para o ensino escolar primário público no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Visando compreender a configuração da escola primária, suas práticas e representações na sociedade, diversos estudos têm se debruçado sobre essas instituições através das quais os ideais republicanos de organização, homogeneidade e agrupamento social foram colocados em prática.

Três fatores decisivos concorreram para a emergência dos grupos escolares: primeiro, as novas perspectivas propostas pela recente renovação no campo da história e da história da educação, advindas da história cultural; segundo, a ideia de inovação/modernização representada por esse tipo de escola e sua difusão; terceiro, um novo olhar dos pesquisadores sobre uma documentação e em especial a riqueza encontrada nos arquivos escolares (SOUZA, 2019). Nesse movimento, as noções de *cultura escolar*¹⁷, *forma escolar*¹⁸ e *representações* têm sido exploradas, esses termos ao serem usados como categoria de análise nos *grupos escolares* trazem perspectivas e olhares singulares.

Nesse viés, este artigo tem como objetivo realizar o levantamento historiográfico dos estudos acerca do Grupo Escolar de Mariana, instituição escolar de grande relevância no estado de Minas Gerais e, também, no Brasil do início do século XX. Em seguida, discorreremos também sobre as pesquisas que tratam de outros grupos escolares no estado mineiro, estudos esses que se encontram em andamento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

17 A noção de cultura escolar tem sido objeto de reflexão de vários autores, podendo citar: Escolano (2001, 2006); Faria Filho, Vidal, Gonçalves e Paulilo (2004).

18 Tal noção utilizada por autores como Faria Filho (1996), coloca a questão da autonomia da escola como "a forma autorizada de ser da educação escolar". A escola é vista como um espaço específico de socialização, com seus saberes próprios e particulares.

AS PESQUISAS SOBRE O GRUPO ESCOLAR DE MARIANA

As pesquisas sobre o Grupo Escolar de Mariana¹⁹ tiveram início com o feliz achado de um conjunto documental significativo em termos de quantidade e qualidade: eram livros de documentação escolar datados de 1909 até as décadas finais do século XX. As condições do acervo não eram ruins, apenas um ou outro livro estava deteriorado, dificultando a leitura. O primeiro passo foi a limpeza e higienização²⁰. Em seguida, o material foi catalogado e classificado²¹.

Catalogamos 90 livros de documentos escolares, dentre os quais identificamos algumas características. Em primeiro lugar, ressaltam-se os livros de ponto, organizados por vezes em conjunto – professores e funcionários, outras vezes em separado. Totalizam 43 livros registrando a presença entre 1937 e 1984. Além dos nomes dos servidores - docentes e administrativos e o período que atuaram na escola, encontramos outras informações acerca do movimento de pessoal. Representando quase 50% dos documentos escolares encontrados, entendemos que a preservação deles tenha sido motivada, principalmente, pelo interesse dos servidores em comprovar o período trabalhado para fins de aposentadoria.

Um segundo conjunto, composto pelas atas de reuniões de professores, abrangendo vários períodos nos revela, parcialmente, o cotidiano da escola. Esse tipo de livro foi preservado por determinação dos órgãos de administração educacional, pois, sendo obrigatórias as reuniões de professores, a cada uma delas deveria corresponder uma

19 Registramos aqui o nome de pesquisadores (as) que iniciaram esse trabalho: Vinícius Leal Faria, Elisangela F. Márques, Livia Carolina Vieira, Leandro Silva de Paula, Fabiana de Oliveira Bernardo, Janaina Maria de Souza, Karla Karoline Pereira, Wanessa Costa Rodrigues.

20 Em parceria com a Casa Setecentista, na pessoa do então diretor Cássio Linhares.

21 Nessa etapa, contamos com a colaboração do prof. José Arnaldo Coelho de Aguiar Lima (*in memoriam*)

ata. Não cabe, nos limites deste trabalho, discorrer os critérios analíticos para tratar, especificamente, desse tipo de documento, mesmo assim podemos afirmar a riqueza de dados sobre o dia a dia da escola, as relações entre os sujeitos escolares e a concepção educacional em voga.

Os livros Termos de Posse, cobrindo o período de 1909 a 1994, revelaram os primeiros professores a iniciarem as atividades da escola e a chegada de seus sucessores. Por meio deste livro, podemos identificar a existência das escolas isoladas na cidade e redondezas, das quais foram removidas as professoras, em sua expressiva maioria, para o recém-criado Grupo Escolar de Mariana, que contém dados sobre a formação dos docentes e a rotatividade deles na escola. Além disso, podemos observar o processo de feminização do magistério: a predominância do gênero feminino, incluindo a direção escolar. Nos primeiros anos de funcionamento do grupo escolar encontramos um professor e o diretor. A partir dos anos de 1940, a presença masculina no corpo docente ou administrativo praticamente desaparece.

Tendo o número de professoras em atividade no estabelecimento, podemos inferir outros dados como o número de cadeiras, ou classes, denominação atual. As informações têm também a característica de despertar para a busca de outras informações: qual a origem dessas professoras? Formaram-se onde? À época, já havia uma escola normal em Mariana e outra em Ouro Preto. Pela proximidade, inferimos que essas escolas devem ter formado a maioria das normalistas que atuavam na cidade e região, sem descartar a possibilidade de formação na capital do estado.

Outro livro de atas encontrado nesse acervo é o que registra as visitas dos inspetores escolares. Tão forte quanto à imagem do grupo escolar produzida pela república foi a necessária inspeção, garantia primeira da oferta escolar de forma homogênea. Para tanto, o governo estadual dispunha de inspetores municipais (por vezes não remunerados) e os estaduais. Estes, na sua maioria homens, pelo menos até a década

de 1950, eram organizados ao longo das circunscrições literárias. Em cada uma dessas regiões o inspetor permanecia por seis meses, sendo então remanejado para outra. Tal procedimento buscava evitar que a inspeção fosse manchada por relações pessoais.

A partir do mesmo livro podemos identificar a presença de professoras substitutas, dado um acentuado movimento de licenças. Tal informação pode ser cruzada com as correspondências entre a escola e a direção da instrução pública, encontradas no acervo do Arquivo Público Mineiro. As informações obtidas no livro Termos de Posse podem ser confrontadas com aquelas presentes no Livro de Ponto, permitindo uma análise mais acurada.

Um dos desafios que temos enfrentado no desenvolvimento das pesquisas sobre o Grupo Escolar de Mariana é a descontinuidade na produção dos livros escolares. Alguns desses livros documentais padecem do entusiasmo inicial por este ou aquele projeto e, no desenvolvimento dele, por inúmeros motivos, o registro dos processos ou resultados deixa de acontecer. Isso nos leva a afirmar que tais livros escolares respondem muito mais a interesses particulares ou, por vezes, exigências legais, do que ao objeto mesmo que caracteriza a escola. Por exemplo: foram encontrados apenas dez livros nos quais podemos identificar nome dos alunos - Livros de Matrícula, Livro de Registro Escolar, Livro de Advertências, Livro de Chamadas, referente a diferentes períodos, sem qualquer continuidade.

Além disso, podemos observar as diferentes denominações dadas aos documentos, denunciando o desconhecimento dos protocolos da prática arquivística. Tal cenário nos aponta uma triste conclusão: a documentação e o registro das atividades escolares dependiam, se é que ainda não o é, do interesse dos sujeitos escolares.

Ainda sobre os alunos, no livro de Atas de Promoção e Exames Finais encontramos referências a esse público-alvo da escola.

Para os exames finais eram instaladas bancas públicas, configurando um fato importante para a sociedade da época.

Para as primeiras três décadas de existência dispomos dos livros de inventários com descrições sobre o mobiliário escolar e o material didático disponível na escola, incluindo os livros existentes na biblioteca. Infelizmente aqui temos um exemplo de descontinuidade: o livro cobre o período de 1909 a 1936 e não foram encontrados outros registros.

Os livros de correspondências nos reservam um panorama bastante peculiar: as relações da escola com as demais instituições públicas e privadas, na figura de diretores, governadores, clérigos etc. Encontramos até um telegrama para o presidente Café Filho, em 10 de junho de 1955.

Desde a instalação dos grupos escolares em Minas Gerais, a partir de 1906, surge a Caixa Escolar, com legislação específica no regulamento de 1911, quando se tornou obrigatória. No Grupo de Escolar de Mariana, os livros da Caixa Escolar, com balancetes e atas de reuniões do Conselho, forneceram subsídios para um melhor entendimento desse mecanismo de manutenção utilizado nas escolas públicas.

Tomando como referência o fim a que se destina a escola, qual seja o ensino, não foram muitos os livros escolares encontrados. “Orientações para o ensino da lei nova”, cuja data ainda não foi identificada, possivelmente se refere à Reforma Francisco Campos, de 1927. Também sem data o Livro de Orientações para o ensino da leitura. De 1939 temos um livro de projetos da escola e alguns livros reunindo partituras musicais. Um livro único tem como título “Livro de Ata do Banco Agro Escolar”. Uma preciosa iniciativa no sentido de instruir os alunos no campo financeiro individual.

Desse acervo documental partimos para algumas pesquisas sobre as quais apresentamos uma síntese.

As primeiras pesquisas abordaram questões acerca da constituição e consolidação da instituição. Em *"Grupo Escolar de Mariana: educação pública em Mariana no início do século XX"*, os autores relatam que o grupo foi criado em 1909 e após cinco anos de funcionamento, a instituição passou a denominar-se Grupo Escolar Gomes Freire – em homenagem a Gomes Henrique Freire de Andrade que exercia as funções de médico, professor da Escola de Farmácia de Ouro Preto, e agente do executivo municipal. Em 1931, a instituição recebeu outro nome, Grupo Escolar Dom Benevides, denominação que permanece até hoje.

Os pesquisadores discorrem sobre os sujeitos escolares na figura do diretor, o farmacêutico José Ignácio de Sousa; do primeiro corpo docente e discente; dos funcionários administrativos; e sobre a estrutura física da escola. Apontam, também, a existência da Caixa Escolar Dr. Gomes Freire e, por fim, apontam para os estudos a serem desenvolvidos.

Outras pesquisas buscaram compreender as práticas escolares. Em Minas Gerais, com a instalação dos grupos escolares, a legislação determinava à direção escolar produzir o registro das práticas escolares como o relatório enviado a Delfim Moreira da Costa Ribeiro, secretário de Estado de Negócios do Interior, pelo diretor em 1911. Desse relatório emergiram as seguintes produções: *"Meninos cidadãos e cidadãos meninos"* e *"O cotidiano e a política no espaço escolar: o Relatório de 1911 no Grupo Escolar de Mariana"*.

A partir do referido documento, os pesquisadores identificaram um rol de influências recebidas pelo diretor do Grupo Escolar de Mariana: seus conhecimentos acerca da literatura norte-americana e da legislação educacional vigente; dos domínios relacionados às ciências naturais, e suas concepções políticas. Na rede de sociabilidade de José Ignácio figurou a relação com o republicano Gomes Henrique Freire de Andrade, ambos estavam à frente do Jornal "O Germinal", importante meio de comunicação da cidade à época.

No documento são descritas as práticas escolares, as ações dos sujeitos envolvidos e como a direção estava lidando com as demandas hodiernas. Fato que chama atenção é o controle dos corpos na escola republicana, informando que a prática dos sujeitos deveria estar em conformidade com a legislação vigente, caso contrário, seriam alvos do código disciplinar.

O diretor menciona as festas escolares realizadas que, segundo as autoras, “tornaram-se palco para a formação do cidadão republicano e uma oportunidade de exaltação à escola. As solenidades eram realizadas com toda a pompa e contavam com a presença de autoridades”. Esses momentos considerados fundamentais oportunizou a sociedade conhecer o “trabalho desenvolvido pelos governantes”, em prol da educação popular.

Para José Ignácio de Sousa, o estado era o responsável em ministrar a escolarização para a população mineira, não cabendo isso às ações particulares. Por isso, ao cobrar melhorias para o prédio, o diretor utilizava uma linguagem assertiva, solicitando não apenas as benfeitorias, mas também demandas de cunho pedagógico como fornecimento de instrumentos musicais e a criação de um campo prático de agricultura.

“*Das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana - MG (1889-1915)*” foi o título da primeira dissertação de mestrado sobre o Grupo Escolar de Mariana, discorrendo sobre a origem e as mobilizações em torno da instalação do GEM (voltado para a elite da cidade) e o funcionamento das escolas isoladas à época (direcionadas para a população mais carente), o que sinaliza o dualismo da perspectiva republicana na oferta da escolarização.

Partindo do geral ao particular, apresenta uma contextualização do Brasil no período pesquisado, em seus aspectos econômicos e políticos, para assim discorrer sobre a cidade de Mariana – MG no início da República. Ela destina um capítulo para contextualizar a educação dessa

cidade na transição do Império para a República, no qual consta um levantamento sobre as escolas isoladas da cidade no final do século XIX.

Na sequência, discorre sobre o grupo escolar: o prédio onde funcionou e as modificações que foram realizadas para atender essa nova escola; a identidade dos sujeitos escolares - professores, diretor e inspetor; o currículo utilizado e as práticas desenvolvidas na instituição, tendo como destaque os trabalhos manuais e as festas escolares.

Digno de nota são os estudos sobre a Caixa Escolar. A escola republicana tinha como função formar o cidadão moderno e para que essa tarefa fosse cumprida se fazia necessária a frequência escolar por parte do alunado. Em face a uma realidade marcada pela desigualdade social, são fundadas em 1906 pelo governo do estado, as Caixas Escolares, instituto cuja finalidade era oportunizar à infância pobre a permanência na escola.

Nesse sentido, a pesquisa intitulada “*Caixa Escolar: instituto inestimável para a execução do projeto da educação primária*” baseou-se na bibliografia acerca do tema, na legislação mineira que amparava o funcionamento de tais instituições e nos periódicos que tornaram públicas as ações desenvolvidas por este órgão. No artigo “*O Grupo Escolar de Mariana e a difusão do ideário político-social republicano*”, os autores elaboraram a análise em fontes oficiais e não oficiais.

A Caixa Escolar possuía particularidades: “além de seus objetivos referentes à assiduidade escolar já citados” voltava-se para os “alunos exageradamente pobres”. Como os recursos eram direcionados a um público específico, não é possível afirmar que se tratasse de um financiamento educacional, mas sim de uma ação filantrópica, indício que caracteriza uma “República à brasileira”. Além disso, “sua aplicação obrigatória em todos os grupos escolares não foi de maneira fortuita” uma vez que o governo, ao legislar sobre o funcionamento de tais instâncias, tinha intencionalidades claras, de se omitir

na oferta de utensílios básicos do cotidiano escolar e na assistência aos sujeitos mais vulneráveis socialmente à época.

Cabia a este órgão o fornecimento de gêneros alimentícios, materiais escolares (papel, tinta, pena), além do fornecimento de outros materiais da instituição. A maior parte dos recursos advinham de ações culturais, como festas escolares, quermesses, peças de teatro, e doações da sociedade civil. Já o dinheiro estatal emanava da gratificação salarial dos professores, que por algum motivo (licenças ou faltas ao trabalho) estavam impedidos de recebê-lo.

A Caixa Escolar promoveu a articulação dos sujeitos escolares com diretores, inspetores, professores e sócios. Conforme as autoras, no contexto de Mariana – MG a Igreja Católica, nos Boletins Eclesiásticos, criticou os grupos escolares, por ser uma instituição laica, portanto atea. Contudo, a mesma instituição evidenciou aspectos positivos da Caixa Escolar, destacando seu aspecto filantrópico.

A imprensa local foi outra instância que contribuiu para visibilizar as ações da Caixa Escolar, na cidade de Mariana – MG “[...] diversos periódicos davam publicidade às ações da Caixa Escolar, principalmente o jornal republicano *O Germinal*, editado pelo partido republicano da cidade”. Nesse sentido, podemos concluir que os republicanos utilizaram de todas as estratégias disponíveis para sensibilizar a população sobre esses novos tempos.

Acerca da gestão escolar e dos sujeitos que ali atuaram, as pesquisas analisaram e mapearam componentes da cultura escolar e a atuação de seus diretores e professores. No âmbito do projeto “*Damas de Ferro: as diretoras do Grupo Escolar Dom Benevides*”, buscou-se compreender a atuação de diretoras, identificando indícios da “experiência” desses sujeitos e articulando-os ao tempo histórico e à conformação das práticas escolares.

A pesquisa se deteve a duas diretoras: Abigail Dias e Darcy Dias. As respectivas gestões possuem traços peculiares e despertam atenção para além do longo período em que estiveram na direção do Grupo Escolar. A análise das atas de reuniões docentes entre 1946 e 1959 em diálogo com a legislação educacional e impressos pedagógicos apontou para os traços de autoritarismo presentes na forma de se gerir a instituição, bem como para o campo de luta ao qual fazia parte a gestão escolar, envolvendo forças divergentes em constante enfrentamento: a modernidade e o conservadorismo; o laico e o religioso; a escola “tradicional” e a escola “moderna”; o autoritarismo e a democracia.

Ainda sob essa perspectiva, temas como a feminização do magistério, a formação continuada e a formação moral do corpo discente puderam ser elucidadas através do trabalho com as atas de reuniões do referido grupo escolar. Algumas conclusões foram apresentadas a partir dos resultados prévios das análises realizadas: a direção ou a gestão escolar não são campos neutros, ao contrário, implicam no enfrentamento de tensões postas pelas legislações, pelas particularidades locais e pelos sujeitos escolares.

O funcionamento da administração escolar do Grupo Escolar Dom Benevides entre os anos de 1964-1969 foi objeto de uma dissertação, utilizando-se das atas de reunião de professores. Assim, analisou as ações administrativas considerando as questões políticas, educacionais, culturais e sociais do período. Nesse estudo, utilizaram também a Revista do Ensino de Minas Gerais e as legislações educacionais (nacional e estadual) correspondentes ao período de consolidação do período militar no Brasil.

Outra perspectiva importante abordada pelos estudos envolvendo o corpus documental supracitado é a relação presente entre a religião católica fortemente enraizada na sociedade brasileira da época estudada, que compreende os fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, e a educação escolar. As práticas sociais

católicas puderam ser visualizadas nas “orações de costume” com as quais se iniciavam as reuniões de professoras; nas datas para a coroação em consonância com a agenda da paróquia e na comemoração de outras datas festivas da religião católica.

Ademais, as análises de artigos da *Revista do Ensino*, indicam a frequência com que o tema ensino religioso e a relação entre educação e religião estavam disseminadas por todo o Estado de Minas Gerais, bem como em todo o Brasil, certamente em graus variados.

Em vários artigos, há indícios claros, pistas da associação das práticas pedagógicas ao cristianismo católico, em um período de intenso debate sobre a legalidade da presença de uma religião específica nas instituições educacionais não confessionais. Artigos com títulos enfáticos e conteúdos apologéticos proclamavam a religião católica como a legítima mediadora das questões escolares. Por exemplo: “Deus no coração da escola” (Raul de Almeida Costa, 1946. Do gabinete do Secretário da Educação); “O catecismo e a vida social” (Padre A. Negromonte, 19[?]) ou ainda, “A ação católica e os bons hábitos na escola primária” (Salvador Pires Pontes, 1951. Do Departamento Nacional da Criança) (CARVALHO, 2006, p. 18).

Ainda sobre as relações entre a escola e a Igreja Católica, cabe ressaltar os estudos acerca das prescrições educacionais difundidas na primeira metade do século XX e sobre a legislação educacional vigente. Percebe-se que, mesmo com ditames que divulgavam a valorização da laicização das escolas e o caráter facultativo do ensino religioso, as práticas educativas se mostravam fortemente interligadas aos valores religiosos. A Igreja Católica, como uma autoridade cujo exercício do poder estava muito próximo de um poder hegemônico, já que, desde o período colonial, se fez presente em todos os âmbitos da vida urbana em Mariana - MG, cidade sede do bispado.

Outra importante discussão acerca dos Grupos Escolares são as disciplinas escolares, que podemos encontrar em outra dissertação:

“A Educação Moral e Cívica nos Tempos da Ditadura Civil – Militar – Mariana – MG (1969 – 1975)”, comparando o estudo em fontes como a legislação educacional; no Livro de Atas de Reuniões do Grupo Escolar Dom Benevides; e na imprensa – *Revista do Ensino* (Secretaria de Estado da Educação) e em *O Arquidiocesano* (jornal religioso). Essa disciplina já havia se configurado antes de sua inserção legal em 1969 e a Igreja Católica exerceu forte influência com relação a isso, ao dedicar na imprensa espaço para discussão de tais preceitos. “No Grupo Escolar “Dom Benevides”, a EMC não foi aplicada em sua totalidade, mas criaram-se estratégias para que a temática fosse desenvolvida, principalmente, nos momentos de visualização da escola”.

Com o mesmo objeto, no artigo *“A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975)”* foi analisado o delineamento das práticas dessa referida disciplina, no Grupo Escolar Dom Benevides, conforme o Decreto-Lei nº 869 de 1969 e no Livro de Atas de Reuniões (1970 – 1975). A implantação desse conteúdo passou por dificuldades por parte do corpo docente, seja como um ato de resistir, seja pela ausência de formação adequada para ministrá-lo ou de acomodação frente à nova exigência legal. Dessa forma, evidenciam como a escola é alvo das ações dos governantes que desconhecem a prática pedagógica, sendo considerada por muitos um lócus para implantação de perspectivas que fogem a sua função de garantir o desenvolvimento do senso crítico.

Com a ditadura militar, isso fica ainda mais explícito. A educação escolar “[...] deveria se fundamentar nos ideais de progresso e de disseminação de valores significativos de condutas”. Os governantes utilizaram principalmente dos eventos escolares para incutir na população esses saberes, fazendo parte desse rol os desfiles em datas comemorativas, exaltação aos “heróis” da nação e a prática de cantar o hino nacional.

PESQUISAS EM ANDAMENTO SOBRE GRUPOS ESCOLARES

Conforme discurremos anteriormente, a categoria grupo escolar tem subsidiado diversas investigações. Percebemos como a instituição “Grupo Escolar de Mariana” fomentou vários estudos, cada qual com sua singularidade, contribuindo de forma expressiva para o fazer científico. Contudo, ainda existe um número considerável de instituições que não foram exploradas, a ponto de tornarem-se objeto de pesquisa. Esse é o caso de duas pesquisas de doutorado em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto: o Grupo Escolar Coronel Joaquim da Silva Guimarães (Cláudio – MG) e o Grupo Escolar Professor Moraes (Belo Horizonte – MG).

Na pesquisa “A instrução primária em Cláudio - MG: um estudo sobre o Grupo Escolar Coronel Joaquim da Silva Guimarães (1915-1933)” objetiva-se analisar o processo de implantação e funcionamento dessa instituição centenária. O recorte temporal justifica-se por se tratar da fase inicial das atividades desta instituição e por configurar a primeira troca da direção no educandário.

Para a coleta de dados será utilizada a pesquisa documental, cujo corpus será formado por fontes primárias produzidos na instituição (livros de matrículas, promoção, visitas de inspetores, registros da caixa escolar, inventário e iconografia); acervo da Câmara Municipal, por meio do livro de Leis do Município de Cláudio; imprensa; documentos produzidos no e para o grupo escolar presentes no Arquivo Público Mineiro; e da legislação educacional do período em voga. Procura-se reforçar o aspecto colaborativo em torno da escolarização em Minas Gerais: estado, município e particulares.

O trabalho “A construção da educação primária na capital mineira: políticas públicas e práticas pedagógicas no Grupo Escolar Professor Moraes (1930-1945)” propõe o estudo acerca dos grupos escolares na capital mineira representados pelo Grupo Escolar Professor Moraes, fundado em 1932. Considerando que essas instituições tiveram grande representatividade nos projetos de inovação/modernização propagados no período, por meio dessa pesquisa visa-se conhecer os procedimentos de instalação da instituição, as políticas públicas que influíram em sua organização e a dinâmica das práticas escolares advindas de seus atores.

O recorte temporal escolhido para a pesquisa é marcado pelas perspectivas assistencialistas da Era Vargas, pelos projetos de modernização e urbanização vivenciados a partir da Revolução de 1930 e pela difusão de ideias de renovação no ensino advindas do movimento da Escola Nova. Nesse trabalho, busca-se operar com conceitos metodológicos da História Cultural tais como os de *práticas* e *representações*.

Além da interlocução com autores e obras relevantes para as temáticas envolvidas no estudo, vêm sendo utilizado *corpus documental*, a saber: a legislação educacional mineira vigente no período incluindo leis, decretos, relatórios, ofícios, projetos e regulamentações governamentais; artigos com prescrições, planos de aula, relatos, divulgação de métodos educativos, presentes no impresso pedagógico oficial “Revista do Ensino de Minas Gerais”; fontes disponíveis no acervo da escola supracitada tais como diários de classe, planos de aula, atas e demais registros. Pretende-se ampliar os debates acerca da história das instituições escolares, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais do período republicano brasileiro.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosana Areal; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Caixa Escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária.

Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 16/2, p. 141-158, 2011.

CARVALHO, Rosana Areal; VIEIRA, Livia Carolina. Os palanques do republicano Gomes Henrique Freire de Andrade. **LPH** (UFOP), v. 19-2, p. 28-46, 2009.

CARVALHO, Rosana Areal de; PAULA, Leandro Silva de; VIEIRA, Livia Carolina. O cotidiano e a política no espaço escolar [...]. **Cadernos de História da Educação** (UFU. impresso), v. 7, p. 263-276, 2008.

CARVALHO, Rosana Areal; VIEIRA, Livia Carolina. Meninos cidadãos e cidadãos meninos. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, v. XLIV, p. 144-151, 2008.

CARVALHO, Rosana Areal; MARQUES, Elisângela Fátima; FARIA, Vinicius Leal. Grupo Escolar de Mariana: educação pública em Mariana no início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 2-14, 2006.

EVANGELISTA, Raquel de Jesus; CARVALHO, Rosana Areal; SILVA, Fernanda Aparecida de Oliveira Rodrigues. A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 101, p. 458/258-479, 2020.

EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar** (Mariana-MG 1969-1975). Mestrado em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

GATTI JÚNIOR, D.; ARAÚJO, J. S. A (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Coleção Memória na Educação. Campinas, SP. Autores Associados, Uberlândia, MG: Edufu. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares**. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31. MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 13-31. 2013a.

SOUZA, S. T. (Org.). **Do público ao privado, do confessional ao laico**: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: ed. UFU, 73–115. 2009.

SOUZA, Janaína Maria. **A administração do Grupo Escolar Dom Benevides em tempos de ditadura (1964/1969)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.



5

Mário Gomes Ferreira

Dostoiewsky Americano do Brasil

Jose Rubens Lima Jardimino

Instituição escolar, sujeitos e seus contextos:

a instalação do Colégio Normal
Nazareth em Araçuaí (1926 a 1930)

A INSTITUIÇÃO E SEU PROJETO FORMATIVO

A máxima: “As armas da paixão que trazeis sobre as vestes, a isto vos convém”, que faz referência às armas da paixão: coroa de espinhos, cruz, cravos e lanças, bordadas nos grossos e fechados dos antigos hábitos das Irmãs Franciscanas Penitentes Recoletinas de Oirschot, já indicam o caráter contemplativo dessa congregação religiosa holandesa. Esta manteve a sua comunidade totalmente enclausurada desde a sua fundação em 1797 até 1926 quando o seu Governo Geral se convenceu de participar da atividade missionária além-mar, na sede do Bispado de Araçuaí. Isso com pouco mais de uma década de instalado no nordeste de Minas Gerais, resultado do processo da expansão institucional do catolicismo pós-evento da República.

O convite partiu do primeiro bispo de Araçuaí Dom Serafim Gomes Jardim, mediado pelo seu vigário geral Frei José de Haas que tinha nesta congregação uma irmã de sangue. Tal fato, certamente, influenciou na audaciosa tomada de decisão do Governo Geral das Penitentes Recoletinas na radicalidade da saída da casa mãe com o seu *ethos* de vida contemplativa.

Assim, o Governo Geral se encarregou de enviar para o Brasil uma Superiora Local para o Convento de Araçuaí a Ir. Angelica (Engelberta) Liebeton (1889 – 1988); “quatro irmãs para o ensino e a educação de alunas internas e externas, entre as quais, criancinhas” (MONTEIRO, 2002, p. 281), Beatrix Buurman (1894 – 1974), Guiliëlma Franssen (1885 – 1962), Aquilina van der Vleuten (1889 – 1966) e Amalia van de Westelaken (1898 – 1994); e uma irmã para os serviços domésticos Ir. Bonavita Fennis (1884 – 1978). Marit Monteiro (2002), traz melhor detalhamento sobre o processo de escolha do primeiro grupo.

Figura 1 – Grupo das seis primeiras missionárias fundadoras
do Colégio Normal Nazareth em Araçuaí – MG – em 1926



Fonte: arquivo da Congregação das Irmãs Franciscanas
Penitentes Recoletinas de Oirschot, Holanda.

Desse modo, o choque cultural das missionárias após o desembarque em Caravelas no extremo sul da Bahia até a chegada em Araçuaí, foi detalhadamente narrado no diário de uma das integrantes, que tiveram que aos poucos aprender a língua, bem como os hábitos de higiene e alimentação. No mesmo ano de chegada em 1926 o Colégio Nazareth foi instalado e suas atividades iniciadas, com as cinco primeiras alunas, embora o Colégio fosse equiparado à Escola Normal do Estado somente em 1930 pelo Decreto N° 9713.

Nesse sentido, o objeto desta pesquisa, situado em um recorte temporal (1926 a 1930) que corresponde à República Velha, encontra consonância com as questões elaboradas por Jardimino (2010) ao refletir a Escola Normal no Brasil, pós-república,

que tipo de educação necessitaria a nação? Qual seria a estratégia para educar o cidadão? Assim como aconteceu nos primeiros anos da República, nos anos 1930, era preciso educar os trabalhadores e seus filhos. Aguçava-se a importância

de se edificar uma escola pública para os meninos e para as meninas, que agora estariam sem seu pai e sua mãe, pois ambos estavam na fábrica. A escola passaria a representar a casa que educa; consequentemente, a professora significaria a figura materna mais próxima das crianças, devendo arcar com todas as responsabilidades do processo educativo. Em razão desse contexto, que modelo, pois, teríamos que constituir para formar as professoras que a nação necessitava para educar o cidadão? (JARDILINO, 2010, p. 57-58)

Dessa forma, as alunas do Colégio Normal Nazareth adivinham tanto da própria cidade de Araçuaí quanto de outras cidades do Vale do Jequitinhonha. Sobre essa questão, Jardimilino nos fala dos aspectos sociais de grande parte dessas professoras que tinham o acesso à escola normal e do público que essas futuras professoras teriam tão logo fossem diplomadas

É importante observar, também, que a formação do professor se dava no contexto da cidade, ainda que os professores, depois de diplomados, fossem, geralmente, enviados às localidades rurais, uma vez que, na época, mais de 70% da população vivia no campo ou circundando os sítios em torno dos povoados. Os filhos e as filhas dos sitiantes, dos comerciantes e dos empregados públicos, isto é, das classes que pretendiam ascensão social, dirigiam-se à Escola Normal em busca de profissionalização e de status social. (JARDILINO, 2010, p. 59)

Assim sendo, no curso normal do Colégio Nazareth disciplinas como estrutura da educação, puericultura, fundamentos da educação, psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação e didática faziam parte do currículo de formação técnica das normalistas, visto que “a Escola Normal seguiu um rumo mais prático. Ademais, tornou-se um laboratório pedagógico, proporcionando uma formação do professor e uma preparação de materiais com base nas ciências pedagógicas” (JARDILINO, 2010, p. 60).

Nesse período, a Igreja particular de Araçuaí, investe na formação de moças que, egressas do Nazareth como professoras normalistas,

viesses atuar na educação de meninos e meninas. O Colégio Nazareth em 1926 surge como expoente para formação de um contingente de professoras capazes de sanar as dificuldades de uma região carente de alfabetizadores naquele marco temporal. Como descreve Jardimino (2010) sobre o papel da Igreja Católica em Québec, a formação que estava nas mãos de freiras acabava por difundir a própria formação das normalistas, futuras professoras.

Como se pôde perceber, a Igreja exerceu um papel fundamental na formação do professor no Québec. Ela vai dominando, ao longo dos anos, a formação do pessoal da escola. Na disputa com o Estado, a escola dirigida pelo modelo religioso será destinada às mulheres, numa formação que ficava a cargo das freiras. O domínio religioso dissemina o modelo de “feminilização” da formação para o ensino por toda América Latina (JARDILINO, 2010, p. 63)

Além disso, para Magalhães (2004) a educação exerce papel de relevância na concepção social dos indivíduos e, também, tem como pressuposto os conhecimentos que serão construídos nesse processo formativo, o que deve balizar a conduta desses mesmos atores sociais. Para ele, “nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou quanto aquilo que permaneceu.

Nesse aspecto, a memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias” (MAGALHÃES, 2004, p. 155). No Colégio Normal Nazareth o que se construiu desde seu passado enquanto instituição educacional confessional deu forma a um acervo de memórias individuais e coletivas tanto pelas estudantes egressas quanto pela própria comunidade local desde o início do século XX.

A memória desafia o historiador para uma explicação sobre o ordenamento dos objetos e a organização dos espaços, dos tempos e das coisas; desafia-o ainda para a explicação das relações hierárquicas, valorativas e, de comunicação entre pessoas e das pessoas com as coisas. Os relatos orais ou escritos, de natureza impressiva, favorecem a aproximação do historiador

ao grau de envolvimento dos agentes e dos sujeitos na realização das ações (MAGALHÃES, 2004, p. 156).

Nesse sentido, produzir sentido histórico no campo da história das instituições, a materialidade aponta o tempo e o uso desses objetos revelam suas funções frente as necessidades de quem foi servido por eles. Levantar a memória seja de forma oral ou escrita desses mesmos objetos ajuda a compreender o modelo educacional, o que traz o historiador para uma íntima relação com sujeitos e seus objetos.

Com isso, para Teive (2010) a formação dos professores, futuros professores/as de crianças, deveria ser construída a partir de uma visão ampla do ser humano. Ademais, educar para as letras, educar para normas sociais de convivência e, sobretudo, de construção dos aspectos morais, tão necessários na concepção dos conhecimentos e do caráter.

Desse modo, as futuras professoras normalistas deveriam carregar no seu seio de formadoras funções para além do magistério e do processo de alfabetização, de tal modo que “tal como a mãe, deveria ser modelo para as crianças. Em outras palavras, educar pelo exemplo prático, não pela pregação moral, mas pela sua vivência, por isso sua vida deveria ser exemplo de abnegação e de virtude” (TEIVE, 2010, p. 316).

Como sustenta Neto (2011), o nascimento da república traz para o Brasil e para os brasileiros o surgimento de sentimentos como direitos dos cidadãos consagrados na constituição de 1891. Além disso, no que tange a educação pública ela deveria se ocupar na formação de mentalidades também republicanas. Estas teriam como premissas o progresso e a modernidade. Isso tudo para desencadear numa construção da identidade nacional, porém tal discurso jogava por terra as identidades que foram encadeadas nas comunidades locais e ou regionais.

Tratava-se, enfim, de formar uma consciência nacional, fazendo com que a população se sentisse como parte de uma grande coletividade e não de comunidades locais ou regionais, sem

pontos de aproximação entre si, e, ainda por cima, controladas por lideranças ciosas na preservação do poder que exerceram por décadas seguidas (NETO, 2011, p. 423).

Para tanto, essa consciência nacional de que fala Neto (2011), se traduz na legislação educacional no início da república. Ela já refletia a responsabilidade da família na função de manter a frequência dos alunos na escola, com punições de multas para os infratores. De certa forma, essa conduta estava cristalizada no que chamamos de “projeto” de educação do Estado de Minas Gerais para a instrução popular.

Sendo assim, até à equiparação do Colégio Nazareth à Escola Normal do Estado, a instituição passou por adaptações. Consequentemente, os registros escolares (1927-1928) trazem a expressão “antes da fiscalização”, o que demonstra o empenho das gestoras do colégio para adequar sua formação às exigências do Estado.

Dessa maneira, a trajetória escolar de uma das primeiras estudantes do Colégio Nazareth lança luzes sobre o início da trajetória da própria instituição escolar. Com isso, entendemos que a partir do sujeito, é possível linear o perfil formativo da instituição.

Em vista disso, a normalista Maria Pereira Souza iniciou sua trajetória escolar no Colégio Nazareth aos 15 anos. Isso quando foi promovida ao curso fundamental em 30 de novembro de 1926 e quando foi submetida às provas de admissão. Essas provas constavam do seguinte: língua pátria (ditado, carta, redação, ponto sorteado “adjetivo”), aritmética e história natural.

Ao que tudo indica, nossa normalista havia cursado o ensino primário no Grupo Escolar Manuel Fulgêncio, única instituição pública da cidade, a esta época com ensino misto, já que a escola normal de Araçuaí, tinha sido extinta em 1903.

Figuras 2 e 3 – Capa das provas de admissão à primeira turma em 1926 e na segunda último assento na Caderneta Escolar de Maria Pereira

Figura 2

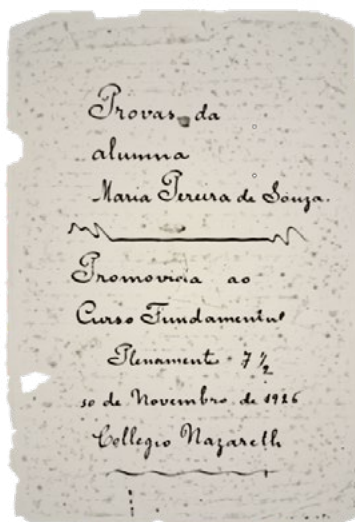
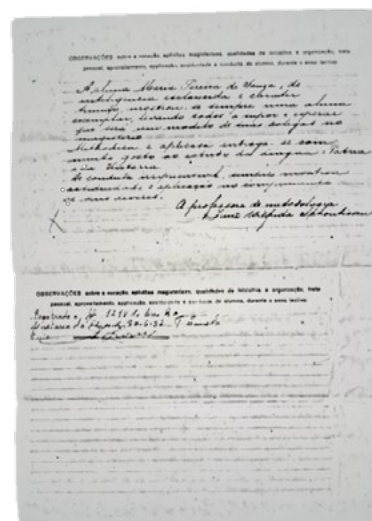


Figura 3



Fonte: acervo privado.

Diferentemente da Escola Normal do Estado, o Colégio Nazareth estava sob a jurisdição do Bispo de Araçuaí e sob a direção das Irmãs Franciscanas. Tinha por finalidade a educação feminina e era “baseada na religião e moral católica”. Para tanto, as freiras desse educandário empreenderiam uma pedagogia que dirigisse “as inclinações das alunas para o bem, inspirando-lhes o espírito de trabalho, de economia e de ordem” (COLLEGIO NAZARETH, 1930).

Nesse aspecto, além do programa oficial do Estado, as alunas no Nazareth fossem do curso primário ou normal receberiam, ainda, o ensino religioso e outras práticas tais como: piano, bandolim e pintura. As meninas poderiam ali serem admitidas a partir dos 6 anos como internas ou externas.

Sendo internas, a família devia providenciar o enxoval composto por:

1 cama completa (colchão, travesseiro, cobertor de lã, 2 colchas brancas, e 2 de cor, 6 lençóis e 4 fronhas); 6 toalhas de rosto e 2 de banho, 6 guardanapos com anel, 12 pares de meia, 12 lençóis; 1 véu de filo branco, 2 aventais. 2 uniformes (2 saias e 4 blusas) e 2 vestidos brancos uniformes de acordo com o modelo fornecido pelo collegio. 1 paletot de frio. 6 camisas de dia (não de alças). 3 camisas de dormir (não decotadas). 2 camisas de banho. 6 combinações. 1 bacia de rosto. 1 caneca de ágata. 1 urinol com tampa de ágata. 1 pente grosso, 1 fino, e uma tesourinha. 1 escova para dentes. Sabonete. 3 pares de calçados fortes. 2 saccos para roupa servida. 1 bauzinho de folha (30 cent. de comprimento) (COLLEGIO NAZARETH, 1930).

Dessa maneira, a fonte permite refletir um diálogo entre o modelo educacional, a disciplina e o contexto social da cidade de Araçuaí nesses tempos. Além do mais, o enxoval nos diz de um modelo de educação espelhado em modelo europeu.

Isso tudo, uma tentativa hercúlea da instituição num processo civilizador ali empreendido sob os auspícios da Igreja particular de Araçuaí que experimentava o cotidiano social de uma multidão de desvalidos e sem acesso a processos escolares. Assim, o conjunto de imagens a seguir muito nos diz sobre a cultura material do Colégio Nazareth na primeira década de funcionamento.

Figura 4 – Os primeiros dois pavilhões do Colégio Normal Nazareth



Fonte: acervo Figuragráfico do Colégio Nazareth.

Figura 5 – Normalistas e crianças do ensino primário e, ao que tudo indica, turmas mistas. Ao centro as franciscanas, vigário geral, capelão e o Inspetor do Estado



Fonte: acervo Figuragráfico do Colégio Nazareth.

Isto posto, as alunas admitidas no Nazareth deviam conformar-se com a disciplina e regulamento da casa, sendo a pena máxima a expulsão daquela que porventura o transgredir. Além disso, a primeira turma cursou um programa curricular em duas etapas: na primeira o Curso de Adaptação. Era em dois anos e abarcava as seguintes disciplinas: (língua portuguesa, francês, aritmética, geografia, história do Brasil e educação cívica, ciências naturais, desenho, educação física, canto coral e trabalhos manuais).

Já a segunda etapa constava de três anos, ou seja, o Curso Preparatório com as disciplinas de (português, francês, aritmética, geografia, desenho, trabalhos manuais e modelagem, música e canto coral e educação física). No 1º ano e no 2º ano acrescentou-se o seguinte: Coreografia do Brasil. Já no 3º e último ano acrescentaram-se as disciplinas: metodologia, psicologia e higiene e, também, prática profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos certos de que pesquisar o perfil institucional do Colégio Normal Nazareth de Araçuaí e sua influência na história da educação implica realizar novas interpretações sobre o passado educacional. Portanto, pesquisando o interior da escola e apoiando-se em fontes primárias e secundárias ainda inexploradas, como indica Gatti Junior (2002).

Desse modo, a história das instituições educacionais “almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem”. (GATTI JUNIOR, 2002, p. 29).

Ademais, como sustenta Lage (2019, p.131) a cultura cristã “se situa na longa duração, persiste na mentalidade e as atividades cotidianas dos fiéis por muito tempo e, portanto, desfaz fronteiras espaciais e temporais”. Por essa razão, nos ajuda a pensar que o currículo, a infraestrutura e toda a cultura material do Colégio Normal Nazareth tinham um claro objetivo: cumprir o processo formativo de suas alunas e ainda interagir seus espaços com a vida cultural e social da cidade de Araçuaí.

Por conseguinte, o imaginário e a produção de sentido dessa instituição, situada na década de 1920, replicava a cultura de outros tempos. Também, embora promovesse alguma adaptação à modernidade nesse tempo histórico e no cotidiano de suas práticas escolares, visava a garantia dos traços essenciais do magistério da Igreja.

REFERÊNCIAS

COLLEGIO NAZARETH. **Prospecto do Collegio Nazareth de Arassuahy dirigido pelas Irmãs Franciscanas**: Equiparado à Escola Normal pelo Decreto N° 9713 de 20 de setembro de 1930. Arassuahy, 1930.

GATTI JUNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n.1 – jan/dez, 2002.

JARDILINO, José Rubens Lima. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 54-67, jan./jul, 2010.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Religião Católica e instituições educativas na Capitania de Minas Gerais. CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; (Coord.) **História da Educação em Minas Gerais**: Da Colônia à República. Vol. 1 Colônia. EDUFU, Uberlândia, 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004.

MONTEIRO, Marit. **Vida, amor e oblação**: História das Irmãs Franciscanas de Oirschot 1797 – 1997. Trad. André Oliehoek, Uitgeverij Verloren, Oirschot, 2002.

GONCALVES NETO, Wenceslau . **A organização escolar em Minas Gerais no início da República**: intenções, métodos e currículos nas propostas educacionais do Estado e dos Municípios. *In*: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. 1ed.Vitória: EDUFES, 2011, v. , p. 423-453.

NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas Escolares e processos educativos**: Currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX). EDUFES, Vitória, 2011.

TEIVE, Glades Mary Ghizoni. Como se fabrica uma professora moderna? Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). *In*: VIDAL, Gonçalves Diana; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. EDUFES, Vitória, 2010.



6

Thiago Andreuci

**Da redemocratização
em 1945 a LDB de 1961:**
considerações sobre o ensino
público e privado no Brasil

O presente texto²² tem como objetivo analisar o caminho percorrido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61) de 1961, desde o início das discussões até sua promulgação e, assim, apresentar considerações acerca do ensino público e privado na História da Educação brasileira. No recorte de 1945, fim do Estado Novo, até 1961, as movimentações em torno da aprovação da legislação contemplam elementos como o Anteprojeto de Clemente Mariani (1948), o Substitutivo de Carlos Lacerda (1958), o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959), a Campanha em Defesa da Escola Pública (1960) e atores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, Carlos Lacerda, entre outros. O estudo em torno da LDB de 1961 revela uma forte disputa entre defensores da escola pública e adeptos da escola particular, polaridade que acaba por movimentar os rumos da História da Educação no Brasil.

O fim da ditadura comandada por Getúlio Vargas em 1945 marcou a redemocratização na política brasileira com o encerramento do Estado Novo e, concomitantemente, iniciou uma nova perspectiva de educação para o país. O furor de inovação se tornou generalizado com o desfecho da Segunda Guerra Mundial e a maior parte da população ansiava pelo fim da censura, a volta da concorrência dos partidos políticos e a tomadas de decisões mais democráticas nos mais diferentes âmbitos da sociedade.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o governo “passou a ter uma ação complementar e não obrigatória de garantir o ensino público e gratuito em todos os ramos de ensino para o conjunto da população” (CARVALHO, 2011, p. 49), sendo que instituições de direito privado passaram a ser necessárias para suprir a demanda educacional e agir como suporte para o projeto desenvolvimentista da indústria. Não obstante, em 1946 com a democracia novamente

22 Este texto contém trechos de minha dissertação “De um ideal à legislação: o ensino público e privado no Manifesto dos Educadores de 1959 e na LDB de 1961”, defendida em 2021.

ditando os rumos do país, a Constituição do Brasil trazia em seu escopo considerações sobre o ensino público e privado, competindo à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Nas páginas a seguir iremos acompanhar o trajeto percorrido pela primeira LDB brasileira promulgada no ano de 1961, mas que, desde a década de 1940, acabou movimentando diferentes grupos interessados nos ditames da legislação. Nesse trajeto, o foco será em analisar como o ensino público e o ensino privado irão se desenvolver, comparando os atores envolvidos, a posição do Estado, a propaganda e as defesas de cada grupo e, por fim, como a LDB definiu os direitos e deveres direcionados às escolas públicas e particulares.

A partir dessa análise, serão apresentados importantes documentos e movimentos que irão nos revelar a disputa que se criou entre os defensores da escola pública e da escola particular, como a Comissão de 1947, o Anteprojeto de Clemente Mariani (1948), o Substitutivo de Carlos Lacerda (1958), o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959), e a Campanha em Defesa do Ensino Público (1960). Tais elementos são indispensáveis para o conhecimento da História da Educação brasileira e vitais para auxiliar na compreensão da disparidade entre os ensinos público e privado que se consolidou em nossa sociedade.

A COMISSÃO DE 1947 E O ANTEPROJETO DE CLEMENTE MARIANI (1948)

Clemente Mariani, Ministro da Educação do governo de Eurico Gaspar Dutra, convocou em 1947 uma Comissão de educadores, liderada por Lourenço Filho, que seria responsável por elaborar o anteprojeto da LDB. Tal iniciativa fazia jus ao que consta no Artigo 5 da então

Constituição Brasileira, inciso XV, alínea d), “Compete à União, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”.

A Comissão se dividia em três subcomissões, do ensino primário, ensino médio e ensino superior. Estavam envolvidos os principais educadores brasileiros, nomes como Almeida Júnior, Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly, Pedro Calmon, Levi Fernandes Carneiro, além de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que colaboraram com sugestões.

Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, representantes da corrente dos educadores católicos, faziam frente à presença preponderante de educadores partidários aos ideais reformadores. Essa divisão na Comissão do projeto da LDB é um prelúdio do que viria a marcar toda a década de 1950 no âmbito da educação: a disputa entre os defensores da escola pública, remanescentes dos ideais da Escola Nova, contra os apoiadores das escolas privadas, grupo composto por educadores de orientação mais conservadora, católicos e os próprios empresários donos das escolas particulares.

Finalizado e apresentado oficialmente em 1948, o anteprojeto, contudo, não se tornou o texto da LDB, cuja promulgação aguardaria mais de dez anos. A extensa jornada da legislação nacional foi fruto das disputas ideológicas que foram marcas do período. “Devido à oposição liderada por Capanema²³, o projeto foi ‘engavetado’” (HILSDORF, 2003, p. 108), ainda segundo a autora o anteprojeto desapareceu dos arquivos da Câmara. Assim, com o processo de aprovação da LDB interrompido, a era pós-constituição de 1946 iniciava “um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação” (ROMANELLI, 1986, p. 171). Grandes figuras da intelectualidade brasileira ganharam destaque como integrantes do debate pelos rumos da educação no Brasil que se desenrolaria pela década de 1950.

23 Romanelli (1986) 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.

SUBSTITUTIVO DE CARLOS LACERDA (1958)

Analisando o fim da década de 1940 e todos os anos 1950, podemos visualizar como a influência política ganha destaque além dos aspectos pedagógicos dentro do debate educacional, tornando a educação palco para disputas de interesses políticos e bandeiras ideológicas. Uma amostra disso se dá pela diferença entre os responsáveis pela elaboração do Anteprojeto de Clemente Mariani, este estruturado por educadores, e o próximo documento a ser analisado, estruturado por um jornalista e político.

No ano de 1958, veio a público um documento que mudaria os rumos das disputas educacionais da época: o Substitutivo Lacerda, de autoria do deputado udenista Carlos Lacerda. A União Democrática Nacional (UDN) foi a face mais conservadora pós-redemocratização, e seu líder, Lacerda, teve influência direta nas movimentações educacionais da década de 1950, personificando o partidarismo à iniciativa privada no ensino brasileiro da época.

Sérgio Montalvão (2015) analisa textos de Roque Spencer Maciel de Barros e artigos do diário paulistano *O Estado de S. Paulo* sobre o Substitutivo Lacerda para mostrar que:

O substitutivo que pretendeu deslocar, na Câmara Federal, o projeto da Comissão de Educação e Cultura sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta como linhas mestras de sua estrutura estes três princípios fundamentais: 1º) o ensino será ministrado, sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2º) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3º) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos vencimentos dos professores oficiais. É como se vê, a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerados pelos cofres públicos. Em vez de “pagar para ver”, o Estado “pagará sem ver” (MONTALVÃO, 2015, p. 199).

Nesse Substitutivo ficava clara a abertura para as escolas privadas em que o caráter religioso cristão ganhava proeminência e a fiscalização dessas instituições, por parte do Estado, não era prioridade. Além da motivação católica em envolver-se nas discussões educacionais e, assim, reafirmar sua soberania religiosa na sociedade brasileira, os interesses comerciais endossavam a aliança entre católicos e empresários do setor privado em favor do Substitutivo, unindo os setores privado confessional e laico.

Ao contrário dos privatistas que faziam propaganda em favor do novo texto, o Substitutivo Lacerda mobiliza uma intensa e extensa movimentação dos defensores da escola pública que o avistam um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública (SAVIANI, 2013).

MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (1959)

A década de 1950 foi intensamente marcada por eventos que acabaram por gerar um “contexto tomado como síntese de tensões” (SANFELICE, 2007, p. 542). A tensão que se alastrou entre o ensino público e o privado, por anos a fio, encontrou no Substitutivo Lacerda seu apogeu, tendo nesse documento o estopim para a mobilização dos defensores da escola pública.

Diante do movimento realizado pelos privatistas, era necessária “uma reação organizada que fizesse frente aos princípios contidos no Substitutivo Lacerda” (CARVALHO, 2008, p. 1). Algo precisava ser dito, a reação ganhou forma vindo ao público com o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados.

Cabe a ressalva de que o ideal presente no manifesto não veio à luz apenas com o alvorecer do Substitutivo Lacerda no vingar de 1958, mas constituiu-se como um processo no decorrer da década de 1950, amadurecido pela troca de anseios e receios entre intelectuais envolvidos com a educação.

João do Prado Ferraz de Carvalho (2008), no artigo *A origem do manifesto dos educadores mais uma vez convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários*, aborda a articulação de educadores como reação aos princípios defendidos no Substitutivo Lacerda e estuda as correspondências trocadas por Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira, Abgar Renault, entre outros, que culminaria na elaboração do Manifesto de 1959. Percebe-se que o lançamento do documento fora ensaiado durante a década de 1950 e que o zelo dos envolvidos em torná-lo uma obra de extrema relevância ditou as preocupações nas etapas de sua elaboração até o lançamento em 30 de junho de 1959.

Redigido por Fernando de Azevedo, o Manifesto era uma continuidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, fora 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, Cecília Meireles entre outras figuras expressivas no cenário da época sedimentaram a relevância do escrito.

Por meio da leitura do Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados de 1959, conclui-se que os defensores do ensino público criticavam principalmente três pontos: “o ensino a ser ministrado pelas instituições privadas e, supletivamente, pelo poder público; o ensino privado não deveria ser fiscalizado pelo Estado; o Estado deveria

subvencionar as escolas privadas” (PASINATO; MARCON, 2012, p. 9). Para os signatários, tais ideias não contribuíam com o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, tampouco para o progresso do país. O ideal de educação defendido pelos signatários do Manifesto de 1959 em defesa do ensino público não era engessado ou cego para possíveis acordos em prol da educação. O interesse geral, bem-estar dos educadores e do educando, deveria estar acima de partidos e não repousar em qualquer ideologia que fosse sectária ou excludente.

CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (1960)

A influência do Substitutivo Lacerda não resultou apenas no Manifesto dos Educadores de 1959. Entre os interessados em defender a bandeira da escola pública ocorreram debates, conferências, publicações científicas e jornalísticas, além da criação da Campanha em Defesa da Escola Pública. Nesta, destaca-se a figura de Florestan Fernandes, eminente sociólogo também signatário do Manifesto de 1959 cuja visão da educação pautava-se como meio para alcançar uma sociedade, de fato, democrática.

A Campanha de Defesa da Escola Pública surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Existiam fundadas esperanças de que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educacional do país, fornecendo as bases para a reorganização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como a solução pelo menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos (Fernandes, 1960, apud MELO, 2009, p. 86).

Assim como o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convidados a Campanha em Defesa da Escola Pública, ocorrida por volta

de 1960, configurou-se em uma ação unificadora pela defesa da educação de qualidade acessível para todos, colocando novamente em destaque a presença dos intelectuais da época.

CONCLUSÃO

A sociedade brasileira aguardaria até o último dos doze meses de 1961 para testemunhar a promulgação da LDB e, concomitante, a publicação do desfecho dessas movimentações políticas e educacionais iniciadas com o fim do Estado Novo. Em um panorama geral, percebemos 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. No lado oposto, constituído por conservadores políticos, empresários ligados à educação e religiosos cristãos, o grupo que exigia subsídio do Estado para as escolas particulares, menor fiscalização do governo dentro destas instituições e uma liberdade de ensino, em que as escolas públicas não fossem as únicas ofertas de instrução.

A primeira LDB aprovada utilizou como base o texto apresentado por Carlos Lacerda e grande parte da bibliografia tocante ao tema entra em acordo ao apontar que a LDB de 1961 foi um ganho maior para o lado privatista, destacando a Igreja Católica e os empresários da educação como vitoriosos do período. Contudo, a influência da movimentação em prol do ensino público, simbolizada principalmente pelo Manifesto dos Educadores de 1959, repercutiu e interferiu no texto legal a favor da escola pública.

Concluimos que a análise do trajeto para aprovação da LDB de 1961 revela, primordialmente, um conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado que extrapolou o âmbito pedagógico,

agitando-se em uma verdadeira disputa política entre grupos com ideais opostos para a educação. A incompatibilidade de projetos resultou em ganhos para ambas as partes, um grupo acabou por movimentar outro, criando assim uma relação entre o ensino público e o privado que ultrapassou as diferenças resultando em uma permuta entre eles.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados. São Paulo, 1959. Disponível em: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em maio de 2020.7

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 34, n. 79, p. 16-34, jul-set 1960. Disponível em <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+79/33e7d54b-1149-4da1-998c-1c3f84dd84ba?version=1.3&download=true>. Acesso em janeiro de 2021.

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.

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.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. 2011. F.192. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. 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.

FERNANDES, F. **Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública.** In: BARROS, R. S. M. de (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional.* São Paulo: Pioneira, 1960c.

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 184-188.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira:** Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MÉLO, Cristiane Silva. **Estado e Educação pela imprensa:** o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961). 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 21-39, 2016.

MONTALVÃO, Sérgio. As representações do intelectual no manifesto Mais uma vez convocados (1959). **Intellectus (UFRJ Online)**, v. 14, p. 190-206, 2015.

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) – 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.

PASINATO, Darciel; MARCON, Telmo. 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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **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.

SILVA, Thiago Andreuci Alves. **De um ideal à legislação:** o ensino público e privado no Manifesto dos Educadores de 1959 e na LDB de 1961. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.



7

Juliana Cesário Hamdan
Joatan Nunes Machado Junior

Manuais didáticos de história da educação e a questão racial

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96955.7

O ano de 2003 representou grande vitória para os movimentos sociais dos negros no Brasil. Esses movimentos traduziram-se em políticas públicas com foco na questão racial, conquistadas com muita luta e resistência. Desde a pós-abolição, com a concretização de algumas ações dos movimentos negros, tais como o Teatro Experimental do Negro (TEN), essa luta vem sendo fomentada e articulada pela sociedade civil organizada, com o objetivo de reconhecer os negros como sujeitos da história, bem como as inúmeras contribuições para a sociedade brasileira. Contudo, apenas no ano de 2003, com a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros nas escolas, por meio da promulgação da Lei nº 10.639/03, foi efetivada a possibilidade de debater e tornar evidente uma história até então sistematicamente invisibilizada.

Se por um lado, as leis apontam novos meios de socialização e organização de determinadas práticas sociais, por outro, deve-se pensar em como devem ser implementadas. Assim sendo, já que os materiais didáticos são um instrumento, historicamente muito prestigiados na sala de aula²⁴, a questão História da África e dos Afro-brasileiros nas escolas, sobretudo aqueles voltados para a formação de professores da educação básica, deveria ocupar ostensivamente os referidos materiais. Trata-se de uma estratégia necessária, considerando que os(as) professores/as em formação vão ministrar disciplinas que, por sua vez, deverão abordar essa temática, em atendimento à referida lei. Contudo, não foi o que aconteceu, conforme discutiremos neste artigo, ou seja, a questão da História da África e dos Afro-brasileiros seguiu a sina da invisibilidade, no que se refere aos manuais didáticos para a disciplina de formação de professores/as

Partindo dessas premissas, o estudo a partir do qual este artigo se baseia, procurou conhecer, analisar e explicitar, historicamente,

24 O manual didático que configura-se como objeto privilegiado de análise, pois são através dele que, segundo Alain Choppin (2008), se imprimem as manifestações mais claras de intervenção nos processos educativos.

a ausência da abordagem de conteúdos acerca da história dos negros e dos afrodescendentes nos manuais didáticos de história da educação, considerando que estes têm sido amplamente utilizados pelos cursos de licenciaturas. Durante este percurso, identificamos também a necessidade de delimitar o foco, escolhendo a LDB 9.394/96 e a Lei nº 10.639/03 como importantes marcos orientadores para elaboração dessas análises, considerando que tais leis consolidaram inúmeras lutas e resistências históricas.

Tomamos, assim, os manuais didáticos de história da educação como objetos a serem analisados e, com isso, pretendemos contribuir para preencher uma lacuna nas pesquisas sobre a história da educação dos negros no Brasil. Como aponta o levantamento bibliográfico organizado por Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), embora exista um número expressivo de trabalhos abordando questões referentes à população negra e à educação, a historiadora afirma que essa inserção da população negra como sujeitos na história da educação ocorreu apenas no final da década de 1990, mesmo assim, de forma rarefeita e superficial.

Assim sendo, o foco deste artigo está na análise da relação entre os manuais didáticos (livros) adotados para a formação de professores na disciplina de História da Educação, as políticas públicas para a implementação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história da África e dos afro-brasileiros na educação básica, e pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, desde a promulgação da referida LDB. Além disso, incluímos a contribuição histórica do dossiê publicado na Revista Brasileira de História da Educação, sobre a temática, no ano de 2002, um ano antes da referida alteração.

Acreditamos que o livro didático é um objeto privilegiado para o estudo das “representações” disseminadas em determinados conteúdos, principalmente no âmbito da disciplina de história da educação,

considerando que estas são construídas através das percepções do social, e de forma alguma constituem discursos neutros. Como afirma Chartier (1988, p. 17), elas: “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Desse modo, os manuais escolares precisam ser compreendidos como materiais que são constituídos e capazes de constituir significados, tanto por aqueles conteúdos que explicitam, mas também e sobretudo, por aqueles que deixam de fora.

Como produtos das lutas e resistências dos povos negros, existem uma vastidão de materiais que representam as diversas trajetórias, marcadas por ricas expressões culturais, em geral, e pela educação, de forma particular. No entanto, a maior parte dos livros didáticos se satisfaz em circunscrevê-la ao período da escravidão, associando negros e escravos que “[...] foram compreendidos como sinônimos” durante muito tempo, o que resultou “[...] na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos”, ou seja, indivíduos sem nenhuma autonomia, sem nenhum direito de agir na sociedade escravista (FONSECA, 2016, p. 23-24).

Tal redução relega, muitas vezes a condição de vida da população negra no Brasil à Abolição da Escravatura, em 1888, e também aos desdobramentos da Proclamação da República, em 1889, que, segundo Domingues (2008, p. 120), foi alicerçada nos postulados do “[...] racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus” – essas ações foram implementadas pela elite brasileira por meio de políticas públicas. Como consequência, os recém-libertos e os afrodescendentes foram privados – ou encontraram muitas dificuldades – “[...] de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública,

à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania". Muito ao contrário do que se esperava e mesmo sendo ostensivamente ignorados, diante dessa situação, uma parcela significativa não permaneceu passiva: organizou-se e levou adiante várias formas de protesto, estimulando os movimentos de mobilização racial no Brasil.

OS MOVIMENTOS NEGROS E A LEI Nº 10.639/03

A Lei de 2003 concretiza, sem sombra de dúvida, a luta por direitos iguais, articulada por diversos atores e setores da sociedade civil organizada, ligados aos movimentos negros, cujo início remonta a processos históricos já à época da colonização do país. Para Gomes (2017), o conjunto daquilo que podemos chamar, genericamente, de movimento negro, desempenhou a função de ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, questionando, assim, a própria história do Brasil e da população negra em nosso país. Nesse movimento, podemos considerar que uma das principais bandeiras foi e ainda é, a educação, mesmo que numa perspectiva distinta das que predominam ainda hoje, ou seja, aquela que busca subverter a teoria educacional, repensando a escola e descolonizando os currículos.

Nesse sentido, é importante pensar as noções de raça que permeavam as discussões nos movimentos negros, colidindo-as com as formas com que se materializaram na legislação educacional brasileira. Para isso, tomamos como referência a pesquisa realizada pelo advogado e professor Hédio Silva Junior (1998), por meio da qual se verificou, nas legislações federal, estadual e municipal, como a questão racial tem sido historicamente compreendida, por um lado. E, por outro, na mesma linha, o artigo de Lucimar Rosa Dias (2005), intitulado "Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB

de 1961 à Lei 10.639”, contribuiu de forma expressiva na compreensão do que se pode entender sobre “raça” na LDB.

Para efetivação da análise, realizamos uma leitura rigorosa e cuidadosa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada nos anos de 1961, 1971 e 1996 (LDB 4.024/61, 5692/71 e a 9394/96), esta última alterada em dois artigos pela Lei nº 10.639/03 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, por meio da identificação de palavras relativas ao campo lexical referente à História da África e Afro-brasileira. Nosso interesse foi o de compreender em que medida essa legislação, ao abordar a questão racial, impactou a produção dos manuais didáticos, sobretudo aqueles destinados à formação de professores/as e adotados, portanto, nos cursos de licenciaturas. Para a análise, também construímos um conjunto lexical que permitiu identificar as incidências nos documentos, tais como: negro, afro-brasileiro, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra, discriminação, preconceito, segregação e racismo, levando em consideração que esses indicativos tratam da questão de raça.

Inicialmente, podemos afirmar que à medida que a sociedade brasileira foi se tornando mais democrática, a partir de abertura política no final da década de 1980, sobretudo por meio da participação da sociedade civil organizada, o conjunto da legislação educacional expressou, em seu texto, os aspectos demandados pela questão racial. Em decorrência desse processo, paulatinamente, a comunidade educativa em geral e os pesquisadores em particular, passam a ter que ter, necessariamente, conhecimento da temática. Como desdobramento e considerando que a História da Educação é uma disciplina obrigatória nos principais cursos de formação de professores de educação básica do país, procuramos responder, por meio do confronto entre livros e leis, mediado pela bibliografia, de que forma a cultura africana e afro-brasileira estaria contemplada, ou ausente, nos manuais didáticos dessa disciplina.

Retrocedendo ao final do século XIX e início XX, podemos observar que diferentes setores, entre políticos e intelectuais, discutiam a miscigenação da raça e a entendiam como questão crucial para a formação da sociedade que emergia. Entretanto, essa miscigenação não traria consigo resultados positivos. Segundo alguns deles, tais como, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Arthur Ramos (1903-1949), Silvio Romero (1851-1914), dentre outros, entendiam a mistura de raça como indesejável para a superação do atraso nacional, apresentando-a como um fracasso para a organização social brasileira. Nas palavras de Lília M. Schwarcz,

[...] esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro 'nó cultural', na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

Em contrapartida, as ações e movimentos que propuseram uma pauta que intensificasse o diálogo entre diversos setores sociais acerca da questão racial, contaram com múltiplos atores, a maior parte deles anônimos, mas muitos ganharam bastante notoriedade. Além de Abdias Nascimento (1914-2011), um dos mais conhecidos destes, podemos citar ainda Francisco Lucrécio (1909-2001) e Lélia Gonzalez (1935-1994), responsáveis por avanços significativos no que se refere à incorporação das demandas originadas nas lutas, pela LDB 9493/96.

Cabe destacar aqui as palavras de Abdias Nascimento, em 1979, que aborda esse protagonismo do negro brasileiro na luta contra o racismo e na criação de um movimento organizado para lutar contra as desigualdades socioeconômicas, em que ele diz:

O negro brasileiro não tem nenhuma necessidade de "imitar" qualquer outro movimento político. Temos uma longa história

de lutas, iniciada vinte anos antes que o primeiro africano tivesse pisado a terra norte-americana, com a fundação do Quilombo dos Palmares em 1595. O Brasil produziu o primeiro herói pan-africano mundial, Zumbi dos Palmares, que morreu em 1697. A nova consciência do negro brasileiro surge organicamente da opressão racista sofrida pelo nosso povo através de quase cinco séculos, e não de uma ideologia importada. É por isso que o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial nasceu da nossa comunidade e teve seu amplo apoio popular em julho de 1978. Ele tem um programa independente que não pede emprestado nada dos Estados Unidos, e se dirige às necessidades específicas do negro brasileiro, falando no seu respectivo idioma específico (NASCIMENTO, 1981, p. 15-16).

Na mesma direção, para a professora Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro traz consigo a função primordial de ressignificar e politizar a raça positivamente, desvelando o que a impedia de se emancipar, reconstruindo, assim, uma identidade étnico-racial, na medida em que recoloca o negro como um sujeito de direitos.

Muitos aspectos da luta e da presença desta luta na legislação também foram apontados no artigo de Petrônio José Domingues (2007), que pode ser considerado como um dos mais importantes ativistas contemporâneos e pesquisadores da área, intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. Nesse artigo, o autor apresenta uma trajetória histórica dos principais movimentos sociais, desde a promulgação da República, em 1889, até os anos 2000. Evidencia também as estratégias que foram utilizadas pelos negros para combater a discriminação e o preconceito racial, dentre as quais a educação teve um lugar fundamental. O esforço do autor nos permite, por um lado, afirmar que foram muitas e duras as lutas históricas em prol de uma proposta educativa que contemplasse e refletisse essas lutas. Por outro, traz a evidência de que essa luta histórica tem sido muito pouco explorada pela História e a Historiografia da Educação brasileira.

A AUSÊNCIA DA TEMÁTICA RACIAL NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Retomando a questão central desse artigo, qual seja, a de explicitar como os manuais didáticos, editados no Brasil, da disciplina de História da Educação, obrigatória nos cursos de licenciaturas para a formação docente na educação básica, abordam a questão da cultura afro-brasileira em suas páginas, sobretudo a partir da última LDB 9394/96, que sofreu alteração da Lei nº 10.639/03, a qual, por sua vez, alterou os artigos 26-A, 79-A e 79-B²⁵. Essas alterações são, em grande parte, resultados, por um lado, das lutas dos movimentos sociais, tais como *Frente Negra Brasileira*, *Teatro Experimental do Negro*, *Movimento Negro Unificado* que, entre outras coisas, incitaram um amplo embate em torno da causa antirracista e na defesa da preservação do patrimônio cultural africano. Por outro, essa luta contou também, como aliadas, diversas pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação, que salientaram o tema da cultura negra de forma geral, e a educação de forma particular.

Segundo o professor Ahyas Siss, a referida lei expressa avanços na superação das desigualdades e no reconhecimento da cultura afro-brasileira, e tem caráter compensatório ao proporcionar a desconstrução

25 Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. VETADO

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

de mentalidades e práticas preconceituosas, consequências deixadas pelo duradouro período de escravização, visto que “[...] as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (SISS, 2003, p. 34).

Não obstante o amplo debate fomentado pelas lutas, pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação das mais renomadas instituições de ensino superior no Brasil, e movimentos sociais, a questão racial e as contribuições da cultura africana para o Brasil aparecem apenas de forma sumária ou mesmo é inexistente nos principais manuais didáticos de História da Educação, adotados nos cursos de licenciaturas. Estamos defendendo que tal ausência afeta substancialmente a condição dos licenciados, que exercem a função de docentes na educação básica e que foram formados a partir das referidas leis, visto que as alterações advindas da Lei nº 10.639/03 atuam de forma substantiva para combaterem o preconceito por meio do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural africano, constituinte da cultura brasileira.

No sentido de identificar essa ausência, foram analisados os manuais didáticos adotados recorrentemente nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, listamos os seguintes autores: Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005), Paulo Ghiral-delli Jr. (2006), Cyntia Greive Veiga (2007). Como podemos observar, com exceção dos três primeiros, os demais foram publicados após a promulgação da lei de 2003.

Analisando algumas publicações, tais como *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)* e as produções registradas repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentro no marco temporal que antecedeu e seguiu a promulgação

da lei de 2003, observamos que a produção dos manuais de história da educação manteve a ausência da história da população negra, visto que as pesquisas que abordam a temática estavam sendo produzidas, mas os manuais, em sua maioria não incorporaram esse debate.

Essa ausência, segundo Barros (2016), pode ser explicada, em alguma medida, pelas pesquisas ainda insuficientes (no caso de Aranha) ou pela pouca circulação das pesquisas existentes (no caso de Lopes e Galvão e, também, da Hilsdorf), considerando a proximidade temporal. Outra possibilidade de interpretação dessa ausência da discussão sobre a população negra nesses trabalhos, seria aquela de considerar que as três primeiras possuem um viés de análise de abordagem marxista, o que desconsiderariam as questões de cunho explicitamente étnico.

Se considerarmos a proximidade temporal, a visibilidade à população negra e suas questões já poderia ter sido realizada pelos trabalhos dos autores mais contemporâneos à lei, tais como Stephanou e Bastos, 2005, Ghiraldelli Jr., 2006, e Veiga, 2007, pois as pesquisas e a temática já estavam relativamente bem estruturadas na ocasião, com destaque para o dossiê intitulado “Negros e a Educação”, produzido pela Revista Brasileira de História da Educação, em 2002.

Por meio desse trabalho, podemos evidenciar um interesse crescente, ali no bojo das lutas que foram incorporadas na promulgação da lei de 2003, por parte de um grupo de pesquisadores em história da educação, com relação ao estudo das “[...] relações raciais entre negros e brancos no Brasil e a escola” (BARROS, 2011, p. 01). Mesmo considerando essa publicação, os manuais publicados subsequentemente não trazem análises significativas sobre a presença e a contribuição dos negros para a cultura brasileira, sobretudo no que se refere a práticas educativas formais e não formais.

Essa publicação, de certa forma, acaba por destravar a temática favorecendo o acolhimento de novas fontes, objetos, abordagens e problemas de pesquisas que, reconfigurou suas fronteiras

delimitando novos critérios e deslocamentos nas fronteiras históricas tradicionalmente consideradas. Por esse motivo, as pesquisas nesse campo passaram a requerer análises e problematizações nos processos que constituem seus objetos históricos e a interrogar a formação das fontes, apontando críticas à própria narrativa historiográfica, suscitando, por exemplo, a necessidade de “[...] rever as posturas que têm conduzido as pesquisas em história da educação e [...] uma atitude mais contundente no sentido de retirar a invisibilidade que vem tradicionalmente marcando os negros” (FONSECA, 2007, p. 44).

Não obstante essa invisibilidade, os trabalhos no campo permitiram a compreensão de que “[...] raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, e sim um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação” (FONSECA *apud* BARROS, 2011, p. 4). E, diante do enfrentamento necessário para dar visibilidade ao negro na história da educação, Fonseca (2009, p. 31) destaca que há a “[...] necessidade de uma incorporação plena dos negros às narrativas construídas com objetivo de interpretar o desenvolvimento histórico dos processos educacionais”.

Na contramão desses horizontes, os manuais (Aranha (1996), Lopes e Galvão (2001) e Ghiraldelli Jr. (2006)) que apresentam, ainda que de forma superficial a questão da cultura afrobrasileira, apontam para reproduções de conteúdos, ao modo de uma revisão bibliográfica repetitiva, que acabam por ignorar a produção histórica do próprio campo, sobretudo, quando não questionam conteúdos que, embora consagrados, estão completamente equivocados. Um exemplo disso é a presença de uma abordagem que trata os negros no pós-abolição na perspectiva de subalternidade, ou seja, por uma visão ainda escravocrata. Fica claro que a ideia veiculada é que os ex-escravos estavam ligados diretamente à marginalização, sejam por passividade ou por submissão. Daí decorre que seria plausível a interpretação de que, segundo tal visão, os negros estavam à margem da sociedade por opção.

Os manuais analisados (caso das autoras Sthephanou e Bastos (2005) e Hilsdorf (2003)) podem levar os professores e leitores ao equívoco quando não explicitam as diversas lutas e embates travados, cotidianamente para a sobrevivência e inserção do ex-escravo na sociedade, por meio, sobretudo, da criação de espaços educativos e culturais. Nesse aspecto, a exceção é o de Veiga (2007), que embora não aprofunde na temática, não apresenta o negro de forma genericamente submissa ou inserido artificialmente na sociedade.

Ainda restam muitas questões sobre quais as razões desse apagamento ou de que forma esse processo pode ter impactado a formação docente. Seja como for, o desafio ainda persiste, ainda mais se considerarmos que casos de racismos interrogam diuturnamente o cotidiano da escola. Por isso, é preciso debruçar sobre como tem sido os processos e ações no sentido de superar essa lacuna existente no currículo da formação de professores e do referencial bibliográfico adotado nos diversos cursos.

É preciso ainda lembrar que, por mais que as leis sejam expressão das conquistas da sociedade civil organizada, por si só, não têm como transformar a realidade eivada de práticas de racismo, que ainda assolam a sociedade brasileira. Resta-nos, como educadores, concretizá-las nas suas mais diversas dimensões. Por isso, a importância de serem contempladas de forma intensiva e ostensiva, com a profundidade e a radicalidade necessárias, nas salas de aula da formação de professores, por meio dos materiais didáticos adotados, em especial nos livros, mais alinhados com os avanços do campo.

FONTES DE PESQUISA

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. rev. ampl.. São Paulo: Moderna, 1996.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros. Algumas questões acerca da história da população negra no Brasil: estado da arte (1989-2010). In: Simpósio Nacional de História, **Anais**, São Paulo: ANPUH, 2011.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: EdUNB, 1998.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: Perspectiva comparativa e histórica, **História da Educação**, vol. 12, n. 24, pp. 9-28, Rio Grande do Sul, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio José; Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. EDUFF, Niterói, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan./abr. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educação e Pesquisa**, nº 3, set/dez. 2009.

GUIMARÃES, Rosângela M.C., GATTI JÚNIOR. Noções de História da Educação, de (Julio) Afrânio Peixoto. *In*: LOPES, Ana Amélia B. de M.; MELO, Cleide Maria Maciel de (Orgs). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo, 3ª ed.: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul**: Emergência de uma rebelião. Petrópolis: Vozes, 1981.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 285-308, jul./set. 1985. Edição especial: Movimentos sociais.

SELO NEGRO EDIÇÕES. Biografia do autor, 2018. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/autor/petronio-domingues/>. Acesso em: 3 set. 2022.

SILVA Jr., Hédio. **Anti-Racismo** – Coletânea de Leis Brasileiras, Ed. Oliveira Mendes, São Paulo, 1998.

SCHWARCZ, Lília K. Mortiz. **Dando nome às diferenças**. São Paulo: Humanitas, 2001.



8

Aline Guerra da Costa

**Pedagogias
da congada:**
o que o congo tem
a ensinar à história?

“Quem aqui é congadeiro?” À pergunta se seguiram longo silêncio e olhares procurando, na sala de aula lotada, quem ali falaria alguma coisa. Aos poucos, muito timidamente, alguns dedos foram se levantando, dois ou três, no máximo. Sabia, entretanto, que o número de congadeiras(os) presentes passava de dez. A indagação se acreditava despretensiosa, com a intenção de criar um ambiente de identificação entre a plateia e as/os mestres e mestras da Congada que seriam as/os condutores/as daquela atividade na escola. Trouxe à tona, entretanto, conflitos e reveladoras hesitações que não imaginava encontrar.

Em vista disso, o presente capítulo tem como objetivo principal refletir sobre a Congada²⁶ enquanto pedagogia cultural que forma e informa outras formas de ser e estar no mundo, possibilitando à História uma narrativa diferente do oficial, ainda muito eurocentrada, branca, classista, patriarcal e profundamente racista. Além da reflexão teórica que embasará o argumento, trarei também minha experiência como professora da educação básica e pesquisadora da referida festa.

A Congada é uma manifestação cultural e religiosa presente nos estados de São Paulo, Goiás e Minas Gerais. Trata-se de uma recriação dos cortejos reais congolezes que acompanhavam o manicongo (até o século XV) sempre que se deslocava de seu reino, quando havia muita música, dança, distribuição de comida e objetos de valor. Era uma forma de o rei demonstrar seu poder (MELLO; SOUZA, 2002).

26 Em Lambari, a maioria das pessoas (congadeiras/os ou não) se referem à festa como Congada. Entre os mais velhos é comum se referirem também como Congado ou Congo. A forma como a festa é nomeada varia tanto quanto variam suas formas e manifestações nos inúmeros lugares em que se realiza. Em outras cidades, há também os reinados, que guardam similaridades com a Congada, porém como uma estrutura interna mais complexa. Para o espaço deste capítulo, basta-nos saber que esses termos não são sinônimos, mas guardam entre si similaridades. A dissertação de mestrado de Ana Luzia da Silva Moraes (UFSJ), “Diferentes Crenças rezam uma mesma fé – contemplação do Rosário por uma Rainha Konga em diálogo com os (as) Reinadeiros (as) de Oliveira – MG” (2022) traz profunda reflexão sobre o tema.

Após serem arrancados de suas vidas em função do horror do tráfico, africanas e africanos e, ao longo do tempo, seus descendentes em diáspora, encontraram na atualização desses cortejos, aqui no Brasil, uma forma de reatarm laços de solidariedade e fortalecerem suas redes de sociabilidade.

Nos dias atuais, os ternos (como são chamados os grupos da Congada) saem pelas ruas entoando seus cantos/pontos em louvor a santos católicos negros ou protetores dos negros e em memória do tempo do cativeiro e das lutas por liberdade. Hoje a Congada, já ressignificada por séculos de contatos interculturais e inevitáveis hibridismos, em suas polissêmicas manifestações, demonstra a potência de sua capacidade de trazer formas outras de ensinar e aprender – calcadas na oralidade, no respeito aos mais velhos e na espontaneidade dos encontros.

Como será desenvolvido ao longo do capítulo, as possibilidades desse aprendizado estão abertas para congadeiras(os) e não-congadeiras(os), bastando para isso ter os ouvidos abertos para aprender o legado civilizacional que as sociedades tradicionais africanas ofertaram (e seguem ofertando) ao país.

A situação relatada no início do texto refere-se a uma atividade organizada em novembro de 2019 na Escola Estadual Maria Rita Lisboa Pereira Santoro, localizada em Lambari, sul de Minas Gerais, com alunas/os do Ensino Médio, como parte da I Feira de Ciências Humanas e Consciência Negra organizada pela escola. A proposta foi exibir o documentário “Dos Grilhões aos Guizos. Festa de maio e as narrativas do passado”, realizado em parceria entre a profa. Dra. Livia Monteiro (Unifal-MG), que assina o roteiro do filme, e a Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande, cujos participantes

narram e explicam a festa que organizam²⁷. Depois da exibição, fizemos um grande debate entre alunas/os com congadeiras(os) de Lambari. Estiveram presentes, além da professora Livia e as/os estudantes, as/os congadeiras(os) Sheila, Ângela e Elaine Rodrigues, Anderson do Carmo e Jorge Luiz Julio (o Binho)²⁸.

Figura 1 – A Congada de Lambari na escola - Da esquerda para a direita: o professor de artes da escola, Leonardo Luz, grande apoiador do evento, o estudante Lucas, Binho, Livia Monteiro, Elaine Rodrigues, Aline Guerra, Ângela Rodrigues, Sheila Rodrigues e Anderson do Carmo



Fonte: foto tomada pela autora, 2019.

- 27 Quatro dias após o evento da escola, em 17/11/19, aconteceu a III Festa da Consciência Negra, organizada por Elaine Rodrigues, dona do terno Rainha das Águas que recebeu em sua casa os integrantes do grupo de Piedade do Rio Grande/MG. Em parceria com a Congada e Moçambique de Piedade e a profa. Livia Monteiro fizemos uma exibição pública do mesmo documentário para a qual convidamos as/os estudantes a participar, com a intenção de conectarmos a atividade escolar às iniciativas dos movimentos sociais lambarienses. Sobre o encontro histórico desses dois ternos, o Rainha das Águas e a Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande e do Moçambique Santo Antônio do Categeró, liderado por Anderson do Carmo de Lambari, é possível ver mais detalhes em minha dissertação na seção sobre as viagens (COSTA, 2020, p. 123-125) .
- 28 Faço questão de agradecer a todas/os que fizeram com que o evento pudesse acontecer, em especial ao diretor da escola, prof. Wagner Tadeu Alves e todos os funcionários (assistentes técnicos da secretaria e auxiliares de serviços) e estudantes que, com carinho, me ajudaram a ornamentar a sala em que ocorreu o debate; à profa. Dra. Livia Monteiro, sempre presente e incentivadora, a quem também agradeço a cuidadosa revisão desse texto e às congadeiras e congadeiros presentes.

A idealização do evento foi construída a partir de algumas intenções – a valorização de uma manifestação negra local dentro do ambiente escolar, a difusão do conhecimento produzido na universidade, o fomento do debate sobre as relações étnico-raciais – mas a principal delas foi criar o ambiente propício para que mestras e mestres da Congada fossem reconhecidos como tais dentro da estrutura escolar.

Essa conexão entre os diferentes saberes envolvidos se deu, por exemplo, quando Ângela Rodrigues, capitã do terno Estrela Cadente, relatou como ela se tornou a primeira mulher a cantar em um terno de Lambari, na década de 1960. Diante da plateia atenta, Ângela contou que, certa vez, quando tinha seis anos de idade, seu avô José Sabino, o general das Congadas de Lambari, falou à mãe de Ângela: *“arruma a preta que ela vai cantar hoje com o vô”*. Sob o olhar incrédulo de todos em casa, ele continuou: *“ela vai vestida com a roupa da dama, mas não vai dançar de dama”*. Roupa de dama era a vestimenta utilizada pelas moças que dançavam à frente do terno, único lugar que as mulheres podiam ocupar àquela época.

A troca de saberes entre Ângela e as/os estudantes foi bastante rica e intensa, visto que eles/as tinham acabado de fazer pesquisa (para a feira de ciências humanas) sobre o movimento feminista e as conquistas das mulheres nas décadas de 1960/70, notadamente mulheres brancas, de classe média, europeias e estadunidenses. Foi possível perceber as correlações feitas entre o conhecimento adquirido a partir das atividades escolares e aquele produzido pela prática congadeira, a fissurar a narrativa da história oficial a partir da tradição oral e da ação decolonial, antes mesmo que existisse o termo. É importante salientar que decolonialidade²⁹ não é um conceito exclusivamente acadêmico,

29 Para a proposta deste capítulo, não será possível adensar a importante discussão sobre a decolonialidade. Pude me deter um pouco mais sobre a temática em artigo recente em que problematizo a Congada enquanto estratégia decolonial adotada por africanas/os e seus descendentes, ao criarem formas de reagir ao desencanto (RUFINO, 2019) colonial e de pluriversalizar (em oposição a uma história oficial que universaliza os discursos em torno do padrão eurocêntrico) as narrativas sobre o país e a formação do povo brasileiro (COSTA; REIS; 2021). Para a discussão sobre decolonialidade, ver: BERNARDINO-COSTA; GROS-FOGUEL (2016); GROSFOGUEL (2009); MIGNOLO (2005); SPIVAK (2010); WALSH (2009).

ao contrário, a universidade apenas nomeou e teorizou a agência, o engenho e a ginga de todas/os aquelas/es que não aceitaram a intransigência e as propostas universalizantes do discurso colonial que, ainda hoje, insiste em uma só forma de ser e estar no mundo.

Figura 2 – Foto de Ângela Rodrigues durante debate na escola sobre *Mulheres na escola e na Congada*



Fonte: foto tomada pela autora em 2019.

Note-se que ao contar essa história, Ângela prendia a atenção das/os estudantes, ao imitar gestos e fala do ancião, como se presente ali estivesse, tamanha a habilidade da congadeira em sua prática de grande *griot* que de fato é. *Griot ou griô* era o nome dado na tradição africana àqueles/as que guardavam oralmente as informações, história e documentos importantes em diversos reinos, grupos e aldeias

africanos³⁰. Hampaté-Bâ salienta que a tradição oral africana não se limita apenas ao campo das lendas, histórias e relatos mitológicos:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocarse ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

O intuito de trazer a Congada para dentro da escola faz parte de um movimento de minhas pesquisas que pretende abordar as culturas negras para além das datas comemorativas ou das apresentações meramente folclóricas. Na minha dissertação (2020), desenvolvi a ideia da Congada enquanto uma pedagogia cultural que forma e informa outro modo de ser e estar no mundo, constituindo-se como foco de (re)existência no interior das relações de poder hegemônicas.

O conceito de Pedagogias Culturais surge no início da década de 1990 nos Estados Unidos e é citado no Brasil pela primeira vez no final da mesma década (ANDRADE; COSTA, 2015). Sua produção

30 Os griôs ou griots eram um tipo de trovador ou menestrel africano que percorria sua região e podia estar ligado a uma família e/ou atuar como músico, embaixador ou genealogista. Os músicos tocavam instrumentos, cantavam e preservavam a música antiga, ao passo que os embaixadores eram responsáveis pela mediação entre famílias em caso de desavenças. Os genealogistas eram conhecedores da linha de ascendência das famílias e, ao mesmo tempo, historiadores, poetas e grandes viajantes. Além disso, eles eram excelentes contadores de histórias e carregavam grande parte do conhecimento histórico africano, ensinando-o pelas regiões onde percorriam. Os griôs eram grandes detentores e transmissores de um vastíssimo conhecimento, mas não eram os únicos. O autor maliano Hampaté-Bâ amplia ainda mais o campo cognoscente africano ao ressaltar que todas as pessoas mais velhas eram detentoras e transmissoras do conhecimento em África. Todo velho é um "conhecedor" da tradição e da história (HAMPATÉ-BÂ, 2010). Para aprofundar o tema, verificar o capítulo 6 sobre Aprendizado e Ancestralidade (COSTA, 2020, p. 114-115).

e reflexão teórica se faz na ambiência dos Estudos Culturais que se iniciam na década de 1960 a partir de autores como Raymond Williams, Richard Hoggart e E.P. Thompson que questionavam o modelo de cultura vigente que considerava válidas apenas as “grandes obras”. Tal modelo criava um ambiente elitista e excludente no qual alguns bens culturais eram acessados por um número muito restrito de pessoas e outros eram simplesmente desconsiderados como tais.

A partir de uma perspectiva mais ampla de cultura, tais autores passaram a focar seus trabalhos nos grupos considerados “autênticos”, ou seja, aquelas pessoas subalternizadas e relegadas ao silenciamento. Com o tempo, tais estudos foram se ampliando para o estudo da cultura de massa (jornais, rádio, televisão), com o objetivo principal de denunciar as estratégias ideológicas e práticas hegemônicas das classes dominantes (SILVA, T.T., 2017).

Ao longo das décadas de 1970 e 80, o espectro teórico dos Estudos Culturais foi se ampliando, variando desde as/os autoras/es ancoradas/os na teoria marxista clássica, passando pelas interpretações contemporâneas de Marx, como as de Althusser e Gramsci e pelas perspectivas pós-estruturalistas de Foucault e Derrida. Tal diversidade teórica ocorre também no interior do processo de formação do conceito de Pedagogias Culturais. Paula Andrade afirma que Elizabeth Ellsworth é uma das primeiras a teorizar a respeito, ampliando a noção de espaço de aprendizagem ao demonstrar que o sujeito aprende em diversos lugares, não somente na escola:

[...] a autora discute como a mídia, os museus e a arquitetura possuem uma pedagogia que produz efeitos na produção do *self*, na ‘auto-aprendizagem’ de cada sujeito. [...] A pedagogia destes lugares provoca no sujeito movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes produzam aprendizagens tanto em relação a si mesmo, aos outros, e ao mundo (ANDRADE, 2015, p. 3).

Autores como Henry Giroux e David Trend também foram importantes no desenvolvimento do conceito de pedagogias culturais. Giroux, apesar de não utilizar ainda o termo, ao adjetivar a pedagogia e problematizá-la como pedagogia crítica, aproximou o campo da educação às questões da ideologia e da cultura. Ele defendia que as pedagogias críticas não eram apenas um conjunto de técnicas e habilidades, mas uma prática cultural, sendo primordial a reflexão sobre as relações entre poder, cultura e aprendizagem.

David Trend foi o primeiro a nomear o conceito em seu trabalho *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*. A partir da perspectiva da Teoria Crítica, Trend aponta a importância do papel desempenhado pela indústria cultural, responsável por tornar a cultura um produto e por incentivar o indivíduo ao consumo.

Shirley Steinberg e Joe Kincheloe foram aqueles que deram visibilidade ao conceito, em sua denúncia sobre a forma como a indústria se utiliza de inúmeros dispositivos midiáticos para ensinar, formar e incentivar crianças ao consumo. Tais padrões de consumo são veiculados nos diferentes espaços onde as crianças circulam e esses lugares acabam por se tornarem espaços pedagógicos:

[...] a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc. (STEINBERG apud ANDRADE, 2015, p. 10).

No Brasil, os trabalhos situados na ambiência teórica das pedagogias culturais concentram-se, em sua maioria, na importante denúncia da produção e circulação dos diferentes artefatos culturais³¹ e no estudo das estratégias e métodos utilizados pela indústria de massa

31 Acompanho a definição de Tomaz Tadeu da Silva: “[...] sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, T.T., 2017, p.142).

para seduzir e induzir as pessoas a seguirem certo padrão de pensamento e comportamento que reforçam o sistema neoliberal vigente no mundo. Para atingir tais objetivos, a indústria se utiliza de inúmeros dispositivos³² para convocar as pessoas a agirem de certo modo e, ao fazê-lo, torna-os pedagógicos (ANDRADE, COSTA, 2015).

Minha proposta é que assim como as classes dominantes criam seus dispositivos de poder, os grupos que elas tentam reiteradamente subalternizar criam também suas estratégias de resistência e de (re) criação de saberes e existências possíveis. Em outras palavras, onde há poder, há resistência. Nessa medida, sigo a conceituação de resistência segundo Foucault:

[...] Não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Em Governo de si e dos outros (2010), Foucault sustenta que não há uma verdade imutável, invariável no tempo e propõe que a história deve ser estudada a partir de focos de experiências que produzem formas de saberes possíveis, matrizes normativas de comportamento e modos de existências para sujeitos possíveis. A emergência desses saberes e dessas existências se produz a partir das lógicas e poderes vigentes. Foucault se utiliza desses conceitos para compreender como a loucura, por exemplo, não é a mesma ao longo da história e que os saberes (médicos, psicológicos, sociológicos) vão

32 Acompanho a definição de dispositivo conforme Foucault: "Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] Em suma, entre elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [...] O dispositivo tem, por tanto uma função estratégica dominante" (FOUCAULT apud CAMARGO, 2012, p.106).

conformando normas que guiam o comportamento dos indivíduos e definem quais indivíduos são “viáveis” ou não.

Não são poucos os relatos de congadeiras(as) de Lambari sobre o racismo e a forma preconceituosa como são tratadas/os, numa evidente e persistente intenção de mantê-los nesse lugar de indivíduos “inviáveis”, segundo os saberes produzidos por uma sociedade racista que insiste em apagar, excluir ou homogeneizar as culturas negras. São histórias dolorosas presentes em brincadeiras supostamente “inofensivas” que sempre colocam a Congada e as/os congadeiras(os) em posição de ridículo ou de algo inferior, como no caso que pude presenciar quando uma professora afirmou que adorava quando ouvia o tambor no mês de maio. Alegre, contou que, nesses momentos, imediatamente já começava a cantar “pão com cebola”, imitando o ritmo da percussão. Tal expressão aparece também na fala de Ângela Rodrigues, ao relatar a visão que a cidade tinha da Congada:

[...] com desprezo, né...não generalizando, mas Lambari vê a nossa Congada como bagunça, né, como barulho que não deixa eles dormir, né, eles falam que mês de Maio é a época do pão com ... pão com cebola, que o nosso batido, o batido do Congo pra eles é pão com cebola [...] (COSTA, 2020, p.135)

Apesar de todo o empenho sistemático do racismo em inferiorizar as/os participantes da festa, elas/es seguem, ao longo dos séculos, mantendo a cabeça erguida e colocando na rua, todos os anos, suas crenças, sua história, seus cantos. Nesse sentido, percebo a Congada como essa pedagogia cultural que se desenvolve no interior de uma sociedade racista e classista que entende pessoas negras e pobres como existências inviáveis, destituídas de saberes possíveis (FOUCAULT, 2010).

A Congada subverte essa lógica excludente e afirma-se como guardiã de uma história que a história não conta³³, de saberes calçados em valores outros, como a oralidade, a valorização dos mais velhos e a espontaneidade dos encontros e dos aprendizados.

Nesse sentido, propomos que a Congada não deve ser trazida para a escola como mera ilustração folclórica ou turística para preencher espaços de um calendário pretensamente inclusivo ou multicultural, menos ainda tentar fazer dela uma nova disciplina numa grade pré-determinada³⁴. Ao contrário, como pedagogia cultural, a Congada deve ser inserida no espaço escolar como movimento capaz de questionar a própria estrutura demasiadamente cartesiana, eurocentrada, branca e escrita da escola, propondo outras abordagens, mais dialógicas e horizontais, que valorizem a produção de outros saberes e que, principalmente, reflitam sobre a importância de suas/seus detentoras/es.

33 Referência ao samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, "História para ninar gente grande", de autoria de Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico, Danilo Firmino. Clipe oficial em <https://www.youtube.com/watch?v=-JMSBisBYhOE&t=10s>. Acesso em 12 ago. 2020.

34 A atividade descrita neste trabalho se adequa às exigências da Lei nº 10639/03 que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira. Apesar dos quase 20 anos da lei, as escolas continuam fazendo atividades somente nas datas comemorativas e de forma bastante folclórica. Neste caso, aproveitei a existência da data da consciência negra no próprio calendário oficial do estado de Minas Gerais para inserir uma atividade que não fosse meramente 'turística' e que afirmasse a agência e o protagonismo de pessoas negras da cidade. Ainda se trata de uma iniciativa isolada, que teve apoio da escola no sentido de ceder a sala e fornecer materiais básicos para adornar a sala, mas sem um envolvimento maior da classe docente. Saliento aqui o apoio incondicional do diretor da escola, prof. Wagner Tadeu Alves e dos professores Leonardo Luz, de Artes e da profa. Raquel Gonçalves, de Sociologia.

Figura 3 – Último debate do dia com as/os estudantes. À frente da esquerda para a direita: Anderson Carmo, Ângela Rodrigues, Aline Guerra e Livia Monteiro. Foto tomada por Livia Monteiro, em 2019



Fonte: foto tomada pela autora em 2019.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. Pedagogias Culturais: condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito. In: **Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação**. Canoas/RS. Jun/2015. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430005814_ARQUIVO_sbece2015completo.pdf. Acesso em 12 ago. 2022.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, v.17, n.34 p.48-63. Canoas/RS, mai./ago. 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, p. 15-24. Brasília, Janeiro/Abril, 2016.

COSTA, Aline Guerra da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Experiências Congadeiras: a decolonialidade como estratégia teórico-metodológica de pesquisa em Lambari/MG. **Revista Diversidade e Educação**. v. 9, n. Especial, p. 627-650, 2021

COSTA, Aline Guerra da. **Pedagogias da Congada no contexto de produção das identidades, diferenças, territórios e saberes em Lambari – MG**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010 (pp.167 – 212).

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis Negros no Brasil Escravista**. História da Festa de Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

Sobre a organizadora e o organizador

Janete Flor de Maio Fonseca

É Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto lotada no DEETE – Departamento de Educação e Tecnologias (CEAD/UFOP). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS/UFOP). É Licenciada em História (UFMG – 1993), Mestre em História (UFMG – 1998) e Doutora em História Social da Cultura (UFMG – 2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Université Libre de Bruxelles (ULB – 2018/19). É Líder do Grupo de Pesquisa “Patrimônio Cultural, Educação e Novas Tecnologias”. Membro do GT Emancipações e Pós-Abolição em MG. Membro do GT Práticas Educativas mediadas por tecnologias. Desenvolve projetos relacionados à História e memória da População Negra, História das Cidades, Educação Patrimonial, Ensino de História e Tecnologias Digitais. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-UFOP).

Fabício Vinhas Manini Angelo

É professor substituto no DEEDU da UFOP. É graduado em História pela UFMG e em Pedagogia pela UEMG. Fez o seu mestrado em História pela UFMG e seu doutorado em Educação pela UFMG. Pesquisa a História da Família, a História da Emoções e a História da Educação no contexto das Mestiçagens no mundo Ibero-americano moderno.

Sobre as autoras e os autores

Nelian Karolina Belico Marques

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras (PUC – Minas em 2009). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Geras (UFMG em 2020). Tem interesse nas áreas da História e Educação com ênfase em História da Educação no período colonial.

Cristina Carla Sacramento

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (2007). É Especialista em Educação Empreendedora (UFSJ/2010). É Mestra em Educação pela mesma universidade (UFSJ/2013). É Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/2018). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, com enfoque nos discursos sobre a população negra em livros didáticos de História do Brasil do século XIX e da primeira metade do século XX. Investiga, também, temas relacionados à Educação para as relações étnico-raciais no que diz respeito às infâncias e identidade negra e a Literatura Infantil.

Contato: cristina.sacramento@ufop.edu.br.

Leonardo Oliveira de Queiroz

Atualmente é professor da Educação Básica da rede pública e particular de Ensino de Minas Gerais. É graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2014). É Mestre em Educação pela UFOP (2019). Tem experiência de pesquisa na área de História e Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no seguinte tema: a constituição e a representação do sujeito aluno na História da Educação.

Luan Manoel Thomé

É professor do Departamento de Educação e Linguística da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Cláudio, na área de Didática e Avaliação da Aprendizagem, atualmente é coordenador do curso de Pedagogia. É graduado em Humanidades (2015) e Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. É Mestre em Educação (2017). É Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Desenvolve pesquisas voltadas para o campo investigativo da história da educação. Tem experiência como professor do ensino fundamental I e como especialista em educação básica.

Maria Renata Teixeira

Atua como docente no Ensino Médio desde o ano de 2007 e no Ensino Superior, através da Faculdade IPEMIG, desde o ano de 2015. Atua também como preceptora no Projeto Residência Pedagógica pela PUC Minas. É graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

(2016) e é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE-UFOP). Tem experiência nas áreas de História da Educação, Memória e Patrimônio e Ensino de História. Participa de grupos de pesquisa tais como LABEPEH (Laboratório de Ensino e Pesquisas em História), GE-PHE (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação).

Rosana Areal de Carvalho

Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto, atuando na Graduação e na Pós-Graduação, com orientação de mestrado e doutorado. Possui Graduação em história pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987) e Doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (2000). Desenvolve pesquisas em História da Educação, com ênfase para os seguintes objetos, na relação com a educação: história das instituições escolares; intelectuais; espaço público; imprensa; e fontes para história da educação. Pós-Doutorado em História da Educação junto ao GEPHE/FAE/UFMG e NEPHE/FACED/UFU. Estudiosa da Ciência Logosófica.

Mário Gomes Ferreira

É professor na Faculdade de Educação (FAE/UEMG). Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA). Mestre em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: Ética, memória e História da Educação. É pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NEPHE) da FAE/UEMG. É bolsista da FAPEMIG pelo Programa de Capacitação de Recursos Humanos – PCRH/MG.

Dostoiewsky Americano do Brasil

Professor de educação básica no Colégio Nazareth desde 1993. Possui Licenciatura em História pela FAFIDIA - Universidade do Estado de Minas Gerais (2008) e Licenciatura em Artes - Claretiano Centro Universitário (2017). No momento, é Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência no campo do Patrimônio Cultural, história e artes.

Jose Rubens Lima Jardimino

É professor da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, desde 2010 no Departamento de Educação – DEEDU e do PPGE-UFOP Mestrado/Doutorado, foi seu coordenador de 2012-2015 e vice-coordenador 2011-2012. Formado em Filosofia e Teologia (1986), Mestrado em Ciências Sociais e Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1993) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Realizou estudos de pós-doutoramento em História da Educação nas Universidades: Université Laval – Québec, Canadá, (2007); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia – UPTC, Colômbia (2008) e em História, na Universidad Pablo de Olavide (2016/2017). Exerceu funções administrativas/acadêmicas na Universidade Nove de Julho: Diretor Departamento de Educação (2000-2002); Pró-Reitor Acadêmico (2003-2006) e professor do PPGE/UNINOVE de (2000-2010). Foi Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2003-2007) Membro do Conselho Municipal de Educação da Cidade de Mariana e vice-presidente (2018-2021). É professor visitante e pesquisador da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia, da Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, Espanha e da Rede de Universidades Públicas Colombianas (RUDECOLOMBIA).

Thiago Andreuci

Atua como professor de História e Filosofia no âmbito público e privado, tendo experiência no Ensino Básico e Superior. Foi coordenador de projeto de extensão para aperfeiçoamento em Políticas Públicas de Educação e Formação Docente de 2017 a 2018. É graduado em História-Licenciatura Universidade Federal de Ouro Preto. É Mestre em Educação pela UFOP.

Juliana Cesário Hamdan

Professora de História e Filosofia da Educação na Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação. Desenvolve pesquisas no campo da História e da Historiografia da Educação, com foco em sujeitos e instituições educacionais. Pedagoga, com Mestrado em políticas públicas e educação (UFMG/FaE/2001), Doutorado em História da Educação (UFMG/FaE/2007), e pós-doutorado recém doutor (UFMG/FaE/2009). Realizou entre outubro de 2014 e julho de 2015 o estágio pós doutoral na Stanford University – Califórnia – USA.

Joatan Nunes Machado Junior

É professor da rede estadual do Espírito Santo nas disciplinas de História, Informática e Ensino Religioso. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre. Especialista em Relações Étnico Raciais e Afro-brasileiras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Foi membro do Conselho Estadual de Cultura.

Aline Guerra da Costa

É professora de história da educação básica do Estado de Minas Gerais. Licenciada em História pela Universidade Cândido Mendes (2012). Mestra em educação pela Universidade Federal de Lavras. Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense e em Antropologia Social pela École de Hautes Études em Science Sociales, na França. Integrante do grupo de Pesquisa “Emancipações e Pós-Abolição em Minas Gerais”, sob coordenação da profa. Dra. Hebe Mattos e do prof. Dr. João Paulo Lopes, com historiadores de diversas universidades do Brasil, cujo objetivo principal é fomentar o debate acadêmico e a divulgação ao grande público de pesquisas que versam das temáticas: História Pública, Memória, Pós-Abolição, Festas Populares, Identidade e lutas negras. Integrante do “Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Negra no Atlântico (Cultrna)”, da UFF, sob coordenação das profas. Dras. Martha Abreu e Hebe Mattos. Integrante do grupo de pesquisa FESEX – Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, da Universidade Federal de Lavras.

Índice Remissivo

A

América Portuguesa 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32
aprendizado 21, 23, 28, 29, 115

B

Brasil Colonial 16

C

colonial 16, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 39, 51, 70, 117, 118, 127
cultura escolar 60, 68, 86

D

decolonial 19, 117
desafios 19, 20, 63
disciplina escolar 34, 43

E

educação 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 42, 47, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 121, 125, 128, 129, 130, 131
educação feminina 13, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 82
emancipação política 17, 51
escravidão 17, 39, 40, 41, 42, 101, 112
escrita 21, 23, 26, 32, 36, 39, 43, 50, 55, 80, 124
Estado 17, 34, 35, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 65, 70, 71, 77, 79, 81, 82, 84, 88,

89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 125, 126, 128, 129, 131
evolução 20
explicação historiográfica 45

F

finis acadêmicos 15

G

grupo escolar 58, 62, 67, 69, 72

H

história 13, 14, 16, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 73, 74, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 113, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 131
história africana 19
História do Brasil 20, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 106, 128
história pátria 34
historiografia 16, 17, 20, 55, 59, 112

I

identidade 17, 35, 39, 40, 41, 45, 50, 54, 67, 80, 105, 126, 128
identidade nacional 17, 40, 80
Império 16, 17, 22, 36, 50, 51, 53, 54, 56, 67
Instituição escolar 75
instituições escolares 17, 18, 59, 73, 74, 86, 129

L

LDB 14, 18, 19, 42, 87, 88, 89, 90, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 106, 111

legislação escolar 18, 59

lei 4.024/61 18

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 18, 19, 41, 88, 97, 103

leitura 21, 26, 27, 29, 32, 37, 40, 42, 61, 64, 93, 103

literatura 13, 17, 21, 24, 30, 47, 49, 50, 51, 54, 65

M

manuals didáticos 19, 42, 99, 100, 103, 106, 107

material didático 15, 64

N

narrativa histórica 17, 45

P

pedagogia 19, 42, 82, 114, 119, 120, 121, 123, 124

período colonial 16, 22, 24, 28, 30, 39, 70, 127

período republicano democrático 18

perspectiva decolonial 19

política 17, 36, 48, 49, 51, 52, 54, 65, 74, 88, 91, 96, 97, 102, 103, 106, 126

políticas públicas 18, 59, 73, 99, 100, 101, 130

práticas educativas 30, 59, 70, 108

prática social 59

práticas sociais 18, 69, 99

proclamação da Independência 16

produção intelectual 20

professores 15, 16, 20, 28, 37, 38, 40, 53, 61, 62, 67, 68, 69, 78, 80, 86, 91, 99, 100, 103, 106, 110, 124

progresso 17, 41, 71, 80, 94

Q

questão racial 98, 99, 102, 103, 104, 107

R

redemocratização 87, 88, 91

Romance 44

S

século XIX 13, 16, 17, 24, 27, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 55, 56, 67, 69, 104, 111, 112, 128

sujeitos 14, 17, 20, 31, 41, 45, 48, 50, 53, 54, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 80, 99, 100, 122, 130

T

Tecnologias 15

tensões sociais 17, 41

V

vozes 17, 45

Coleção Práticas Pedagógicas

www.pimentacultural.com

História e Historiografia da Educação

novos temas, novos conceitos, novas fontes



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias

