

Múltiplos objetos e escritas na História da Educação



VOLUME
1

CONTRIBUIÇÕES PARA A
COMPREENSÃO DA CULTURA
EDUCACIONAL BRASILEIRA



ORG.

Josefa Eliana Souza
Joaquim Tavares da Conceição

Múltiplos objetos e escritas na História da Educação

CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA
CULTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

VOLUME 1

APOIO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE



Recife, 2022

M961 Múltiplos objetos e escritas na História da Educação [livro eletrônico]: contribuições para a compreensão da cultura educacional brasileira / Organizadores Josefa Eliana Souza, Joaquim Tavares da Conceição. – Recife, PE: Edupe, 2022.

Formato: ePUB

ISBN: 978-85-518-3666-8

1. Educação – Brasil – História. 2. Prática de ensino. 3. Educação e estado. I. Souza, Eliana.
II. Conceição, Joaquim Tavares da.

CDD 370.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitor: Prof. Dr. Pedro Henrique de Barros Falcão

Vice-reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros

Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Gerente científico: Prof. Dr. Karl Schurster

Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Este livro foi submetido a avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.

Essa obra foi publicada com o apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.

Fotos de capa: 1. Laboratório de Ciências do Colégio Tobias Barreto. Aracaju-SE (1935). Acervo do Arquivo de Escolas Extintas do Departamento de Inspeção Escolar de Sergipe (DIES). Foto: Walmir Cine-foto. 2. Sala de Geografia do Colégio Tobias Barreto. Aracaju-SE (1935). Acervo do Arquivo de Escolas Extintas do Departamento de Inspeção Escolar de Sergipe (DIES). Foto: Walmir Cine-foto. 3. Sala de aula do Colégio Tobias Barreto. Aracaju-SE (1935). Acervo do Arquivo de Escolas Extintas do Departamento de Inspeção Escolar de Sergipe (DIES). Foto: Walmir Cine-foto.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. IMPRENSA E ESCRITOS EDUCACIONAIS DA GERAÇÃO 1870	13
<i>Laísa Dias Santos</i>	
<i>Joaquim Tavares da Conceição</i>	
2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM PANORAMA DOS GRUPOS DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	28
<i>Wênia Mendonça</i>	
<i>Josefa Eliana Souza</i>	
<i>Danielle Virginie Santos Guimarães Marinho</i>	
3. REPRESENTAÇÕES DE POMBAL E DOS INGLESES: O CASO DE JOÃO LÚCIO DE AZEVEDO	43
<i>Luiz Eduardo Oliveira</i>	
<i>José Augusto Batista dos Santos</i>	
4. A CORPORAÇÃO DOS PROFESSORES: OS MESTRES DE GEOMETRIA NAS LUTAS POLÍTICAS DA BAHIA (1798-1838)	60
<i>Pablo Antonio Iglesias Magalhães</i>	
5. FEIÇÕES DA RECEPÇÃO DA FILOSOFIA ALEMÃ NO BRASIL DO SÉCULO XIX: NOTAS A PROPÓSITO DE SÍLVIO ROMERO	100
<i>Edmilson Menezes</i>	
6. “DE PÉ ANTE O MUNDO”: LIBERDADE E CULTURA POLÍTICA NOS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DE RUI BARBOSA	116
<i>Ane Luíse Silva Mecenas Santos</i>	
<i>Cristiano Ferronato</i>	

7. A IMAGEM DA CRIANÇA NA PINTURA DO MOVIMENTO MODERNISTA BRASILEIRO: A ARTE COMO FONTE DA HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	127
<i>Elis Regina Nunes Mota Araújo</i>	
<i>Laise Soares Lima</i>	
<i>Silvana Bretas</i>	
8. “UM OBREIRO DA CIVILIZAÇÃO”: CORPO E ESPAÇO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SERGIPE (1912-1924)	156
<i>Magno Francisco de Jesus Santos</i>	
9. AS LIGAS CAMPONESAS PARAIBANAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (1958 A 1964)	171
<i>Antonio Carlos Ferreira Pinheiro</i>	
10. A EDIFICAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR OTAVIANO BASÍLIO HERÁCLIO DO RÊGO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO-PE (1968-1971)	185
<i>Roseane Silva de Souza</i>	
<i>Edilson Fernandes de Souza</i>	
11. ARQUIVOS E FONTES PARA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	212
<i>Edvaldo Nascimento</i>	
SOBRE OS AUTORES	222

APRESENTAÇÃO

Tendo como foco primordial a História da Educação, o livro *Múltiplos objetos e escritas na História da Educação: Contribuições para a compreensão da cultura educacional brasileira (Vol. 1)* apresenta uma coletânea de estudos produzidos por diversos pesquisadores que se apossaram de referenciais, metodologias e fontes diversas na construção das suas pesquisas. Neste volume contamos com produções dos professores ou destes com os doutorandos buscando dar conhecimento aos produtos dos esforços, disciplina e competência de profissionais voltados para o campo da pesquisa acadêmica.

Com o título “Imprensa e escritos educacionais da geração 1870”, Laísa Dias Santos e Joaquim Tavares da Conceição apresentam uma compreensão do papel da imprensa na veiculação de ideias sobre a educação nacional publicadas por membros da denominada “geração 1870”. Seguindo esse propósito, os autores tomaram como objeto escritos educacionais de Alberto Sales, Miguel Lemos, Pereira Barreto, Rangel Pestana, Teixeira Mendes e Tobias Barreto, publicados nos jornais *A Província de São Paulo*- SP, *Gazeta de Notícias*-RJ e *O Industrial*-PE nas décadas de 1870 e 1880. Os autores enfatizam que “[...] a imprensa ora serviu para a propaganda de estabelecimentos escolares dirigidos e criados por estes intelectuais; ora para travar debates sobre a instrução; ora para veicular, evidenciar e consagrar suas ideias educacionais”.

Wênia Mendonça, Josefa Eliana Souza e Danielle Virginie Santos Guimarães Marinho, no capítulo intitulado “A produção científica em História da Educação: um panorama dos grupos de pesquisa da

Universidade Federal de Sergipe”, discutem a respeito do *habitus* da comunidade científica, particularmente da História da Educação em âmbito local e com a finalidade de analisar a formação dos grupos de pesquisa da referida área. O cenário no qual focalizaram o olhar foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS), mais precisamente, o programa de Pós-graduação em Educação, criado em 1994. As análises foram centradas nos professores-pesquisadores responsáveis pelos grupos mencionados e as temáticas de suas pesquisas, sem, no entanto, levar em consideração o modo de suas produções historiográficas. Nesse sentido, as autoras intentaram descobrir: sobre o que se debruçam os pesquisadores da História da Educação em Sergipe? Como estão constituídos os seus grupos? Em que medida as produções dos núcleos de pesquisa em Sergipe são socializadas, tendo como referência o campo dos professores-pesquisadores da UFS? Para tanto, foi utilizado o conceito de campo científico formulado por Pierre Bourdieu e como fontes, fizeram uso da Plataforma Lattes e do site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, identificando no banco de dados os grupos oriundos da universidade federal e cujas pesquisas dizem respeito à História da Educação.

O capítulo de autoria de Luiz Eduardo Oliveira e José Augusto Batista dos Santos, com o título “Representações de Pombal e dos ingleses: o caso de João Lúcio de Azevedo”, tem como objetivo descrever e analisar o modo pelo qual o Marques de Pombal é representada em suas relações com a Inglaterra no livro *O marquês de Pombal e a sua época*, de João Lúcio de Azevedo (1855-1933), historiador português que viveu em Belém do Pará desde a época em que era caixeiro, aos 18 anos. Os autores também destacam que este capítulo está relacionado com a um projeto maior de investigação e preparação da obra completa do Marquês de Pombal, em 32 volumes criticamente anotados, sob a direção de José Eduardo Franco, Pedro Calafate e Viriato Soromenho-Marques. Um aspecto importante de tal projeto é o seu objetivo de contribuir para um conhecimento mais aprofundado da vida e obra

de Sebastião José de Carvalho e Melo por meio de uma abordagem interdisciplinar, para além das visões parciais motivadas pelas paixões polêmicas que ora desvalorizaram, ora supervalorizaram o significado de sua ação.

Pablo Antonio Iglesias Magalhães, no capítulo denominado “A corporação dos professores – Os mestres de Geometria nas lutas políticas da Bahia (1798-1838)”, apresenta a contínua participação dos professores de Geometria nos movimentos políticos que tiveram lugar na Cidade da Bahia, entre 1798, ano de criação da Cadeira Pública, e 1838, ano em que ocorreu a guerra civil denominada de Sabinada. Desde a criação da Cadeira Pública de Geometria, os docentes começaram a atuar na vida política da capitania, primeiramente pelas vias não oficiais, ingressando em sociedades iniciáticas, a exemplo da maçonaria. Após a Independência em 1822, os ex-titulares da Cadeira de Geometria passaram a ocupar cargos de relevo nos quadros da Ordem imperial, ampliando o alcance de sua influência na construção do campo educacional brasileiro.

Com o título “Feições da recepção da filosofia alemã no Brasil do século XIX: notas a propósito de Sílvio Romero”, Edmilson Menezes enfoca o contexto da história das ideias no Brasil que registra uma decisiva influência de outras culturas quando nos reportamos aos quadros maiores da reflexão nacional. A filosofia alemã foi e continua sendo uma importante referência para os pensadores brasileiros. Segundo Menezes, seu estudo merece lugar destacado nos registros da cultura pátria, e o século XIX manifesta-se particularmente frutífero quando nos reportamos a este tipo de empreendimento. Trata-se de um período de reação e, da mesma forma, preocupado em determinar o inventário da herança científica que terá de legar à posteridade, tendo como foco a recepção pelo pensador sergipano – Sílvio Romero.

Ane Luíse Silva Mecnas Santos e Cristiano Ferronato, autores do capítulo “‘De pé ante o mundo’: liberdade e cultura política nos escritos pedagógicos de Rui Barbosa”, tomaram como objeto a discussão

acerca da liberdade da instrução pública e da cultura política republicana no âmbito educacional por meio dos escritos de Ruy Barbosa. O propósito investigativo é compreender a construção da ideia de liberdade no âmbito da difusão de uma cultura política republicana no viés educacional por Ruy Barbosa, ou seja, como ele representou a liberdade em suas leituras comuns de passado e de futuro da nação no processo de difusão de uma cultura política republicana.

“A imagem da criança na pintura do movimento modernista brasileiro: a arte como fonte da história social da criança e da história da educação” é o capítulo de autoria de Elis Regina Nunes Mota Araújo, Laíse Soares Lima e Silvana Bretas. Nesse capítulo, as autoras analisam imagens infantis, procurando elementos que demonstrem aspectos históricos de seu cotidiano e sua inserção na vida social. Ressaltando que a pintura brasileira do Modernismo foi um importante movimento político, artístico e cultural do século XX e partindo da perspectiva que a infância é uma categoria histórica, representada por crianças plurais que compartilham uma cultura em comum, na medida em que é uma categoria universal em termos etários. Ao mesmo tempo, resguarda singularidades por ser composta por sujeitos históricos e sociais. Neste sentido, o artigo, busca evidenciar o olhar dos adultos para essa fase particular do desenvolvimento humano. As fontes selecionadas para a construção dessa pesquisa foram as obras de Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Milton Dacosta e Candido Portinari, devido ao fato de eternizarem em suas obras as especificidades do cotidiano da infância real e imaginária. As reflexões construídas revelam a arte como documento histórico e sensibilidade artística, ao exibir distintos modos de ser criança e vivenciar a infância.

Magno Francisco de Jesus Santos é o autor do capítulo “‘Um obreiro da civilização’: corpo e espaço nos grupos escolares de Sergipe (1912-1924)”, em que analisa a construção de prerrogativas atinentes ao espaço escolar na perspectiva defendida por Helvécio de Andrade, intelectual da educação que atuou na linha de frente das questões

educacionais em Sergipe nas décadas de 10, 20 e 30 do século XX. A análise tem por base as preconizações apresentadas por Andrade no livro *Curso de Pedagogia*, de 1913, em cotejo com registros fotográficos dos grupos escolares. Além disso, discorre sobre a questão da formação moral e a preparação do corpo dos alunos, pautado no cotejo entre as diretrizes apresentadas nos programas de ensino das décadas de 10 e 20 do século XX e os registros fotográficos das aulas e festas nos grupos escolares.

Com o título “As ligas camponesas paraibanas e experiências educativas (1958 a 1964)”, o autor Antônio Carlos Ferreira, tomou como referência o ano de 1958, quando foi criada a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, ou seja, a Liga Camponesa de Sapé - PB, como ficou conhecida, e o ano de 1964, quando foi deflagrado o golpe civil militar no Brasil. Consoante a isso, tem como objetivo analisar algumas experiências educativas que foram promovidas pelos participantes do mencionado movimento social e como terminaram sendo abortadas após a efetivação do golpe. Para tanto, acessou alguns documentos que foram produzidos pelas lideranças da época e, especialmente algumas entrevistas que já foram publicadas por outros estudiosos dedicados a esse tema. Consultou ainda a legislação nacional e paraibana referentes aos aspectos da política educacional.

Roseane Silva de Souza e Edilson Fernandes de Souza, no capítulo intitulado “A edificação do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo e suas práticas educativas no município de Limoeiro-PE (1968-1971)”, tiveram a iniciativa de desenvolver estudo a partir das reflexões que pretendem dar visibilidade a um conjunto de investigações sobre história da educação em municípios interioranos no Nordeste do Brasil, resolveram tentar responder a seguinte questão: considerando as condições socioeconômicas que tornaram possíveis a construção do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, do município de Limoeiro-PE, quais as práticas educativas que foram desenvolvidas nessa instituição entre 1968-1971?

“Arquivos e fontes para pesquisa em História da Educação no sertão do São Francisco” é o capítulo de autoria de Edvaldo Nascimento. O autor apresenta no capítulo o resultado das reflexões teóricas e metodológicas motivadas no percurso da pesquisa de doutorado sobre o projeto educativo instituído pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf) no Sertão do São Francisco. Apresenta aos pesquisadores em História da Educação arquivos e fontes levantados e disponíveis para pesquisas nesta área. Geralmente, a dificuldade de acesso às fontes documentais torna-se um dos principais entraves enfrentados pelos pesquisadores. Este é, portanto, um balanço sobre o uso das fontes e sua conceituação no campo da História e da História da Educação, utilizando como referencial teórico os autores Burke (2004), Magalhães (2004), Orso (2012) e Vidal (1998). O processo de resgate das fontes amplia as possibilidades de compreensão da história e da história da educação, considerando que não existe outra forma de reconstruir ou recuperar a história que não seja por meio das fontes. A partir da compreensão ampliada do conceito de fontes desenvolvido por aqueles pesquisadores da história da educação, catalogamos os acervos documental, escrito e iconográfico, que se encontram agora acessíveis.

Este conjunto de pesquisas reflete o interesse de diversos pesquisadores por temáticas diversas no campo da História da Educação e/ou interlocuções com outras áreas do conhecimento e tem o intuito de contribuir para aprofundar discussões, suscitar novas pesquisas e estimular as discussões que ampliam os olhares em busca de novos caminhos ou de discussões que possam complementar as lacunas e, as buscas por novas ou outras interpretações.

Josefa Eliana Souza e Joaquim Tavares da Conceição

Organizadores

CAPÍTULO 1

IMPrensa E ESCRITOS EDUCACIONAIS DA GERAÇÃO 1870¹

*Laísa Dias Santos
Joaquim Tavares da Conceição*

INTRODUÇÃO

Este texto, fruto de pesquisa de doutorado em andamento, objetiva interpretar o papel da imprensa na veiculação de ideias educacionais elaboradas por membros da geração 1870. Para tanto, foram destacados aspectos da relação estabelecida entre autores e jornais em um período em que a instrução entraria “[...] definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada” (GONDRA & SHULER, 2008, p. 11).

Dentre os vários debates educacionais publicados em jornais no final do século XIX, interessaram-me os discursos provenientes de sujeitos que fizeram parte do movimento intelectual denominado de “geração 1870²”. Trata-se de personagens inspirados pelo desenvolvimento econômico e científico europeu e norte americano, que estiveram preocupados com “[...] problemas de unificação política, com a construção do Estado-nacional em bases modernas e com a superação das heranças arcaicas do período colonial” (COUTO, 2013, p.99). Dentro de tais experiências, foram objeto de estudo deste artigo os discursos de 6

1. Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo edital Fapitec/SE/Capes n° 12/2016

2. Sobre “geração 1870”, ver estudos de Alonso (2002).

membros da referida geração que, a partir da relação com jornais os *A Província de São Paulo*- SP, *Gazeta de Notícias*-RJ e *O Industrial*-PE, contribuíram para o debate educacional no final dos oitocentos. Foram eles:

Quadro 1- Membros da geração 1870 que publicaram obras educacionais em jornais

Nº	Integrantes da Geração 1870	Formação superior	Data de nascimento
1.	Alberto Sales	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	24 de outubro de 1857 - SP
2.	Francisco Rangel Pestana	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	26 de novembro de 1839-RJ
3.	Luís Pereira Barreto	Médico	11 de janeiro de 1840-RJ
4.	Miguel Lemos	Engenheiro	25 de novembro de 1854- RJ
5.	Raimundo Teixeira Mendes	Engenheiro	05 de janeiro de 1855- MA
6.	Tobias Barreto de Menezes	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	07 de junho de 1839- PE

Fonte: Elaborado por Laísa Dias Santos.

Por meio da História dos Intelectuais foi realizada uma abordagem das particularidades biográficas dos sujeitos analisados, a fim de perceber marcos mais amplos e coletivos sobre a relação instrução e imprensa no final dos oitocentos. Assim, o caminho teórico e metodológico percorrido neste artigo abordou, para além de trajetórias, ideias e práticas sociais, aspectos coletivos sobre a maneira como os jornais foram lugares de enunciação, redes de pertencimento e formas de inserção nos embates do campo educacional. Enveredar pelas trajetórias de vida, a partir desta perspectiva, é focar em como, por que e para quem os intelectuais pensaram o que pensaram. Tal percurso se fez pela “[...] reinserção dessas ideias no seu ambiente social e cultural, e por recolocação em situação num contexto histórico” (SIRINELLI, 1996, p. 258).

IMPRENSA COMO ESPAÇO DE VEICULAÇÃO DE IDEIAS

A imprensa no Brasil iniciou-se com a chegada da família real ao Rio de Janeiro. Foi o decreto de real de 13 de maio de 1808 que fez circular diversos impressos na corte e nas demais províncias. Eles tinham a tarefa de divulgar os acontecimentos, circular ideias, informar sobre as matérias úteis para a agricultura, defender interesses dos grupos políticos, mas também gerar a possibilidade de uma forma de educação (PERIOTTO, 2013). Foi por meio dos jornais que muitos debates em torno da organização da instrução nacional ganharam ampla circulação, fosse por meio da publicação de reflexões sobre a importância da educação escolar, fosse por meio das discussões e decisões realizadas no âmbito das Câmaras Municipais, Conselho do Governo, Assembleia Legislativa e respectivas leis (JINZENJI, 2006).

A imprensa nos oitocentos foi, portanto, um espaço propício para o debate político e educacional, além de um veículo profícuo para propagação de ideais partidários. Como revela o quadro a seguir, fossem como autores, fundadores e/ou diretores de jornais, 6 membros da geração 1870 se utilizaram desse espaço para veicular suas ideias educacionais.

Quadro 2- Jornais de veiculação das obras educacionais analisadas

Nº	INTELCTUAL	JORNAL E LIGAÇÃO DOS INTELCTUAIS NO MOMENTO DA PUBLICAÇÃO DAS OBRAS	Nº DE PÁGINAS/ PERIODICIDADE
01	Alberto Sales	A Província de São Paulo/autor	Um artigo na primeira página do jornal publicado em 1877
02	Miguel Lemos	A Província de São Paulo/ proprietário	9 artigos publicados entre os dias 08 de 19 de março de 1885
		Gazeta de Notícias/ autor	Um artigo publicado na página 2, sessão "publicações a pedidos", no ano de 1881

Nº	INTELLECTUAL	JORNAL E LIGAÇÃO DOS INTELLECTUAIS NO MOMENTO DA PUBLICAÇÃO DAS OBRAS	Nº DE PÁGINAS/ PERIODICIDADE
03	Pereira Barreto	A Província de São Paulo/redator	Seis artigos publicados entre 09 e 22 de outubro de 1880
04	Rangel Pestana	A Província de São Paulo/ proprietário, redator e diretor	Inúmeras publicações entre 1875 e 1889
05	Teixeira Mendes	Gazeta de Notícias/ autor	70 páginas de folheto distribuídos em 8 artigos publicados entre dezembro de 1881 e janeiro de 1882
06	Tobias Barreto	O Industrial/redator	Sete artigos publicados mensalmente entre janeiro e julho de 1883

Fonte: Elaborado por Laísa Dias Santos.

Os artigos elencados no quadro 2 foram publicados nos jornais *A Província de São Paulo*, *Gazeta de Notícias* e *O Industrial*. Os debates apresentados caracterizaram-se tanto como artigos curtos como também por textos longos, alguns pontuais e outros com uma certa periodicidade sobre questões da instrução. Tais características possivelmente mantinham relação com o objetivo do jornal, com a função e cargo ocupado pelo autor das propostas ou até mesmo com a importância da temática no cenário onde se publicavam e circulavam os jornais.

Das publicações de maior longevidade apresentadas no quadro 2, destacam-se os discursos de Rangel Pestana no jornal *A Província de São Paulo*. O autor dedicou inumeráveis páginas do jornal ao ensino primário e secundário, à instrução científica e confessional protestante, e a instituições escolares públicas e privadas. A quantidade de artigos e a longa periodicidade das suas publicações podem estar atreladas ao fato dele ter sido, além de um dos seus fundadores, o seu principal redator de política e quem sempre escreveu a maioria dos artigos de fundo e editoriais do jornal (HISLDORF, 1999). Atrelado a tais

lugares de fala, contribuiu para a discussão da temática a missão do jornal de “[...] influir diretamente no progresso do país e na educação do povo (A PROVÍNCIA...04 de jan. de 1875, p.01).

O jornal *A Província de São Paulo* começou a circular em 04 de janeiro de 1875, com quatro páginas e tiragem de 2.025 exemplares. Foi fundado por um grupo de 21 liberais republicanos e tinha como lema “fazer da independência o apanágio de sua força” (A PROVÍNCIA...04 de jan. de 1875). O médico positivista Luís Pereira Barreto, em um dos seus discursos publicados no jornal *A Província de São Paulo*, atrelou a imprensa ao desejo “coletivo” em favor de uma maior soma de instrução para o país. Foi enfático ao escrever que “[...] por todos os órgãos da imprensa, pedimos ensino, ciência, como o esfo-meado pede reconciliação!” (BARRETO, L. 1880, p. 380).

O desenvolvimento da opinião pública, junto com progresso da imprensa, marcaria no final do século XIX um caminho seguro para a construção de uma nação moderna, marcada por homens conscientes e livres. O espaço dos jornais se tornaria uma importante estratégia na produção de novas sensibilidades e costumes, portanto, uma estratégia educativa. Os artigos de Rangel Pestana são exemplos disso.

Por mais de uma vez a nossa voz se tem erguido na imprensa e na tribuna contra o ensino oficial, que, aliás útil por um lado, é sempre insuficiente e muitas vezes perniciosos para o país. Por mais de uma vez temos dito que, si esse ensino habilita a assinar o nome em um contrato social ou numa carta, não forma cidadãos; desenvolve preconceitos, ensina a não raciocinar sobre a religião e as formas de governo, a não tomar interesse pela causa pública que deixa de parecer que é nossa, mata no coração todos os princípios nobres, viris e sãos, alimenta a vaidade, entroniza ídolos e abate o espírito (PESTANA; et al. 1873, p.01).

Contra o ensino considerado oficial, Rangel Pestana, no discurso acima, utilizou o jornal *A República-RJ* para veicular as críticas contra a centralização e falta de autonomia do ensino primário e secundário e divulgar a existência da Escola do Povo. Tal estabelecimento de ensino

fazia parte do que se chamou de escolas de instrução popular. Elas foram patrocinadas por particulares, eram gratuitas e destinadas às classes menos favorecidas, cujo trabalho diurno não permitia a frequência a cursos regulares: operários, adolescentes, ingênuos, sexagenários libertos e escravos moradores dos núcleos urbanos (HILSDORF, 1999).

A ideia de Rangel Pestana, junto com os outros fundadores da Escola do Povo, era usar o jornal para anunciar a criação do estabelecimento e potencializar a circulação das conferências ministradas na Escola do Povo, pois por mais que houvesse alunos participando das aulas, almejavam um público maior. O objetivo era fazer com que as ideias professadas nos cursos da escola não ficassem restritas à sala de aula, mas que tivessem ingresso em “[...] todas as casas, acolhimento no seio de todas as famílias e possibilidade de chegar até aos pontos mais remotos e atrasados” (PESATANA, et al..., 1873, p. 74).

O contato de Rangel Pestana com a imprensa, para divulgar ideias educacionais, aparece em sua biografia ainda na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi enquanto aluno que lançou em 28 de junho de 1860 *O Lírio*, um “elegante jornal” dedicado às senhoras paulistas. Há indícios que Rangel Pestana teria escrito e publicado ainda em 1860 neste jornal os artigos “A Educação e a Instrução do Sexo Feminino” e “A Mulher e o Cristianismo”. Em 1861, na província de São Paulo, publicava no *Jornal Timbira*, um órgão político, literário e artístico que fazia oposição ao ministério Ângelo Ferraz³, um artigo sobre a “[...] instrução pública, pedindo reformas que a definissem como livre, metódica, gratuita e obrigatória” (HILSDORF, 1988, p. 32). Rangel Pestana atuou em diversos jornais, mas destacou-se ao participar da fundação do jornal *A Província de São Paulo* em 1875.

3. Ângelo Moniz da Silva Ferraz, o barão de Uruguaiana, fez parte de três ministérios: foi ministro da Fazenda em 1859, no gabinete que organizou e presidiu, ministro da Guerra em 1865, no gabinete organizado pelo marquês de Olinda e, ainda, ministro dessa mesma pasta em 1866, no gabinete da Zacarias. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/AMSFUruguaiana.html>.

A Província de São Paulo foi, sem dúvida, um órgão republicano, mas, mais exatamente, foi o jornal de um republicano, posto a serviço do partido enquanto o partido ‘foi’ do republicano. Isto não é um jogo de palavras: representando o pensamento de uma das facções republicanas, a Província foi, sobretudo, o jornal de Rangel Pestana, que o colocou a serviço do seu partido, da agremiação político-partidária que ele ajudou a estruturar e fazer crescer em São Paulo, enquanto ela esteve sob seu controle (HISLDORF, 1999, p.43).

Além de manter a direção geral do jornal *A Província de São Paulo*, Pestana encarregou-se ainda das seções políticas e determinava a publicação de artigos de colaboradores que guardassem harmonia com o pensamento da folha. A instrução pública foi uma das questões políticas abordadas com mais insistência por Pestana e seus colaboradores. Os debates sobre o ensino resultavam “[...] de uma seleção prévia realizada com o intuito de facilitar o encaminhamento da opinião pública para a aceitação ou rejeição de certos princípios e atividades educacionais” (HISLDORF, 1999, p.52).

Em *A Província de São Paulo* evidencia-se um interesse político com a educação, compartilhado com outros colaboradores do jornal, a exemplo de João Alberto Sales. Tal personagem dividiu a propriedade do jornal com Pestana entre fins de 1884 e 1885. Entretanto, já vinha contribuindo com a folha desde 1875. Alberto Sales era estudante de engenharia no Rensselaer Polytechnic Institute, de Troy, Nova York quando iniciou a função de jornalista publicando em *A Província de São Paulo* quatro “correspondências” sobre acontecimentos estadunidenses. Dentre elas o artigo intitulado “A instrução pública no Brasil e nos Estados Unidos”, publicado no referido jornal em 06 de janeiro de 1877.

Em 1884, Alberto Sales entrou para a redação de *A Província de São Paulo*, na qualidade de proprietário, redator e gerente. Nesta função, publicou nove cartas dirigidas a Julio Ribeiro⁴, como resposta a

4. “No conjunto das Cartas Sertanejas, uma série de dez artigos publicados no jornal Diário Mercantil em 1885, Júlio Ribeiro vai tratar, entre vários outros assuntos, da eleição de dois políticos do Partido Republicano de São Paulo, discussão na qual ele descreve o caráter de um

alguns tópicos que este publicou no *Diário Mercantil*, sobretudo em relação a “universalidade da educação”. Todas as cartas publicadas entre os dias 08 e 19 de março de 1885 foram escritas na “seção livre” do jornal, que ocupava sempre a primeira página da publicação. Ao assinar as nove cartas utilizando o pseudônimo Demócrito, Alberto Sales discutiu sobre a divisão da ciência sob a perspectiva de August Comte; a importância dos estudos clássicos; a concepção da educação e o modo de utilização de escritos de terceiros.

Assim como foi para Rangel Pestana e Alberto Sales, o jornal *A Província de São Paulo* revelou-se um espaço profícuo para as ideias educacionais de Luís Pereira Barreto, que escreveu seis artigos sobre projetos de criação de universidade na Corte. Pereira Barreto foi membro do partido republicano e ao fixar-se em São Paulo, a partir da década de 1870, foi redator no jornal *A Província de São Paulo*, no qual iniciou uma verdadeira campanha de divulgação do positivismo no Brasil (ALONSO, 1995). A sua formação científica, a adesão à teoria positivista, seus conhecimentos de organização rural e as críticas ao Segundo Reinado justificaram seu lugar de fala na avaliação e resolução de problemas nacionais. A partir das suas experiências, orquestradas pela filosofia positivista, Barreto construiu um diagnóstico do que considerou atraso brasileiro.

Positivista ortodoxo a princípio, heterodoxo depois, Pereira Barreto guardou sempre total fidelidade ao positivismo como pedagogia, como instrumento a serviço de um ideal civilizador e ecumênico. Pensando o passado para estabelecer as bases de um programa do futuro, procurou sempre, ao mesmo tempo, demonstrar exemplarmente a viabilidade de seu programa. E é esta preocupação de aliar sempre a teoria à prática que mais eloquentemente revela o impulso educador de sua obra, trate ele de

homem cientificamente preparado. Por suas posições teóricas e, sobretudo, por suas críticas políticas, Júlio Ribeiro vai chamar a atenção do diretor do jornal *A Província de São Paulo*, sendo envolvido numa polêmica em que é acusado de plágio por Alberto Sales” (AQUINO, 2019, p. 130).

educação propriamente dita, de filosofia, de política, de viticultura ou de medicina (BARROS, 1967, p.16-17).

Foi a partir do “caráter educador”, dentro do seu programa para organização da sociedade civil⁵, que se pode compreender a discussão de Pereira Barreto sobre a criação de uma universidade na Corte. Em 1880, no Jornal *A Província de São Paulo*, redigiu seis artigos intitulados “A propósito da universidade”, posicionando-se contrário à proposta, que considerou “uma injustiça social e um erro de higiene” (BARRETO, L. 1880, p.379). Os artigos sobre a criação de uma universidade no império brasileiro foram elaborados em um período de intensa atividade intelectual de Pereira Barreto. Foi entre 1878 e 1882 que o médico alcançou um “[...] prestígio de que desfrutaria por todo o resto de sua vida, pregando destemidamente soluções para a política brasileira e empenhando-se em polêmicas que polarizavam a atenção da província” (BARROS, 1959, p.130). Um desses debates foi contra a elaboração de um novo projeto de criação de uma universidade na Corte sob o gabinete de Saraiva, em 1880. As críticas de uma significativa parcela dos intelectuais oitocentistas a este projeto consistiam na ideia absoluta de centralização da universidade, que subordinaria a ela as Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo, a de Medicina na Bahia, a de Minas em Ouro Preto, bem como outras instituições de ensino, de qualquer grau, da Corte e das províncias (BARROS, 1959).

Os artigos de Pereira Barreto ganharam destaque pelo fato de ter sido ele o primeiro positivista da Corte a examinar, do ponto de vista prático e teórico, o problema da implantação da universidade no Brasil (BARROS, 1959). No ano seguinte, o diretor do positivismo no Brasil, Miguel Lemos, publicou no dia 17 de dezembro de 1881 no jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, um artigo em que também se posicionou contra o projeto de universidade na corte. O jornal

5. Ver Alonso (1995)

Gazeta de Notícias foi fundado em no dia 2 de agosto de 1875, por José Ferreira de Sousa Araújo. O objetivo do periódico no momento de sua fundação foi lutar pela abolição da escravatura e pela Proclamação da República (LEAL, 2010).

Miguel Lemos iniciou seus estudos superiores na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, concluindo-os em Paris no ano de 1877. Foi na França que aderiu ao positivismo, corrente filosófica que marcaria toda sua trajetória pessoal e profissional, chegando inclusive a ser o fundador do Apostolado Positivista⁶ no Brasil em 1881 (TORRES, 2018). O entusiasmo e devoção de Miguel Lemos ao positivismo lhe propiciaram um espaço para divulgação das ideias no jornal *A Gazeta de Notícias*. Foi a partir da conferência sobre o centenário de Turgot⁷ que o sr. Ferreira Araújo, redator da *Gazeta*, colocou à disposição dos positivistas uma coluna de seu jornal (TORRES, 2018). Foi neste espaço que Miguel Lemos se opôs aos projetos de criação de uma universidade no Brasil.

Intitulado “Universidade”, o artigo elaborado por Miguel Lemos, foi inicialmente um protesto de sua autoria publicado em 1º de março de 1881 na *Revue Occidentale*, publicada na França sob a direção de Pierre Lafitte⁸ (LEMOS, 1881). Nele, o autor apontou cinco motivos contra a realização do projeto de criação da universidade na Corte, considerando a proposta “[...] uma tentativa retrógrada e uma ameaça contra a verdadeira instrução e a verdadeira liberdade” (LEMOS,

6. Com sede na rua do Carmo, Rio de Janeiro, o Apostolado Positivista do Brasil tornou-se um acontecimento de máxima importância para a propaganda das concepções positivistas, tendo em vista que anteriormente, a teoria comteana aplicava-se apenas na solução de dificuldades ou na compreensão de questões de matemática; era uma filosofia das ciências. Agora, tornara-se uma concepção do mundo, aplicável a todos os problemas (TORRES, 2018).

7. Na conferência realizada no dia 21 de março de 1881, Miguel Lemos, como orador, fez uma invocação à Augusto Comte, o fundador da religião da humanidade e depois de expor o caráter de festa que se tratava de celebrar, e de explicar alguns pontos da doutrina positivista, o orador fez um minucioso estudo do importante papel que representou no seu tempo o grande ministro de Luís XVI (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1881).

8. Sucessor de August Comte na propagação da teoria positivista mais ortodoxa.

1881, p.03). Alegando estar absorvido por outras ocupações, Miguel Lemos deixou a cargo de Raimundo Teixeira Mendes a elaboração de uma série de artigos que expunham de forma mais ampla o modo como o Centro Positivista entendia a questão da universidade.

Foi nos anos de 1881 e 1882 que Teixeira Mendes, ao dar continuidade à discussão sobre projetos de criação de universidade no Brasil, escreveu oito longos artigos no jornal *Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro*. Os artigos de Teixeira Mendes foram originalmente um folheto de 70 páginas organizado pelo Centro Positivista Brasileiro e publicado pelo jornal *A Gazeta de Notícias* (GAZETA..., 24 de fev. de 1882). Nestes artigos, Mendes fez minucioso estudo sobre a essência da universidade a partir da ótica comteana. Ao compreender o que foram as universidades no passado e o papel que poderiam representar no século XIX, Mendes, levando em consideração não só experiências estrangeiras, mas sobretudo o contexto político, econômico e social brasileiro, pressupunha que o projeto de universidade no Brasil poderia dar sequência à tradição conservadora de apadrinhamentos e servirão à monarquia. Isso porque

[...] o governo tem chaves do tesouro, tem afilhados a doar com dinheiros públicos, e fora da filhadagem, existe a turba-multa dos pretendentes às sinecuras que dão pingues rendimentos e honras. É quanto basta para levantar-se um vasto edifício; decretar cadeiras; abrir concursos; e nomear professores (MENDES, 22 de jan. 1882).

Os projetos de criação de universidade no império foram considerados como algo “[...] anacrônico, retrógrado e anárquico, repleto de funestas consequências” (LEMOS, 17 de dezembro de 1881). À primeira vista, tais críticas remetem a uma instituição que não agregaria desenvolvimento nacional, ou seja, na contramão de experiências frutíferas do período em análise, como a de universidades que funcionavam na Europa e América do Norte. Contudo, há que se recolocar as ideias dos autores no seu ambiente social, neste caso, o Império

brasileiro sob as vistas do positivismo. Para eles, da maneira como estava organizado o Império brasileiro – a centralização política, economia baseada na exportação de café e açúcar, união entre Estado e Igreja e a escravidão –, a universidade não encontraria espaço para se desenvolver com liberdade. Deste modo, Teixeira Mendes chegou à conclusão de que o projeto de sistematização do ensino pelo governo, universitário ou não universitário, deveria ser condenado.

Assim como a temática da Universidade, ganhou destaque na década de 1880 a temática ensino profissional. Nesse sentido, destaca-se o jornal *O Industrial*, criado em 1883 no Recife, como uma revista de indústrias e arte, de propriedade da Fábrica Apolo (BARRETO, L. A. 1991). Tinha como redatores José Higinio Duarte Pereira, Tobias Barreto de Meneses, Barros Guimarães e Graciliano Baptista. O primeiro editorial circulou no Recife em 15 de janeiro de 1883. Funcionando com publicações mensais, entre janeiro e dezembro de 1883, criticava uma economia subordinada a um regime escravocrata e defendia uma mecanização industrial.

No jornal *O Industrial*, consagrado aos interesses das “indústrias e artes, máxime da agricultura do país”, Tobias Barreto expôs ideias sobre o ensino profissional. Para ele, este ramo do ensino “[...] faria um grande bem as forças de trabalho, pois proporcionaria um meio de estar sempre em dia com os últimos progressos da ciência e da técnica, nos domínios superiores da atividade industrial” (BARRETO, T. [15 jan. 1883] 1991, p.186). A instrução seria uma forma de dar autonomia e liberdade ao homem, por meio de sua ascensão intelectual e econômica.

Ao intitular um artigo do jornal *O Industrial* como “As flores perante a indústria”, Tobias Barreto chamou atenção para o tema da profissionalização. As flores, um elemento poético, passariam a ser um elemento científico, em outras palavras, o trabalho vocacional passaria a produzir algo mais notável perante a economia do país. Para tanto, os elementos fundamentais desse novo gênero da indústria seriam dados pela formação profissional, inclusive da mulher.

É lastimável que assim seja, mas é verdade: há uma coisa melhor do que aspirar inutilmente uma bela flor, ou vê-la inutilmente murchar nos cabelos de uma mulher – é vendê-la por bom preço. Quem a compra? O perfumista, ou outro qualquer que saiba pôr a parte aromática medicinal, a parte decorativa, e até mesmo a parte simbólica das plantas e das flores a serviço da indústria (BARRETO, T. [15. mai. 1883] 1991, p.197).

A industrialização das flores proporcionaria um desenvolvimento do comércio. Uma fábrica de perfumaria em Nizza, exemplificou Tobias Barreto ([1883]1991), empregava sozinha 12.000 libras de violetas, 140.000 libras de flores de laranja, 20.000 de flores de acácia, 32.000 de jasmims, 140.000 de folhas de rosa, 8.000 de angélicas, e mais uma imensa quantidade de ervas aromáticas. Os dados estatísticos utilizado pelo autor seriam suficientes para mostrar que, para além de um entretenimento, o cultivo das flores poderia ser uma fonte de renda, caso fosse entendido e tratado como um trabalho. “O que importa é fazer compreender que as flores, por si só, podem constituir uma boa indústria [...]” (BARRETO, T. [15. jun. 1883] 1991, p.200). Segundo Tobias Barreto, isso se faria por meio da instrução profissional, que requeria atenção financeira do Estado e uma atenção cultural das famílias.

Os aspectos apresentados nos discursos e as relações estabelecidas entre autores e jornais revelam que o desenvolvimento da opinião pública junto com progresso da imprensa marcaria, no final do século XIX, um caminho seguro para a construção de uma nação moderna, marcada por homens conscientes e livres. O espaço dos jornais se tornaria uma importante estratégia na produção de novas sensibilidades e costumes, portanto, uma estratégia educativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da relação entre propostas educacionais e imprensa, estabelecida por Alberto Sales, Miguel Lemos, Pereira Barreto, Rangel Pestana, Teixeira Mendes e Tobias Barreto, foi possível perceber que

os jornais analisados contribuíram para o desenvolvimento da instrução nacional, na medida em que propagaram discussões em torno dos estabelecimentos escolares, métodos de ensino e discursos reformadores. Vale destacar que os seis intelectuais, no momento da publicação das obras, ocupavam cargos de destaque, seja na direção do jornal, seja na direção de instituições de prestígio científico, como foi o caso de Miguel Lemos e Teixeira Mendes, ambos à frente do Apostolado Positivista do Brasil. Este lugar de fala pode ter contribuído para o destaque da manchete no jornal, o caráter extenso dos artigos e, em alguns casos, uma certa periodicidade das publicações. Por fim, é possível considerar que a imprensa ora serviu para a propaganda de estabelecimentos escolares dirigidos e criados por estes intelectuais, ora para travar debates sobre a instrução, ora para veicular, evidenciar e consagrar suas ideias educacionais.

REFERÊNCIAS

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 04 jan. 1875. Anúncio.

BARROS, Roquer Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade.** São Paulo: EDUSP, 1959.

BARRETO, L. P. ([1880] 2003). A propósito da universidade. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org), **Obras Filosóficas** (379-402). São Paulo, SP: Humanitas,

COUTO, Bruno Gontyjo do. **Ideologia e utopia de Brasília: disputas em torno do projeto de Brasil moderno.** Dissertação. Universidade Federal de Brasília, 2013.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 24 de fev. de 1882.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido. **Prêmio Grandes Educadores brasileiros:** monografia premiada (1987). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Grandes Educadores. Série -Brasília, 1999.

JINZENJ, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012.

LEAL, Carlos Eduardo. Gazeta de Notícias. In: ABREU, Alzira Alves de et al (coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

PERIOTTO, Marcília Rosa. O papel da imprensa no processo de construção da nação: a “vocação pedagógica” do Correio Braziliense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 61 -83, dez. 2004 - ISSN: 1676-2584.

PESTANA, Francisco R.; FERREIRA, Miguel; ABREU, Henrique L. de; MENEZES, José de Napoles T. de; **Eschola do Povo**. v 2. Rio de Janeiro: Typografia da Republica, 1873. (Biblioteca do Senado Federal).

TORRES, João Camilo de Oliveira, 1915-1973. **O positivismo no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Coleção João Camilo de Oliveira Torres ; n. 5 e-book).

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM PANORAMA DOS GRUPOS DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Wênia Mendonça

Josefa Eliana Souza

Danielle Virginie Santos Guimarães Marinho

Introdução

A constituição da História da Educação (HE), enquanto campo de pesquisa, deu-se inicialmente a partir da década de 1970, por meio dos cursos de Pedagogia, na ocasião da criação de uma disciplina voltada particularmente para as questões da referida área. Nesse período, começaram a ser desenvolvidos estudos cuja centralidade investigativa dizia respeito à “relação entre sociedade e educação ou, mais especificamente, no debate sobre se os fatores educativos produzem ou constroem a sociedade” (MAGALHÃES, 2004, p.86). Contudo, a produção de estudos na História da Educação estabeleceu-se de modo mais sistemático a partir do surgimento dos Programas de Pós-graduação em Educação. Apoiados nesses programas, pesquisadores da área criaram grupos de pesquisa que impulsionaram e continuam a impulsionar, de modo significativo, a produção científica histórico-educacional.

[...] Diferentemente de um período anterior, em que as pesquisas eram realizadas quase que individualmente, temos visto que, nos últimos anos, mais e mais grupos de pesquisa têm se constituído e se institucionalizado.

Ligados principalmente aos Programas de Pós-graduação em Educação, tais grupos têm mudado, de maneira bastante positiva, a forma de fazer pesquisa, contribuindo para a mudança da cultura histórica em Educação no Brasil. (FARIA FILHO, 2001, p. 125).

O surgimento dos Programas de Pós-graduação em Educação foi responsável por delinear não só um aumento na produção científica educacional, mas também por engendrar nessas produções problemáticas que colocaram em discussão novas questões de cunho teórico-metodológico, transformando, assim, o modo de produção da pesquisa educacional. Além disso, diante da relevância alcançada por estas produções, projetaram nomes que, conforme assinalou Warde (1984), se converteram em paradigmas. Esses pesquisadores — entre eles a própria Miriam Jorge Warde — deram legitimidade à História da Educação enquanto campo científico, mas não apenas isso, foram responsáveis também pela formação de outros pesquisadores e pela conformação de um lugar e de uma prática científica (CERTEAU, 2002).

Em vista disso, o ensino e a pesquisa acadêmica se converteram em elementos constituintes de posições de grupos ou agentes à medida que estabeleceram um lugar de produção de conhecimento marcado por uma hierarquia, bem como por uma distinção social dos indivíduos detentores de saber científico, que se configura como gerador de capital produzido e estruturado por meio do habitus, definido como:

[...] uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais da nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção aos conhecimentos dos produtos (BOURDIEU, 1983, p.105).

Assim sendo, o presente trabalho se debruça sobre o habitus da comunidade científica, particularmente da História da Educação em âmbito local, e busca analisar a formação dos grupos de pesquisa da

referida área. O cenário no qual focalizamos nosso olhar é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), mais precisamente o programa de Pós-graduação em Educação, criado em 1994. Centramos nossas análises nos professores-pesquisadores responsáveis pelos grupos mencionados e nas temáticas de suas pesquisas, sem, no entanto, levar em consideração o modo de suas produções historiográficas. Nesse sentido, as autoras intentaram descobrir: sobre o que se debruçam os pesquisadores da História da Educação em Sergipe? Como estão constituídos os seus grupos? Em que medida as produções dos núcleos de pesquisa em Sergipe são socializadas?

Para tanto, utilizamos o conceito de campo científico formulado por Pierre Bourdieu e como fontes, fizemos uso da Plataforma Lattes e do site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq¹, identificando no banco de dados os grupos oriundos da universidade federal e cujas pesquisas dizem respeito à História da Educação. Foram mapeados sete grupos, os quais tiveram os perfis traçados a partir de critérios que buscaram identificar o modo como está configurada a produção científica realizada por estes núcleos de pesquisas: seus líderes, membros, linhas de pesquisa, área de conhecimento, colaboradores e temáticas priorizadas em suas investigações.

Os grupos de pesquisa sobre História da Educação: em foco o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Para compreender os caminhos traçados pelos que denominamos de professores-pesquisadores, é necessário tecermos alguns fios que nos conduzirão ao que, aqui, nos propomos. Esses fios começam a ser

1. O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil configura-se como uma base de dados, cujo conteúdo diz respeito às informações sobre os grupos de pesquisa atuantes no país. As suas bases são atualizadas de forma contínua pelos próprios líderes dos núcleos de estudos. A cada dois anos o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) realiza censos relativos à pesquisa científica e possibilita consultas a partir de diferentes critérios de busca (CNPq).

delineados com a criação do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS) em 1993, durante a formulação da proposta do Mestrado em Educação aprovado no ano seguinte pelo Conselho do Ensino e da Pesquisa (CONEP), por meio da Resolução nº 08/93.

Os resultados dos esforços desta ação foram obtidos em decorrência do empenho de um grupo de docentes coordenados pela professora Ivanete Carvalho Rocha e assessorados pela professora Dra. Teresinha Froés Burnham, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no que tange aos auxílios concernentes aos direcionamentos necessários para dar procedimento à proposta do programa. Inicialmente, o curso se manteve alicerçado em duas áreas de concentração: 1) A Escola e a Construção do Conhecimento, dedicada aos estudos sobre escola, currículo, construção do conhecimento, linguagem, comunicação, educação científica e tecnológica; e 2) Sociedade e Educação, relativa aos estudos sobre história, sociedade e educação no Brasil, políticas públicas educacionais, participação e cidadania (BERGER, 2009).

Os primeiros coordenadores do programa tiveram que lidar não só com os problemas relativos à especificidade da própria instituição e programa, a exemplo da capacitação do corpo docente — em virtude, naquele momento, da falta de professores com o título de doutor para compor o núcleo de pesquisas e posterior gerência —; o acompanhamento minucioso do curso, a fim de que obtivesse credenciamento nos órgãos administrativos e legitimação perante a comunidade científica, mas também com as novas questões avaliativas empreendidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que representava discussões e discordâncias da comunidade acadêmica em âmbito nacional, pois:

Reconhece-se o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade. Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo, que podem ser resumidos em dois pontos principais. Por um lado, a

exacerbação quantitativista que, [...] só avalia o que pode ser mensurado. [...] Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um novo produto (KUENZER & MORAES, 2009, p.186).

Nesse sentido, os docentes do PPGED/UFS buscaram, além de dedicar mais tempo à produção científica e obter de forma rápida a titulação máxima de seus membros e do corpo discente, também alinhar suas linhas de pesquisa às disciplinas ofertadas e ampliar o número de projetos, criando assim uma base investigativa. Em consequência dessas ações, as linhas de pesquisa foram alteradas, novos professores aderiram ao programa e se aglutinaram em torno de grupos de estudo e pesquisa.

Em 1995, foi fundado o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE, coordenado pelo Prof. Jorge Carvalho do Nascimento. De acordo com Nascimento (2021),

Antes dele, em Sergipe, apenas o do HISTEDBR, que era nacional, e foi instalado aqui por Marta Cruz, tratou de História da Educação. Porém, a visão daquele grupo misturava História da Educação com Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. A professora Marta era do Departamento de Ciências Sociais.

Hoje extinto, o GEPHE não aparece no diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil. Entretanto, sua história atrela-se à do então NPGED, uma vez que ações conduzidas em seu bojo reverberaram no programa, a exemplo da parceria do GEPHE com a FA-PIPEC, que resultou na publicação da série de livros “Educação é História”².

2. Nessa coleção foram publicados quatro livros de História da Educação em Sergipe.

Ante a necessidade de circulação da produção no campo, a *Revista do Mestrado em Educação da UFS*³ foi criada, a fim de que houvesse divulgação da produção acadêmica e foram promovidos eventos em parceria com outros órgãos e instituições. Dentre estes eventos, destacamos o “V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação”, além do “I Encontro Sergipano de História da Educação: a história da educação sergipana no bicentenário da independência” realizados em parceria com a Universidade Tiradentes (UNIT).

O compromisso para com o lócus de produção do conhecimento e a centralização da pesquisa foi firmado pelo PPGED/UFS em 2008, no que concerne a implantação do curso de doutorado. No referido ano, o programa contava com a participação de dezenove professores-pesquisadores concentrados em torno de duas áreas de pesquisa⁴: 1) Formação de Professores: saberes e competências; e 2) História, Sociedade e Pensamento Educacional, sendo que ambos possuíam formações provenientes das áreas de Educação, Filosofia e Sociologia.

Com base no site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, havia até o ano de 2008 apenas 4 grupos de pesquisa ligados à UFS, o foco das pesquisas estava relacionado à História da Educação. Dois deles continuam a existir, em que pese tenham mudado de líderes, já os outros⁵ encerraram suas investigações, contudo, seus mem-

3. Posteriormente, no ano de 2008, a nomenclatura da Revista foi alterada para *Tempos e Espaços em Educação* e, ao longo dos anos, adotou critérios e características várias, a fim de alcançar qualidade e visibilidade enquanto revista científica. A referida revista é objeto de investigação da tese de doutorado de Wênia Mendonça Silva, a ser defendida em 2023.

4. Atualmente o PPGED/UFS possui 4 áreas de concentração: Educação, Comunicação e Diversidade; Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional; História, Política e Sociedade; e História, Sociedade e Pensamento Educacional.

5. Referimo-nos aos Grupos de Pesquisa História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares, já citado, liderado pelos professores doutores em Educação Jorge Carvalho Nascimento e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. E ao Grupo de Pesquisa em Inclusão e Escolar da Pessoa com Deficiência, formado no ano de 2007 e liderado pelas professoras doutoras em Educação: Verônica dos Reis Mariano e Rita de Cássia Santos Souza.

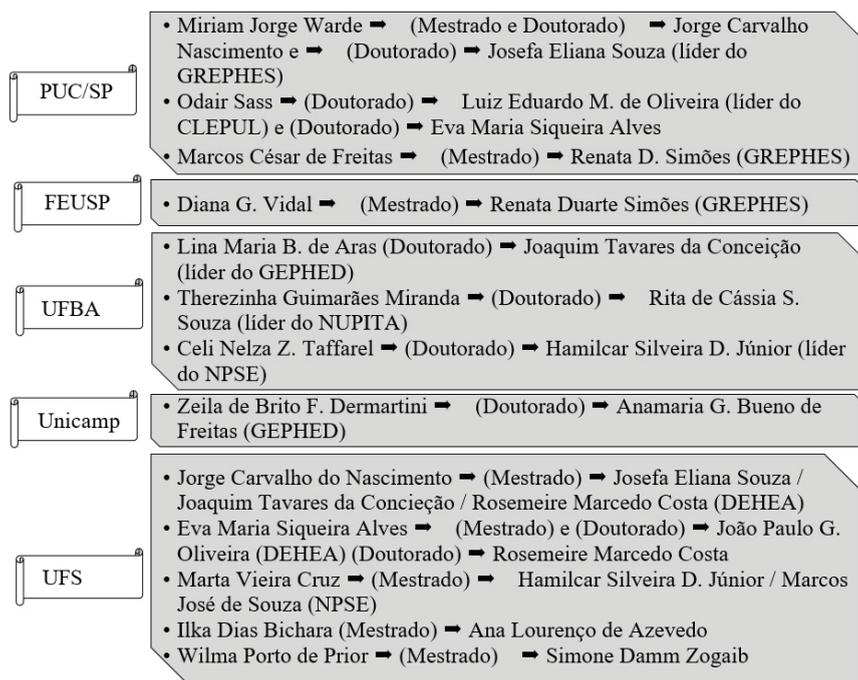
broz fazem parte, atualmente, de outros grupos formados a posteriori com perfis similares aos grupos dos quais procederam, dado que

[...] o trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar e manter um grupo unido tem mais condições de alcançar seu objetivo quanto mais os agentes sociais, sobre os quais ele se exercem estejam pré-dispostos — por sua proximidade no espaço das relações sociais, disposições e interesses associados a essas posições — a se reconhecerem em um mesmo projeto (BOURDIEU, 1976).

Ao observar a formação destes dezenove professores-pesquisadores integrantes do PPGED/UFS a partir do final do século XX e início do XXI, notamos a procedência formativa a partir ora de um mesmo orientador, ora de uma mesma instituição de ensino e linha de pesquisa que, conseqüentemente, resultou na formação de outros pesquisadores, que criaram seus núcleos investigativos com base em metodologias e teorias advindas de seus orientadores e daquelas prevalentes nas instituições de onde estes provieram.

Citamos, nesse sentido, o fortalecimento das pesquisas sobre História da Educação a partir da articulação/formação de professores do PPGED/UFS com os professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) — ação, de acordo com Nascimento (2021), articulada pelo GEPHE —, da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Elencamos as formações oriundas dos grupos formados pelos professores-pesquisadores das referidas instituições de ensino e observamos, a partir das análises realizadas, núcleos de pesquisa, cujos líderes foram orientados pelos professores de seus orientadores, como é o caso do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre História do Ensino Superior (GREPHES). E outros líderes formados pelo mesmo orientador, a exemplo do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no estado de Sergipe (NPSE) e do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares, História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA). A figura abaixo ilustra os caminhos destas formações:

Figura 1: Formações dos líderes dos Grupos sobre História da Educação da UFS



Alicerçados por um mesmo “percurso formativo”, foram criados dentro do PPGED/UFS grupos, cujos focos investigativos se originaram das linhas de pesquisa estudadas por seus antigos grupos e/ou orientadores e que, atualmente, realizam seus estudos ligados às suas matrizes e interesses epistêmicos, a partir de realidades locais em pesquisas sobre temáticas diversas em uma perspectiva histórica da educação. Com base no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, buscamos informações sobre o ano de formação, os recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), as linhas de pesquisa desenvolvidas e instituições parceiras.

Nesse sentido, localizamos por meio do referido banco de dados e usando como descritor de busca o termo “História da Educação” aplicados nos campos relativo à nomenclatura, às repercussões do trabalho

e à linha de pesquisa, sete grupos inseridos na Universidade Federal de Sergipe. Esse quantitativo representa 60% dos grupos de pesquisa sobre História da Educação em Sergipe e 3,18% do quantitativo de grupos de pesquisa sobre a referida área no país. O **quadro 1** apresenta a relação nominal dos grupos mapeados e os respectivos indicadores de recursos humanos:

Quadro 1 – Relação dos grupos de pesquisa em “História da Educação” na UFS (por ano de formação)

Nome do grupo e ano de formação	Indicadores de recursos humanos
1. Grupos de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Estado de Sergipe (HISTEDBr) – 1991	8 pesquisadores e 3 estudantes
2. Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA) – 2006	9 pesquisadores e 9 estudantes
3. Grupos de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPCIE) – 2010	14 pesquisadores e 9 estudantes
4. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES) – 2011	6 pesquisadores e 13 estudantes
5. Núcleo de Estudos de Cultura da UFS – Polo autônomo internacional do CLEPUL: História, Cultural e Educação – 2012	11 pesquisadores e 11 estudantes
6. Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED) – 2016	8 pesquisadores e 13 estudantes
7. Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA) – 2017	38 pesquisadores e 63 estudantes

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq

O primeiro núcleo de pesquisa a ser formado foram os Grupos de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no estado de Sergipe (NPSE/UFS), em 1991, e tem como líderes o professor Dr. Hamilcar Silveira Dantas Júnior, com Mestrado em Educação pela UFS e doutorado na mesma área pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o professor Msc. Marcos José de Souza, cujo mestrado em

Educação foi realizado na UFS. Ambos receberam a orientação da professora Dra. Marta Vieira Cruz em suas pesquisas de mestrado. Atualmente, o grupo do qual fazem parte está desenvolvendo pesquisas que tomam como foco a educação da província de Sergipe (1835 a 1889), a legislação educacional e a educação secundária sergipana ao longo da Primeira República e as escolas comunitárias frente à concepção neoliberal de educação. O grupo conta com a participação de pesquisa em rede com um seleto grupo de pesquisadores oriundos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), liderados por Dermeval Saviani, o HISTEDBr, contribuindo, assim, para a socialização dos trabalhos desenvolvidos. As linhas de pesquisa em que atuam são: Cinema, História e Educação; História das Políticas e Instituições Educacionais no Brasil; e História, Sociedade e Educação no Brasil. Este grupo já foi constituído por outros líderes em momento anterior e formado por outras linhas de pesquisa, que incluíam também o cotidiano escolar e a dinâmica cultural. A formação dos pesquisadores do referido núcleo é composta por 4 doutores, 2 mestres e 2 graduados.

O grupo Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA), formado em 2006, também sofreu alterações em sua liderança. Com a aposentadoria de sua fundadora – Profa. Eva Maria Siqueira Alves –, atualmente, possui como líderes os professores doutores em Educação João Paulo Gama Oliveira e Rosemeire Marcedo Costa. Abrange como linhas investigativas: Ensino de História; Patrimônio Educativo; Práticas escolares; e História das disciplinas, dos intelectuais, do ensino primário e do ensino secundário sergipano. O conjunto dos pesquisadores do grupo é composto por 8 doutores em Educação, formados pela mesma orientadora, todos no PPGED da UFS. O grupo conta com a colaboração de uma pesquisadora estrangeira, oriunda de Portugal, Margarida Louro Felgueiras, vinculada também a outros grupos das universidades de São Paulo (USP) e da federal Mato-grossense. Grande parte das produções do grupo apresenta

como lócus de investigação o Colégio Atheneu Sergipense, primeira instituição de Ensino Secundário de Sergipe, criado em 1870.

No ano de 2010, foi formado o Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPCIE), que assim como os grupos anteriores passou por modificações em sua liderança e, atualmente, conta com a direção das professoras doutoras Ana Maria Lourenço de Azevedo e Simone Damm Zogaib. Atuam em parceria com professores e estudantes de outras áreas além da Educação, tais como Psicologia, Sociologia e Biologia. As linhas de pesquisa contempladas englobam estudos sobre: História, memórias e culturas infantis; infância, formação docente e políticas públicas; linguagens e práticas educativas. Conta com a participação de 13 pesquisadores doutores e 1 mestre. Destes, 10 atuam como docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS).

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre História do Ensino Superior (GREPHES), formado em 2011, mantém sua liderança inicial pelas professoras doutoras em Educação Josefa Eliana Souza e Renata Duarte Simões. O grupo produz com base em sete linhas de pesquisa, quais sejam: Educação Superior; Educação Patrimonial; História da UFS; História das disciplinas; História dos Impressos; Intelectuais da Educação e práticas educativas. Atuam no mencionado grupo 6 pesquisadores, sendo 5 deles doutores e 1 mestre. Grande parte da produção do grupo tem como lócus investigativo a própria Universidade Federal de Sergipe, cujas perspectivas vão desde a formação dos cursos superiores aos intelectuais que contribuíram para a concretização da referida instituição de ensino. No que tange aos membros deste grupo, chama a atenção a diversidade das áreas em que foram formados. Além da Pedagogia e da História — formações comuns em grupos sobre HE —, há também Educação Física, Artes Visuais, Odontologia, Enfermagem, Direito e Design.

A formação do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS – Polo autônomo internacional do CLEPUL: História, Cultural e Educação foi

constituída em 2012 pelo professor doutor em História da Educação, Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. O grupo possui como linhas de pesquisa: Cultura moderna e contemporânea; História do ensino das línguas; História e historiografia educacional; e História e Historiografia literária. Todos os 15 pesquisadores integrantes do grupo possuem doutorado. O grupo conta também com a colaboração de José Eduardo Franco, pesquisador português. Inclusive, o Núcleo de Estudos de Cultura da UFS é um polo de investigação do centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

A área de atuação do grupo é linguística, letras e artes. A linha com maior número de pesquisadores é a linha dedicada aos estudos sobre a história do Ensino das Línguas. O grupo conta com a atuação de docentes da UFS e também da Universidade Tiradentes (UNIT), instituição de ensino superior pertencente à rede privada, que também conta com um número expressivo de produções e pesquisadores vinculados à História da Educação em Sergipe.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED), instituído em 2016, possui como líderes os professores doutores em História da Educação: Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Joaquim Tavares da Conceição. As linhas de pesquisa sobre as quais o grupo produz dizem respeito aos estudos sobre: Intelectuais e sujeitos da ação educativa; Memórias da educação; Preservação e difusão do patrimônio histórico-educativo e saberes e práticas educativas. Do conjunto dos 8 pesquisadores atuantes no referido núcleo de pesquisas, 4 deles atuam como docentes na UFS (no Departamento de Educação e no Colégio de Aplicação). A grande maioria dos estudantes componentes do grupo segue o mesmo perfil dos demais, constituindo-se como orientandos dos líderes dos referidos núcleos investigativos nos cursos de graduação, mestrado e doutorado da Universidade Federal de Sergipe.

Com formação recente, no ano de 2017, temos o Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA), liderado pelas professoras doutoras: Rita de Cácia Santos Souza e Denise da Silva Souza. O grupo atua com base em variadas linhas de pesquisa que remetem à História da Educação Inclusiva: tradução e interpretação na LIBRAS; acessibilidade, tecnologia assistiva e comunicação alternativa; Práticas e Inclusão Educacional, e mais onze especificidades ancoradas na referida área educacional. No tocante à perspectiva histórica das linhas deste grupo, apresenta apenas uma: religião, história e política na Educação Especial. O grupo conta com a participação de 38 pesquisadores, dos quais 13 tem formação de doutor, 22 de mestre, 2 possuem especialização e 1 graduação. Em que pese seja o único grupo da UFS a tratar da Educação Inclusiva e que possua uma linha voltada à perspectiva histórica desta modalidade educativa, é o grupo formado pelo maior número de integrantes, 101 pessoas, entre pesquisadores e estudantes. Os pesquisadores deste grupo atuam não só na UFS como docentes do departamento de Educação e Matemática, mas também em outras instituições de ensino superior privadas do Estado, tais como a Universidade Tiradentes e Faculdade Amadeus.

Algumas considerações

O nosso propósito nesse trabalho foi o de situar a pesquisa sobre História da Educação em âmbito sergipano, a fim de apontar as contribuições dos grupos de pesquisa oriundos da Universidade Federal de Sergipe para os estudos da área em questão. Ao analisarmos a produção científica dos pesquisadores vinculados ao PPGED/UFS, pudemos observar a relevância das pesquisas historiográficas dentro dos grupos, a começar pelas temáticas de suas linhas de pesquisa. No que tange ao perfil dos pesquisadores, percebeu-se a quase totalidade de doutores em Educação (a maioria), História e Filosofia. Outro ponto

observado foi a liderança destes grupos desempenhada, em maior número, por mulheres.

Percebemos também a participação de um mesmo membro em mais de um grupo, o que contribui para ampliar as possibilidades de disseminação da informação e a socialização do conhecimento entre os pares, bem como estabelecer parcerias em prol da formação de uma rede de colaboração científica. Notamos no conjunto dos grupos analisados uma maior incidência em linhas sobre instituições, práticas educativas, intelectuais da educação, disciplinas escolares, patrimônio educativo, políticas educativas, impressos, profissionalização e trabalho docente e historiografia educacional. Em que pese as produções digam respeito à história educacional sergipana, não raro, os pesquisadores em parcerias com colaboradores de outras regiões ou países produzem investigações de caráter mais amplo, ou ainda, em uma perspectiva de História Comprada, colaborando assim para a consolidação da pesquisa em História da Educação em Sergipe.

Frente aos desafios e mudanças no âmbito da pesquisa educacional engendrados pelas agências avaliadoras, os grupos funcionam como importantes ferramentas na busca de uma qualificação epistemológica e metodológica cada vez mais coerente com as formações e ligações dos pesquisadores da educação, bem como uma ampliação do diálogo entre pares, responsável por suscitar análises, ampliações e aprimoramentos na pesquisa histórico-educacional.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Miguel André. O papel do Núcleo de Pós-Graduação em Educação na Formação do Pesquisador/Educador. In: BERGER, Miguel André (Org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade**. Maceió: EDUFAL, 2010. pp.37-52.
- BERGER, Miguel André; CRUZ, Maria Helena Santana. **O Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS: trajetória e produção acadêmica**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico, Tradução de Paula Monteiro. In: **Atos de Pesquisa em Ciência Social**, n. 2/3, jun. 1976, pp. 88-104.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1983.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119.

CRUZ, Maria Helena Santana. Um fragmento da memória: registro de contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) para formação do pesquisador /educador. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n.18, 2014, pp.153-167.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, no. 34, dezembro 2001, p. 125-126.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lúcido & SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. pp. 176-205.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária São Francisco – EDUSE, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Ideologie und utopie**. Bonn, F. Cohen, 1929.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Entrevista concedida às autoras. Aracaju - SE, 15 de fevereiro de 2021.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, p.1-6, set.-out.1984.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES DE POMBAL E DOS INGLESES: O CASO DE JOÃO LÚCIO DE AZEVEDO

Luiz Eduardo Oliveira

José Augusto Batista dos Santos

Introdução

Este capítulo vincula-se a um projeto maior, de investigação e preparação da obra completa do Marquês de Pombal em 32 volumes criticamente anotados, sob a direção de José Eduardo Franco, Pedro Calafate e Viriato Soromenho-Marques. O projeto busca fazer o levantamento de toda a obra escrita do Marquês de Pombal ou por ele diretamente inspirada e preparar uma edição criticamente anotada e atualizada, promovendo assim uma renovação dos estudos pombalinos. Um aspecto importante de tal projeto é o seu objetivo de contribuir para um conhecimento mais aprofundado da vida e obra de Sebastião José de Carvalho e Melo por meio de uma abordagem interdisciplinar, para além das visões parciais motivadas pelas paixões polêmicas que ora desvalorizaram, ora supervalorizaram o significado de sua ação¹. Seu objetivo principal é identificar, descrever e analisar o modo pelo qual essa personagem é representada em suas relações com a Inglaterra no livro *O marquês de Pombal e a sua época*, de João Lúcio

1. Trata-se do projeto Pombalia (Referência PTDC/HAR-HIS/32197/2017). Título: Para a construção de um corpus pombalino: Parte I - Os Escritos Historiográficos Pombalinos.

de Azevedo (1855-1933), historiador português que viveu em Belém do Pará desde a época em que era caixeiro, aos 18 anos.

A importância histórica de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), como herói ou vilão, nunca foi contestada, seja como protagonista na vida política da segunda metade do longo século XVIII português, seja como precursor de ideias e práticas ao mesmo tempo iluministas e obscurantistas, o que torna difícil encontrar argumentos que desautorizem a afirmação de que o período pombalino, para o bem ou para o mal, representou um divisor de águas nos destinos de todos os envolvidos, pois, mesmo não alcançando todos os seus objetivos imediatos, alterou irreversivelmente a estrutura jurídica, social e cultural da metrópole e de suas colônias (Oliveira, 2010). Tendo alcançado fama internacional em vida e se tornado a figura política sobre quem mais se escreveu dentro e fora do seu país natal, sua consagração como “herói nacional” sacramentou-se em 1934, quando foi erguida uma monumental estátua em sua homenagem no centro de Lisboa, Pombal, ainda hoje, é objeto de polêmicas e controvérsias, onde se confrontam pombalistas e antipombalistas. As implicações dessa bipolaridade das representações do marquês de Pombal, já notada e acusada por vários(as) autores(as), muitos(as) dos quais se propuseram a produzir um texto isento e acabaram por tomar partido, seja intencional, seja inconscientemente, bem-marcado em quase toda a bibliografia que trata a respeito do assunto, que ora exalta sua ação política, ora a repele e elege como exemplo a não ser seguido.

As comemorações do primeiro centenário pombalino marcam, segundo Franco e Rita (2004, p. 43-46), o momento principal de sua mitificação, dando início a uma intensa propaganda de glorificação da qual emergiu uma imagem anacrônica do ministro de D. José como precursor do liberalismo e da democracia. Além dos debates na imprensa e nos meios políticos e acadêmicos, foi produzida e publicada uma grande quantidade de textos comemorativos, em sua maioria elogiosos. A maçonaria desempenhou um papel fundamental nesse

processo, dado seu interesse em resgatar o antijesuitismo pombalino para combater o novo surto de jesuitismo que, segundo seus membros, invadia o país. Com efeito, foi o Conselho da Ordem, através do Boletim Oficial do Grande Oriente Lusitano Unido, série 1881-1882, que lançou a ideia de edificar um grande monumento em memória ao Marquês de Pombal, mobilizando todas as suas lojas para o trabalho de busca e recolha de verbas e patrocínios. O plano, que gerou discussões polêmicas na imprensa e entre políticos e intelectuais, só seria realizado no século seguinte, em 1934, quando foi inaugurada a estátua do célebre ministro na praça da rotunda, no coração de Lisboa (Bebiano, 1982).

Mas foi com a publicação de *O perfil do Marquês de Pombal* (1882), de Camilo Castelo Branco (1825-1890), no ano do seu centenário, que o mito se torna bipolar, uma vez que, ao servir de contraponto à glorificação pombalina promovida pela maçonaria portuguesa, que igualmente demonizava os jesuítas, o romancista inicia um processo de desmistificação de sua imagem, pintando-o como um déspota sanguinário. Assim, enquanto a maçonaria fazia uma intensa propaganda, tornando Pombal um defensor anacrônico do liberalismo, ao mesmo tempo em que provocava uma verdadeira avalanche de textos comemorativos, pinturas, eventos e palestras, Camilo traçava um perfil sombrio de um ministro cruel. Sua obra reverberou em muitas outras, incluindo biografias, obras literárias e mesmo iconográficas (Franco e Rita, 2004, p. 61-63).

No bicentenário de sua morte, por outro lado, buscou-se questionar a própria noção de época ou período pombalino como construção historiográfica, uma vez que, passada a voga da polêmica em torno de sua personalidade ou dos atos de seu governo, passou-se a interpretar a sua significação histórica com uma visão crítica das fontes existentes. Ademais, como sugere Serrão (1982), o protagonismo de Pombal foi uma construção discursiva tanto de seus defensores quanto de seus apoiadores, que foram consensuais em desqualificar qualquer tipo de

iniciativa da parte de D. José, algo que se torna problemático quando se leva em conta que, com a morte do rei, o ministro perdeu todos os seus poderes, caindo em descrédito na corte.

Uma iniciativa importante da Comissão Organizadora das Comemorações do Bicentenário da Morte do Marquês de Pombal foi a exposição, na Biblioteca Nacional de Lisboa, sobre o bicentenário pombalino, entre novembro de 1982 e janeiro de 1983, da qual resultou o *Catálogo bibliográfico e iconográfico*, organizado por António Barreto. Na apresentação da obra, Barreto (1982, p. 9) afirma que o catálogo não era uma homenagem nem queria tomar partido “em nenhuma das querelas que se perpetuam há duzentos anos com o nome do Marquês de Pombal ou a seu pretexto”. Tratava-se, segundo o organizador da obra, tão somente de um instrumento de trabalho, uma ferramenta para a pesquisa, e não de um posicionamento “contra” ou “a favor” de Pombal ou de seu governo para a história de Portugal. Assim, não era um catálogo bibliográfico e iconográfico sobre a sua pessoa, mas sobre o seu momento histórico, isto é, sobre o tempo e a sociedade em que viveu, até mesmo porque eram raros os estudos que não carregavam suas análises de juízos de valor sobre a grandeza ou a miséria do estadista, e a polêmica já havia se popularizado. Vejamos o modo como João Lúcio de Azevedo lidou com o seu objeto de estudo.

Pombal e os ingleses segundo João Lúcio de Azevedo

Com vistas à viabilização do mapeamento de suas representações, é possível delinear assuntos específicos que são tratados em diversas obras que versam sobre o ministro de D. José I, incluindo a que será objeto desse excerto, na qual se encontram assertivas e a frequência com que aparecem leva a crer que fazem parte de um discurso por meio do qual se dá a ver, senão o que pensava ou sentia aquele ministro pelos ingleses, pelo menos o que sobre estes escreveu.

Entre os referidos assuntos está o de sua estada em Londres, na qualidade de enviado extraordinário da coroa portuguesa. Durante esse período, que se estendeu de 1739 a 1743, Sebastião José entrou em contato com diferentes culturas, travou conhecimento com membros da então prestigiosa *Royal Society* e leu largamente sobre as matérias que lhe eram do interesse. Procurou, também, informar-se sobre as razões do progresso econômico do povo inglês e estudou os tratados existentes entre Portugal e Inglaterra e a maneira de torná-los menos desiguais (Disney, 2009, p. 280). Foi nesse país, também, que ele percebeu a complexa maneira pela qual se davam as relações diplomática anglo-portuguesas.

Além de sua atuação junto à embaixada inglesa, as descrições acerca de sua política externa, já na posição de ministro de estado, também constituem matéria cuja exposição faz menção às suas relações com os representantes ingleses, as quais eram marcadas por atritos e reaproximações. Entre aqueles, encontram-se as tentativas de minar o poderio exercido pela Inglaterra sobre a nação portuguesa, por meio da criação de companhias monopolistas – que, sentidos os efeitos que produziram sobre os negócios de súditos ingleses, tornaram-se alvo de constantes críticas – e a publicação de leis que buscavam estorvar a ação ilícita de comerciantes britânicos, que contrabandeavam produtos há algum tempo, sem que se lhes fosse posta alguma resistência. Há ainda os dilemas relativos ao Brasil, a questão do tratado de limites, a “ajuda” do antigo aliado e o receio do que dela se seguiria. As reaproximações, por outro lado, se davam ao perceber-se que, sem o auxílio daquela coroa, o sucesso desejado seria uma remota possibilidade. Enfim, foi nesses pontos que se buscou a imagem de Pombal no que se refere a sua ação ante a Inglaterra na obra de João Lúcio de Azevedo.

O texto de que se fez uso corresponde à “segunda edição com emendas”, publicada no Rio de Janeiro, com o patrocínio da Seara Nova e da Renascença. A escolha dessa obra deve-se ao fato de ter ela se tornado referência obrigatória no assunto e à representatividade

de seu autor, reconhecido pelos trabalhos que escreveu, entre os quais se encontram *A Evolução do Sabastianismo* (1947), *História de Antônio Vieira* (1931) e *Épocas de Portugal económico: esboços de história* (1929). Além de consistentemente documentado, o texto de Azevedo busca colocar-se fora do alcance das polêmicas que envolvem a figura do seu biografado – do que não se conclui que tenha conseguido fazê-lo. Há, porém, testemunhos em seu favor. Falcon (2015, p. 10), por exemplo, referindo-se a ele, afirma que tentou “ser preciso e, até onde lhe foi possível, imparcial”, todavia sem se mostrar “simpático a Pombal”, evitando “a antiga tradição historiográfica de ser pró ou contra”.

Se por um lado, entretanto, o autor logrou êxito na construção de um texto equilibrado e inspirado mais pelo teor da documentação do que pelas paixões, por outro, em alguns trechos de sua narrativa, sobretudo nos dois últimos capítulos, o X, intitulado “O apogeu e o declínio”, e o XI, “O acabar, deixa ver” – certamente cômico do que fazia – aponta para qual dos lados estava inclinado. O próprio Falcon (2015, p. 10) afirma que “sua imparcialidade, em diversos passos da sua narrativa, deixa bastante a desejar”. Seu balanço da administração pombalina, por exemplo, embora reconheça pequenos méritos, no geral, é negativa. A mudança de tom mostra-se, entre outras pistas, pela escolha lexical: “cahido dictador”, “o dictador”, como registra em mais de uma ocasião. Com efeito, o parágrafo que põe termo à sua história afirma que, após anos de silêncio sobre ele, “Pombal ressuscitou da lenda, em toda a grandeza que os lisonjeiros lhe atribuíram durante o poder” para concluir dizendo que “deformado o seu genio, transfigurou-se o tórvo despota em corypheu da liberdade” (Azevedo, 1922, p. 348-390). A frase com que encerra seu livro – cuja primeira edição data de 1906 – provavelmente faz alusão ao então recente esforço de reabilitação da figura do Marquês de Pombal, encabeçado principalmente pela maçonaria, por ocasião das comemorações pelo centenário de sua morte, em 1882.

Seja como for, seu livro permanece relevante e possui trechos exemplares para um quadro descritivo das relações entre Pombal e os ingleses. A esse propósito, o início de sua narrativa se dá em um daqueles tópicos acerca do qual se disse poderem encontrar dados referentes às sobreditas relações: a embaixada de Londres, período de intenso aprendizado para o futuro ministro de estado.

Em sua descrição, Azevedo refere-se a Carvalho e Melo como arguto aprendiz. “Atilado e eficiente auxiliar”, cuja mentoria – levada a cabo por seu tio Marco Antônio de Azevedo Coutinho – não fora “trabalhosa”. Possuía o “espírito sequioso de novas ideias”, logo se adaptando ao novo ambiente. Pensava ele estar diante de uma “sociedade culta, inteligente, progressiva e liberal”. Todavia, pontua o historiador, “não assimilou, é certo, os princípios de tolerância, de respeito pelos direitos individuais, que já allí eram *communis*”. A experiência, porém, remodelou-lhe o entendimento e “foi este o período da sua existência mais fecundo da sua individualidade de estadista” (Azevedo, 1922, p. 10-11).

Como haveria de notar, as relações diplomáticas anglo-portuguesas caracterizavam-se, em grande medida, pela tergiversação – prática que não se restringia à diplomacia inglesa. A apresentação de pretextos dos mais variados para tardar – quando não para frustrar – o atendimento das solicitações de Portugal fora a regra (Oliveira, 2014). Em Londres, Carvalho e Melo disse logo se apercebeu, quando buscou tratar da violação de soberania praticada por embarcações inglesas que apresavam navios castelhanos em águas portuguesas, provocando vários inconvenientes a pretendida neutralidade em que este país desejava manter-se. Apesar de repetidas reclamações que apresentou, o governo britânico valia-se de “subterfúgios”, com os quais “ia dilatando as resoluções, e protraíndo a satisfação que de boa-fé não poderia recusar” (Azevedo, 1922, p. 13).

Encontravam-se em estado de beligerância a Inglaterra e a Espanha – desde 1738 – e Portugal esforçava-se para permanecer neutro. A Inglaterra, entretanto, buscava aliciá-lo, por meio de vagas promessas de

lhe garantir a posse do território disputado na região do Prata. A elas o diplomata português rejeitou, julgando ser mais vantajoso manter-se alheio à contenda, pois, na ocasião de uma invasão à metrópole, além de terem o exército despreparado, o auxílio inglês era não só “incerto” como também, se concedido, “insignificante”, como prévias experiências já o tinham demonstrado. Embora Portugal se mostrasse irreduzível nesse intento, a Inglaterra desrespeitava sua posição, praticando violações, que geravam queixas constantes do lado espanhol (Azevedo, 1922, p. 13-15).

As agressões eram numerosas. A perseguição, apresamento e mesmo destruição de embarcações castelhanas se dava na costa portuguesa, a despeito dos “signaes, e até os tiros dos fortes”, tamanha era ousadia dos capitães ingleses, que chegavam a “buscar as presas acolhidas à protecção das baterias da costa” (Azevedo, 1922, p. 15). Além disso, praticavam o comércio clandestino, atracavam onde era proibido a estrangeiros e praticavam todo o tipo de hostilidade a quem lhes tentasse impedir, incluindo portugueses.

Os protestos de Lisboa eram persistentes. As repostas dos ingleses, vagas e insatisfatórias. Nesse assunto, o enviado português mostrava-se comprometido em obter medidas mais substanciais ou “positivas”, como se expressa seu biógrafo, não se contentando com os pretextos oferecidos pela chancelaria britânica. Em certa ocasião, quando orientado a manifestar-se “com mais energia”, chega a caracterizar os “actos dos ingleses” de “escândalo” e “insulto”, exigindo a punição dos responsáveis. Do outro lado, entretanto, o retorno eram delongas na discussão dos fatos, aproveitando os ingleses a posição em que se encontravam (Azevedo, 1922, p. 17-18). Este, porém, não era o único problema com que Carvalho precisava lidar, mas tais experiências certamente lhe ensinaram o que se devia esperar dos antigos aliados.

Ao ler-se o relato da primeira missão do enviado português, de imediato se pode notar com que suspeição lidava com as justificativas emitidas pela coroa inglesa para suas solicitações. Estando as forças

portuguesas em perigo na Índia, quando da tomada da ilha de Salsete pelos Maratas, coube-lhe recorrer ao socorro militar da Inglaterra. Esta, entretanto, respondeu-lhe afirmando que, para que assim se fizesse, era preciso a aprovação da Companhia das Índias, que, por sua vez, relutava. Apesar dos pretextos apresentados, Carvalho “julgava penetrar os motivos da relutância”, os quais, dizia, resumiam-se ao “receio, por parte da Companhia, dos contrabandos” que seriam transportados pelos navios de guerra e a “esperança” que esta mantinha de ver os portugueses “expulsos da Índia”. Os pedidos também foram feitos em Lisboa para o embaixador lord Tirawley. No entanto, “em tergiversações e delongas foi passando o tempo e comoda sação para o socorro”, de maneira que teve o governo português de enviar, para essa missão, o marquês de Louriçal (Azevedo, 1922, p. 14).

Havia também outra questão que demandava resolução e que era, segundo Azevedo (1922, p. 19-20), o “assunto mais delicado e importante da missão de Carvalho na corte britânica”: a posse do território litigioso da região do Prata. À época de sua eniatura, para assegurar o direito à região, Lisboa tentava negociar, ao mesmo tempo, em Paris, Madri e Londres. Apesar de antigo aliado, a notícia de que a Inglaterra se preparava para atacar a Espanha em suas possessões na América meridional provocou apreensões em Carvalho, bem como em Portugal, pois o diplomata acreditava ser possível perder o território em disputa, sendo este conquistado pela Inglaterra.

Razões parecia haver para desconfiância acerca das reais intenções da Inglaterra, visto que já eram conhecidas “a avidez dos seus mercadores, que dominavam os governantes” e a “dobleza da sua política”. O enviado português, desse modo, não se contentava com promessas e sugestões oficiosas, como a do duque de New Castle – na posição de regente – que “certificava num despacho as boas intenções do rei”, concluindo “não existir o menor fundamento para as inquietações do gabinete português”, ao mesmo tempo em que acabara o governo de conceder autorização aos particulares para, por conta própria e risco,

empreenderem conquistas em territórios castelhanos onde quer que existissem (Azevedo, 1922, p. 20-21).

Para Carvalho, as intenções inglesas em relação à região sul do Brasil punham em xeque, além do território a cuja posse Portugal aspirava, os domínios que este já possuía. “Com o ciúme, que sempre manteve, de reservar aos nacionaes o commercio das possessões portuguezas, temia-se de vel-o arruinado pelo contrabando, em tal caso, a seu ver, inevitável” (Azevedo, 1922, p. 22). Com efeito, atividades ilícitas já se davam, há um bom tempo, entre a colônia portuguesa e a metrópole e desta para a Inglaterra, principalmente através da participação inglesa, como se via no contrabando do ouro. Em que pese a proibição oficial de exportação desse metal que chegava a Portugal – em vigor desde o início do século XIV – uma vasta quantidade desse metal evadia-se do país através de embarcações navais inglesas ou dos chamados *packet boats*, com a conivência de autoridades portuguesas. Acredita-se que parcela significativa do ouro brasileiro tenha sido clandestinamente transportado para Inglaterra dessa maneira (Disney, 2009, p. 254).

Incumbido estava também Carvalho de buscar um acordo para a interrupção da suspensão do fornecimento do trigo para Portugal, que começava a sentir seus efeitos. A proibição fora imposta por ocasião da guerra com a Espanha, que, juntamente com a França, eram consumidoras do cereal, que importavam, em grande medida, da Inglaterra. A dependência portuguesa de cereais importados, sobretudo os ingleses, no século XVIII, foi crescente. A título de exemplo, no entorno de 1730, o aumento nas importações de trigo fora de 84 por cento e, em finais do século, três quartos do fornecimento de trigo para Lisboa era de origem estrangeira (Sideri, 1978).

Havia, entretanto, uma cláusula na referida proibição por meio da qual a coroa poderia autorizar a exportação e dela o enviado português “tentou aproveitar-se, para não faltarem no reino os supprimentos”. Aqui, uma vez mais, conforme se verifica no relato

azevediano, teve o diplomata ocasião de formar – ou confirmar, talvez fosse mais preciso dizer – seu juízo acerca dos ingleses. Seu pedido para que Portugal fosse excetuado da vedação foi declinado sob a justificativa de que, permitindo a Inglaterra a saída do trigo para os portos portugueses, este passaria – por meios ilícitos – para seus inimigos (Azevedo, 1922, p. 24-25).

O ministro inglês, assim como outros membros do seu gabinete, tinha pouca confiança em seus “compatriotas”, os quais, havendo oportunidade de lucro, sacrificariam o “patriotismo”. Dessa visão partilhava Carvalho e Melo, para quem “os mercadores ingleses” mostravam-se “amantes da pátria” enquanto lhes fosse conveniente. Abandonavam, entretanto, tal virtude logo que a pudessem trocar com o retorno de qualquer interesse (Azevedo, 1922, p. 25).

Disso teria mais evidências quando, em casa de Robert Walpole, este lhe participou uma carta na qual se contava que navios ingleses, sob o pretexto de transportar trigo para outras províncias do reino – visto que tal transporte a proibição não alcançava –, levavam-no para a França. Daí a necessidade, dizia Walpole, de manter a vedação sem o que não só os mercadores ingleses como também “uma grande parte dos que compõem a Bolsa de Londres, exauririam a Inglaterra de mantimentos” para, em seguida, “fazerem segundo transporte, de Portugal a França e Hespanha” e tudo “pela ambição do lucro, sem reparar nas outras consequências” (Azevedo, 1922, p. 25).

Em meio à complexa negociação para resolução desse e de outros problemas, ocorriam, como mostra o texto de Azevedo, atos de violência entre a população de ambos os lados, o que, em certa medida, espelhava em que pé estavam as relações diplomáticas entre as duas nações. Carvalho não só estava sensível a tal situação, como teve de administrá-la. Do lado inglês, partiam reclamações do cônsul da Grã-Bretanha no Porto, segundo o qual “seus compatriotas” eram hostilizados “nas ruas pelo vulgacho, com brados de – fóra os hereges!”. Marinheiros portugueses,

em contrapartida, informava o representante português, “não podiam sahir dos navios, em botes, pelo Tamisa [River Thames], sem o risco de serem em terra apedrejados” (Azevedo, 1922, p. 26).

Se tais arroubos de anglofobia em Lisboa jamais passaram despercebidos ao olhar do cônsul inglês, a lusofobia, que com alguma frequência se fazia ver em terra inglesas, também não escapava à percepção do enviado português, o qual, em certa feita, participava a Azevedo Coutinho o que diziam – já que não lhe era possível sondar o que pensavam – os ingleses acerca dos portugueses. Em sua correspondência, afirmava que, para eles, “os portugueses não teem aqui o que fazer, que vão para sua terra, porque nesta indevidamente comem o pão, e bebem a cerveja, que toca aos ingleses”. Era desse “formulário comum contra os portugueses” que se originavam frequentes hostilidades aos “homens do mar”, que costumeiramente eram apedrejados pela população ribeirinha de Londres (Azevedo, 1922, p. 26).²

A impressão que se pode formar é a de que o enviado português se mostrava persistente e, em certas ocasiões, incisivo em suas reclamações, levando o Almirantado a assinalar a repetição e o uso de termos que chamou de “demasiadamente fortes” em seus memoriais. As relações entre Carvalho e Walpole chegariam ao ápice quando o primeiro ameaçou romper com Inglaterra, insinuando que aceitaria a proposta de uma aliança com a Espanha, sob a proteção da França. No entanto, quando o movimento parecia promissor, Walpole é tirado do ministério e seus sucessores desacreditavam que Portugal viesse a tomar “uma resolução tão ousada”. Em 1742, cansado das delongas com que se haviam estorvados os negócios de que lhe incumbia cuidar, e com o intuito de tratar do projeto da criação de uma companhia, solicitou licença para retornar a Lisboa (Azevedo, 1922, p. 26-28).

2. A fonte principal do autor é *Quadro elementar das relações políticas e diplomáticas de Portugal com as diversas potencias do mundo desde o principio da monarchia até os nossos dias*, do Visconde de Santarém, publicado em dezoito volumes entre 1842 e 1860.

Carvalho também estava encarregado, enquanto esteve em Londres, de assegurar que o governo britânico observasse fielmente os tratados firmados, especialmente no que respeitava ao comércio e aos direitos dos súditos, com vistas a buscar o equilíbrio entre as vantagens por eles asseguradas. Foi nessa ocasião que produziu um documento – *Relação dos gravames do commercio e vassallos de Portugal e Inglaterra* –, no qual, conforme a descrição de seu biógrafo, “em muitas partes se revela a parcialidade de quem votava aos ingleses, politicamente, a mais forte antipathia” (Azevedo, 1922, p. 29). Como observa Oliveira (2014, p. 167-168), apesar de inacabada, a *Relação dos gravames* é um texto bem estruturado e apresenta suas teses econômicas de forma sistematizada, como o resultado de inquéritos e averiguações. Após expor os “Motivos da obra”, que se justificam pela importância da regulamentação do comércio para qualquer nação, o autor faz um “Juízo geral do comercio de ambos os reynos”, no qual, com base na análise dos tratados firmados entre os dois países, busca mostrar como Portugal sustenta todo o peso das convenções, que se tornaram muito onerosas, enquanto a Inglaterra, tendo pouco ou nenhum encargo, recolhe delas todo o proveito.

A presença inglesa, entretanto, não era de todo ruim nem a “antipathia” que votava Carvalho aos nacionais daquele país, como observou seu biógrafo, era impedimento para com eles se relacionar, especialmente para fins comerciais, desde que daí se tirasse algum proveito para seu país. A certa altura, no seu posto em Londres, teve ele oportunidade de conhecer o inglês Cleland, ex-funcionário da Companhia das Índias, de cujo contato nasceu o projeto de criação de uma companhia, ao qual, desde então, passou a dedicar-se, embora não o tenha podido levar a cabo antes de iniciar sua atuação como ministro de estado. Reconhecia ele, em um memorial enviado a Lisboa, que, no que tangia à gestão de companhias, “os ingleses” eram “ultimamente os mais exímios” e que “com elles teem ido aprender as outras nações” e que, por essa razão, “o concurso espontaneamente offerecido por Cleland se devia aproveitar” (Azevedo, 1922, p. 32-35).

Na descrição que faz Azevedo sobre o que pensava Carvalho a respeito do sistema de governo inglês, tem-se outro vislumbre sobre a noção que este fazia daquele povo. Achava a França com suas máximas de governo – cujos estadistas tomava por modelo – “incomparavelmente superior a este paiz de odiosa democracia”. Reconhecia, porém, alguns méritos, tais como a “intelligencia” e atividade do “character bre-tão”, “o espirito de iniciativa fecunda”, para quem não havia empresa demasiadamente difícil. No entanto, “Sede de ganho”, de “conquistas”, “cobiça insaciável”, “tenacidade” talvez fossem as palavras que mais marcaram a representação de Carvalho em relação àquele povo, que tanto sucesso obtivera no comércio (Azevedo, 1922, p. 38).

Algumas considerações

Não seria exagerado afirmar que, através do relato de seus contatos com os ingleses na obra em comento, surge a figura de um Pombal que constantemente nutria desconfiança pela Inglaterra, a despeito dos tratados firmados e do que, em certas ocasiões, expressava em correspondências diplomáticas, especialmente quando buscava retorno a alguma solicitação. Enquanto esteve ministro de D. José I, sua “antipathia” aos ingleses parece jamais tê-lo deixado. Muito pelo contrário, é razoável dizer que esta tenha concorrido, aliada a outros motivos, para muitas das medidas que tomou em relação àquele país. Apesar disso, não foi ela suficiente para fazer que o ministro prescindisse da antiga aliança, que, há muito, era a causa de numerosos atritos.

A anglofobia parecia encontrar-se, também, nas camadas menos abastadas e mais religiosas de Lisboa, para quem a presença desses estrangeiros, que abundavam no reino, com sua “arrogância e o viver faustoso”, “magoava o sentimento nacional”. Pombal, em certa medida, participava dessa visão e buscou como pôde se opor ao domínio que exerciam sobre os negócios. Todavia, no relato de Azevedo, a despeito das resistências, Pombal foi “propugnador da amizade britannica, e

decidido cultor d'ella, por onerosa que às vezes a considerasse". Sua política intentou "a todo o custo" manter "a protecção da Inglaterra", "ao mesmo tempo" em que procurava "emancipar-se da tutela commercial, e coarctar o que havia e exagerado nas regalias de que gozavam os súbditos da nação amiga" (Azevedo, 1922, p. 210-211).

Na descrição da aliança inglesa, Azevedo mostra um Pombal que alimentava suspeitas não somente em relação aos franceses e espanhóis, mas também aos ingleses. No que diz respeito aos primeiros, vivia em constante temor de que invadissem as possessões portuguesas na América, apesar de ambos os países, por meio de seus representantes, afirmarem o contrário. No tocante à Inglaterra, além de conhecer a sua relutância em acudir Portugal em momentos de tensão, não se sentia à vontade em obter ajuda se esta significasse o envio de tropas inglesas para suas terras de além-mar. Buscava, portanto, conseguir apoio, mas sem risco aos negócios portugueses.

Tem-se uma amostra de sua habilidade como negociador nos trechos em que Azevedo descreve os artifícios de que lançou mão para demover a Inglaterra de sua posição inercial. Seu plano de ação abrangia desde o envio de representantes de seu gabinete com a missão de convencer a coroa inglesa de que o atendimento aos pedidos de Portugal concorria para a promoção dos interesses ingleses à utilização de qualquer ocasião para dar prova do comprometimento português aos tratados firmados, como foi o caso com o suposto alvoroço em Lisboa que, segundo o ministro de D. José I, colocaria em grave risco os súbditos ingleses que habitavam aquele distrito.

Estava sempre atento o ministro à inveja que, supunha, havia entre os ingleses com relação ao Brasil. Não se pode dizer que foi ingênuo. Desde sua estada como enviado extraordinário, percebeu que as relações entre as duas nações se deviam mais aos proveitos que dela podia tirar a Inglaterra do que à amizade desinteressada ou à afinidade de ideias. De fato, lá aprendeu muito, mas só aplicou o que lhe convinha, para os fins que pretendia atingir. Da Inglaterra admirou mais

as conquistas do que o meio pelo qual foram alcançadas. Em linhas gerais, é assim que emerge esse personagem no texto exposto.

De qualquer modo, apesar de suas inovações, do contato direto com as fontes do seu rigor metodológico, percebe-se, na narrativa de João Lucio de Azevedo, um mal disfarçado antipombalismo na avaliação do seu governo, que se revela na ironia de seus comentários. A respeito dos despachos do então embaixador em Londres, por exemplo, o autor afirma que eles eram “literariamente detestáveis”, pois, além de serem longos, eram prolixos, tendo o diplomata, por conta disso, ganhado o apelido de “ministro letrado”, pela grande quantidade de citações e abuso de fórmulas de jurisprudência, o que tornava seu estilo pedante e confuso.

Referências

- AZEVEDO, João Lúcio de. **O Marquês de Pombal e a sua época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil / Lisboa: Seara Nova / Porto: Renascença Portuguesa, 1922.
- BEBIANO, Rui. “O 1.º centenário pombalino (1882): contributo para a sua compreensão histórica”. In: “O Marquês de Pombal e o seu Tempo”, tomo II, **Revista de História das Ideias**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1982.
- BRANCO, Camillo Castelo. **Perfil do marquez de Pombal**. Porto: Clavel & Cia / Rio de Janeiro: L. Couto & Cia, 1882.
- DISNEY, A. R. **A History of Portugal and the Portuguese Empire**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, v. 1.
- FALCON, Francisco José Calazans. **A Época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1993.
- FALCON, Francisco José Calazans. “Antigos e novos estudos sobre a ‘Época Pombalina’”. In: FALCON, Francisco José Calazans e RODRIGUES, Claudia (orgs.). **A “Época Pombalina” no mundo luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- FRANCO, José Eduardo e RITA, Annabela. **O mito do Marquês de Pombal: a mitificação do primeiro-ministro de D. José pela maçonaria**. Lisboa: Prefácio Editora, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Oliveira (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas:** suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **O mito de Inglaterra:** anglofilia e anglofobia em Portugal (1386-1986). Lisboa: Gradiva, 2014.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **O Marquês de Pombal: o homem, o diplomata e o estadista.** Lisboa: Câmaras Municipais de Lisboa, Oeiras e Pombal, 1982.

SIDERI, Sandro. **Comércio e poder:** colonialismo informal nas relações anglo-portuguesas. Lisboa: Edições Cosmos, 1978.

A CORPORAÇÃO DOS PROFESSORES: OS MESTRES DE GEOMETRIA NAS LUTAS POLÍTICAS DA BAHIA (1798-1838)

Pablo Antonio Iglesias Magalhães

Apresentação

A Capitania da Bahia, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, foi marcada por tensões políticas, decorrentes dos questionamentos às estruturas do Antigo Regime e ao domínio colonial de Portugal. As contradições políticas tornaram-se mais visíveis a partir do malogrado episódio da Conjuração Baiana de 1798, que culminou com a morte por enforcamento de quatro dos seus partícipes. A violenta repressão ao episódio não cessou os anseios por mudanças políticas em Salvador, antiga capital da América portuguesa, e nas vilas do Recôncavo baiano.

Naquele contexto de transição começaram a ser introduzidos, na Bahia, os livros e as ideias da Ilustração. No início dos anos de 1790, começaram a circular pela colônia, com mais frequência, livros filosóficos e traduções de pensadores ingleses e franceses, impressos ou em manuscritos ultracopiados. Também foi o período de consolidação e ampliação das Aulas Régias, que começaram a funcionar efetivamente em 1774. Por volta de 1800, o professor de língua grega Luís dos Santos Vilhena observou uma “aversão que nesta cidade há à corporação dos Professores, gente de nenhuma entidade na Bahia, membros da sociedade para quem se olha com a maior indiferença e displicência

suma” (VILHENA, 1969, Vol. 1, p. 278). Isso indica que a única forma pelas quais os professores poderiam pleitear mudanças nas estruturas políticas da colônia era pelas vias não oficiais, fazendo parte de sociedades iniciáticas, a exemplo da nascente maçonaria brasileira. Além disso, naquele mesmo contexto, a criação de uma cadeira pública de Geometria na Cidade da Bahia, em 1798, concorreria para ampliar a importância dos intelectuais na vida política da colônia.

O fim do século XVIII, contudo, transformaria a realidade do ensino da Geometria, que passou da esfera militar para o ensino público. Nos Estatutos do Real Colégio dos Nobres de Lisboa (1766), que principiou o modelo de ensino secundário que seria implantado no século XIX, a Geometria entraria no quadro de disciplinas para a formação dos nobres “como um suporte importante para o estudo da Arquitetura Civil e Militar, das técnicas de Fortificações e Mecânica, Óptica, Astronomia e Perspectiva. [...] Como meio de se entender as coisas tudo se demonstrava pelos seus princípios e todas essas ciências dependem da Geometria” (TRINCHÃO, 2008, p. 147).

Duas décadas depois, o ensino da Geometria começaria a ser implantado na América portuguesa. D. Fernando José de Portugal, então governador da Capitania da Bahia, por carta régia de 21 de novembro de 1798, conseguiu com que fosse criada em Salvador uma cadeira pública de Geometria, cujo primeiro professor, com o ordenado de 400\$000 réis, foi o médico Antonio Ferreira França (Salvador, 14 de janeiro de 1771 – 9 de março de 1848).¹ O curso, não obstante, só teria início em 1799:

Ill.^{mo} e Ex.^{mo} Snr.

Pela Carta Regia de vinte hum de Novembro do anno passado, que me foi expedida por essa Secretaria de Estado, fico na inteligencia, q' Sua

1. Arquivo Público do Estado da Bahia [doravante APEB]. Seção Colonial, Ordens Régias, Vol. 86, Doc. 100. Carta da Rainha para D. Fernando José de Portugal. Palácio de Queluz, 21 de novembro de 1798.

Magestade fora servida crear nesta Cidade huma Cadeira de Arithimetica e Geometria, nomeando para Professor dela ao Bacharel Antonio Ferreira França com o ordenado de quatro centos mil reis por anno, a qual mandei registrar nos Livros da Real Fazenda desta Capitania, para que este lhe seja pago, logo que entre no exercício do seu Emprego. Deos Guarde a V. Ex.^a. Bahia 11 de Fevereiro de 1799. Ill.^{mo} e Ex.^{mo} Senhor D. Rodrigo de Souza Coutinho.²

Antonio Ferreira França era filho de Joaquim Ferreira França e Ana Inácia de Jesus França. Concluiu os cursos de Medicina, Matemática e Filosofia na Universidade de Coimbra, onde sua competência foi reconhecida pelo Professor José Monteiro da Rocha, ex-aluno do Colégio da Companhia de Jesus na Bahia e um dos mais notáveis matemáticos portugueses do século XVIII. Ao terminar o curso, foi-lhe oferecida uma cadeira para lecionar na Universidade de Coimbra, mas Antonio Ferreira França recusou o convite, regressando à América portuguesa, ocasião em que foi nomeado lente de Geometria na Cidade da Bahia. Anos mais tarde, seria também nomeado lente catedrático na Escola de Medicina.³

A realidade intelectual da colônia, onde a imprensa era proibida, não lhe permitia os mínimos recursos e livros para dar seguimento ao seu curso. Decerto que livros de geometria circulavam pelo Recôncavo

2. Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa [doravante AHU]. Bahia, Avulsos, Caixa 98, Doc. 1968. Officio de D. Fernando José de Portugal para D. Rodrigo de Sousa Coutinho, no qual se refere á criação de uma cadeira de arithimetica e geometria na cidade da Bahia, por carta regia de 21 de novembro de 1798 e á nomeação do respectivo professor Antonio Ferreira de França. Bahia, 11 de fevereiro de 1799.

3. FRANÇA, Mário Ferreira. Vida e obra do dr. Antônio Ferreira França. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, V. 216, p. 42-94, jul./set. 1952; [FRANÇA, Cornélio Ferreira]. *Biografia do Dr. Antonio Ferreira França*. Rio de Janeiro: Typographia do Comercio de Pereira Braga, 1870. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro [doravante, BNRJ]. Seção de Manuscritos, Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando indenização dos ordenados que deixou de receber como lente da Faculdade de Medicina da Bahia pelo Tesouro Publico e certidão declarando ter sido nomeado Professor da Cadeira de Aritimetica e Geometria na cidade da Bahia. [S.l.: s.n.], 1799-1839. 21 documentos.

baiano, constando alguns no rol dos livros apreendidos à Cipriano Barata e ao tenente Hermógenes Francisco de Aguilar Pantoja em 1798, mas possivelmente não existiam em número suficiente para toda uma classe de alunos.

Foi possível apurar que Antonio Ferreira França produziu cópias manuscritas para o ensino da sua disciplina. O bibliógrafo Augusto Alves Sacramento Blake lhe atribuiu a autoria de umas “Preleções de geometria, que lhe serviam para lecionar os alunos”, que circularam em cópias manuscritas entre seus discípulos. Ainda segundo o bibliógrafo baiano,

Estas preleções não foram impressas, nem sei quem as possui hoje. Entre ellas ha uma da origem dos signaes da numeração, em que o autor mostra a maneira por que se começou a representar os números no algarismo romano, como no commum, assumpto que, verdade ó, vem mencionado na Lingua dos cálculos de Condillac, mas que este não descreveu, nem explicou (BLAKE, 1883-1902, vol. 1, p. 161).

Calmon registrou que “No Arquivo do Conde dos Arcos (Palácio de S. Miguel, Lisboa) encontramos uma tradução manuscrita e anônima de *A Lingua dos Cálculos, de Condillac* [e que] Pela referência e assuntos tratados neste livro e explanados nas Preleções do Dr. França, pode ser este o tradutor” (CALMON, 1949, p. 122).⁴

Depois, em 1810, Antonio Ferreira França foi nomeado Lente Visitador das Escolas Régias da Bahia. De acordo com o *Almanach* de 1811, o curso do referido professor era ministrado no antigo Colégio da Companhia de Jesus, aberto todos os dias, à exceção das quintas-feiras, domingos e dias santos, entre as 16 e as 18h. Para os 36 alunos que o cursavam, naquele ano, lia-se aritmética, álgebra de Etienne Bézout (1730-1783) e a Geometria de Euclides (Almanach, [1811],

4. O manuscrito está conservado, atualmente, na Coleção Conde dos Arcos da Universidade de Coimbra.

pp. 140 e 229). O número de estudantes varia de acordo com as fontes disponíveis. Escrevendo em 1821, Eusébio Vanério afirma que em 1810 havia apenas 6 estudantes frequentando as aulas de Geometria, enquanto no ano de 1817 esse número chegaria a 28 estudantes. De todo modo, os números indicam que o curso granjeou prestígio intelectual nos derradeiros anos do período colonial.⁵ Prestígio também granjeou o professor da disciplina e isso se refletiu em reconhecimentos e condecorações. Em 1812, Antonio Ferreira França foi agraciado com o Hábito da Ordem de Cristo. Em 1815, foi designado para lecionar Higiene, Etiologia, Patologia e Terapêutica na Escola Médico-Cirúrgica da Bahia. Apesar disso, por concessão régia, manteve também o cargo de professor de Geometria.⁶ Coube, sem dúvida, a Antonio Ferreira França o mérito de ter sido o responsável por consolidar o curso de Geometria na Bahia.

Quatro anos após a criação da cadeira de Geometria, frei José da Sacra Família, que possivelmente havia nascido em Portugal, pleiteou o cargo de professor substituto da referida cadeira na Bahia:

Senhor, Diz Fr. Joze da Sacra Familia, Religiozo Agostinho Descalço, Bacharel Formado na faculdade de Mathematica, e igualm.^{te} Bacharel na de Philosophia q' achando-se sabiam.^{te} estabelecidas na Cidade da Bahia duas cadeiras, huma de Filozofia racional, e moral, e outra de Arithimetica, e Geometria, sem q para nenhuma dellas se tenha creado hum Lente Substituto, q na falta dos Proprietarios faça continuar a mocidade na sua educação, bem como na Universidade de Coimbra, e na m.^{ma} Cidade da Bahia se tem creado hum Lente Substituto para as Cadeiras de Gramatica Latina; O Supp.^c q sempre teve em vista na aplicação de taes sciencias o serviço de V.A.R., como tambem o augmento da sua Patria pede a Substituição de huma destas Cadeiras, ou de ambas visto estar habilitado e ter

5. Semanário Cívico, N. 2, quinta-feira, 8 de março de 1821, p. 2.

6. APEB. Seção Colonial, Ordens Régias, Vol. 118, Docs. 207 e 207-A. Carta do Marquês de Aguiar para o Conde dos Arcos a respeito da dúvida sobre Antonio Ferreira França deve continuar a reger a Cadeira de Geometria, vencendo dois ordenados. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1816.

sido premeado na Universid.^e de Coimbra como mostrao os docum.^{tos} incluzos em outro requerim.^{to} ja apresentado a V.A.R. Acresce q' desta sorte se tira hum dos obstaculos apontado no Decreto ley das Scismarias, q' a falta de Geometras naquelle Paiz tem occasionado, como tambem que tenho a sua Congrega.^{am} hum hospicio naquella Cidade pode o Supp.^e aplicar seos conhecim.tos na investigação de tantos productos q' podem enriquecer esta Metropoli portanto: P[ede] e roga a V.A.R. que pela sua innata piedade, e Real bondade lhe conceda a graça pedida. E.R.M.^{ce7}

Não foi possível encontrar informações mais seguras sobre a identidade do religioso, mas sua petição acaba por revelar aspectos da importância estratégica que assumiu a Geometria para Portugal e seus domínios na América, além da razão pela qual se criou a Cadeira de Geometria da Bahia em 1798, bem como em outras capitánias brasileiras: o fracasso da Lei de Sesmarias de 1795. Desde o Decreto pombalino de 20 de outubro de 1753, proibia-se a concessão de sesmaria sem a prévia medição e demarcação. Tal Decreto não foi, contudo, suficiente para evitar a concentração de terras e propriedades nas mãos de poucos potentados locais. Em 1795, pelo Alvará de 5 de outubro, chamado de Lei das Sesmarias, o governo português elaborou um novo instrumento para controle das posses de terra na América portuguesa:

Ordeno que todas as Cartas de Sesmarias, que se derem, além das mais clausulas inerentes, e estabelecidas pelas Minhas Reais Ordens (e com as quais até agora foram gravadas) se lhes imporá a de que a Pessoa, ou Pessoas, a quem elas se derem, ou concederem, fiquem obrigadas a demarcar

7. Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa. Bahia, Eduardo Castro, Caixa 120, doc. 23.685. Requerimento de Fr. José da Sacra Família, Religioso Agostinho descalço, em que pede a nomeação de lente substituto das cadeiras de philosophia racional e moral e de arithmetica e geometria. Bahia, 26 de junho de 1802. OLIVEIRA, Albino José Barbosa de. *Memorias de um magistrado do Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, p. 68. “Nos fins de julho tivera eu a cautela de fazer o exame de Geometria, sem o qual não me poderia matricular no segundo ano, e fui aprovado pelo Dr. Corvo, muito temido lente de matemática, e pelo meu mestre Frei José da Sacra Família, com quem eu estudara no Pateo”. Seria o mesmo religioso que pleiteou a vaga de professor substituto na Bahia?

as terras, que respeitam às suas Datas no prefixo termo de um ano, e que não poderão tomar posse, nem cultivá-las, sem que primeiro satisfação a esta impreterível obrigação, cominandose-lhes a este sim a pena de Comisso.⁸

Pouco mais de um ano depois, a 10 de outubro de 1796, a referida Lei de Sesmarias foi suspensa por resistência das elites agrárias coloniais, mas o governo português alegaria que um dos entraves para não a executar consistia na escassez de agentes capazes de fazer medições seguras:

Tendo-me sido presentes os embaraços e inconvenientes que podem resultar da imediata execução da sabia Lei de Sesmarias, que fui servido mandar publicar pelo meu conselho de Ultramar; seja porque nas circunstâncias atuais não é o momento mais próprio para dar um seguro estabelecimento às vastas propriedades dos meus vassallos nas províncias do Brasil; **seja pela falta que há ai de geômetras, que possam fixar medições seguras e ligadas inalteravelmente a medidas geométricas e astronômicas, que só podem dar-lhes a devida estabilidade;** seja finalmente pelos muitos processos e causas que poderiam excitar-se, querendo por em execução tão saudáveis princípios e estabelecimentos, sem primeiro haver preparado tudo que é indispensável para que eles tenham uma inteira e útil realização; hei por bem determinar que o Conselho Ultramarino, suspenda por ora a execução e efeitos dessa saudável lei.⁹

Assim, é possível afirmar que a Cadeira de Geometria da Cidade da Bahia foi concebida pela monarquia portuguesa como um instrumento para reforçar o seu controle sobre as propriedades nos seus

8. Alvará de 5 de Outubro de 1795. Lisboa; Na Oficina de Antonio Rodrigues Galhardo, 1796. Acesso: <<https://arisp.files.wordpress.com/2010/02/alvara-de-5-de-outubro-de-1795-dig.pdf>>

9. Decreto de 10 de dezembro de 1796. A ordem aos governadores foi encaminhada em provisão de 7 de janeiro de 1797. In: DELGADO DA SILVA, Antonio (Ed.). *Collecção da legislação portuguesa, desde a última compilação das Ordenações*. Vol. 4. Lisboa: Typ. de Luiz Correa da Cunha, 1860, pp. 341-342.

domínios ultramarinos. A criação do curso de geometria não ficou restrita à capitania da Bahia, expandindo-se para outras capitanias da América portuguesa. Em 1795, foi estabelecida no Rio de Janeiro a Nova Academia de Aritmética, Geometria Prática, Fortificação, Desenho e Língua Francesa, cujos estatutos foram enviados ao Reino, para aprovação, a 26 de novembro de 1795, estabelecendo que seus estudantes tivessem seis meses de Geometria Prática, extraída do Curso de Belidor (OLIVEIRA, 2005, pp. 164-165). Na mesma época, em agosto de 1795, foi criada uma aula de geometria no Recife, mas que começou a funcionar em 1796, da qual foi encarregado Antonio Francisco Bastos. Em agosto de 1799, a monarquia também determinou ao governador da capitania de São Paulo que “se estabeleça uma cadeira de Aritmética, Geometria e Trigonometria para que se formem pessoas capazes de bem medir sesmarias, e bons geômetras e topógrafos capazes de levantar planos e de dar descrições exatas dos territórios e dos rios”.¹⁰ Esse seria, então, a missão declarada dos alunos formados nas aulas do professor Antonio Ferreira França ou de Antonio Francisco Bastos em Salvador e no Recife, respectivamente. Nos anos seguintes, contudo, Antonio Ferreira França não seria o único professor de Geometria na Bahia.

As Cadeiras de Geometria instaladas nas principais capitanias do Brasil, no final do século XVIII, abriram as portas para os escritos dos matemáticos e geômetras franceses, alguns dos quais profundamente ligados aos quadros políticos da monarquia ou da Revolução iniciada em 1789. Assim, o abade Etienne Bézout passa a ser a referência do saber matemático em Portugal e no Brasil, substituindo definitivamente Bélidor. Além de Bézout, Nicolas-Louis la Caille (1713-1762), André Marie Legendre (1752-1833), Sylvestre-François Lacroix (1765-1843), Gaspard Monge (1746-1818), sendo esse último o sucessor de

10. AHU. São Paulo, Alfredo Mendes Gouveia, Cx 65, doc. 4999. Palácio de Queluz, 19 de agosto de 1799.

Bézout como examinador para a Escola da Marinha e criador da Geometria Descritiva, que serve como a base matemática do desenho técnico. Geometria Descritiva pode ser definida como a ciência que faz parte da Matemática e “tem como objetivo a representação de figuras do espaço sobre um plano de projeção, com a finalidade de resolver problemas em três dimensões. Essa ciência é trabalhada na representação tridimensional sobre o espaço bidimensional do papel e lança mão dos elementos da Geometria Plana” (TRINCHÃO, 2008, 273). Não demorou a que os professores brasílicos iniciassem a tradução desses estudos da língua francesa para a portuguesa.

O ano de 1799 assinala também o *debut* do bahiense Manoel Ferreira de Araújo Guimarães nas letras, com sua tradução da obra *Curso elementar e completo de mathematicas-puras Ordenado Por La Caille; e Illustrado Por Theneveau*. Essa tradução da obra do abade Nicolas-Louis la Caille (1713-1762), publicada em 1800, torna Araújo Guimarães o primeiro brasílico a publicar um livro sobre Geometria. A obra apresenta um capítulo intitulado *Elementos de Geometria*, dividido em três partes, entre as páginas 183 e 278. A impressão, apesar de ter sido feita na Oficina de João Procópio Correa da Silva, foi dirigida pelo mineiro frei José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811), a quem o impressor estava associado. Além disso, todas as gravuras presentes no livro foram abertas em metal na *Typographia do Arco do Cego*, em Lisboa. Essa foi a notável tipografia concebida por Dom Rodrigo de Souza Coutinho (1755-1812), Ministro da Marinha e Ultramar (1796-1802), sendo dirigida pelo referido frei Veloso e pelo pedreiro-livre Hipólito José da Costa, agremiando jovens talentos e intelectuais brasílicos.

A tradução do livro do abade La Caille já estava em andamento desde meados de 1799, quando a situação financeira de Araújo Guimarães ficou precária e sua esposa, dona Lucianna Ignacia Perpetua de Araújo, com quem era casado desde 23 de julho de 1796, teve problemas de saúde. Sem outros meios para se manter na capital, Araújo Guimarães escreveu ao ministro D. Rodrigo de Sousa Coutinho

solicitando uma pequena pensão, ao modo das atuais bolsas estudantis, afirmando que “se os meos talentos não me deixarem ser hum Cidadão que illustre a Nação, ao menos nada me estorvara de lhe ser útil”. A resposta foi favorável e em anexo à súplica veio resposta em forma de lembrete

P.[ar]^a se lavrar hum decreto à Junta da Fazenda Marinha para q’ em atensão a aplicação q tem o Suplicante à sua boa conduta, e à tradução q’ está fazendo dos *Elementos da Mathematica* do Abade Maria se lhe daram p[a].^{ra} continuar os seos Estudos, nas Aulas da Academia de Marinha hua pensão de 50 mil reis em cada anno.

Os seus livros foram impressos “Por Ordem de Sua Alteza Real”, evitando, ao que parece, os meandros da censura de livros em Portugal.¹¹ Ainda em 1800 imprimiu uma tradução da *Explicação da formação e uso das taboas logarithmicas e trigonométricas*, do abade André Marie Legendre. Em 1802 deu luz à tradução do *Tratado elementar da analyse mathematica*, no qual revela os anseios de “ser lembrado para co-operar com a illustração de meus compatriotas”, dedicando-o ao Príncipe Regente, a quem agradece por nomear lhe “Lente Substituto de huma tão distincta Academia, quase não havendo intervalo entre Discipulo e Mestre, explicando hoje as materias que hontem aprendera”.

Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, então lente honorário da Real Academia dos Guardas Marinhas, retornou para a Bahia em 1805, com licença régia, acompanhando o Conde da Ponte. Junto com ele viria seu filho mais velho. Sua esposa seguiria o marido em 1809, acompanhada de seus três outros filhos.¹² Na Bahia, escreveu

11. AHU, Bahia Avulsos, Cx. 214, D. 15093. OFÍCIO de Manuel Ferreira de Araújo Guimarães ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho] suplicando alento para a miséria em que se encontra devido à doença sua e de sua mulher. Lisboa, ant. 1799, Setembro, 3.

12. AHU, Bahia Avulsos, Cx. 252, D. 17332. [ant. 1809, Janeiro, 26] REQUERIMENTO de Luciana Inácia Perpétua de Araújo ao príncipe regente [D. João] solicitando passaporte com destino à Bahia, para juntar-se ao marido, o aspirante de guarda da Marinha Manuel

um ofício ao governo justificando a ampliação do sistema defensivo da costa e do comércio do Brasil por meio do investimento em uma força naval efetiva, sustentando a necessidade de “igualmente estabelecer-se hua Academia de Guardas-Marinhas” ao modo da que existia em Lisboa. Para ele “o meio mais pronto de propagar as sciencias, será estabelecer hua Academia”. Sobre a cidade em que aquele departamento deveria ser estabelecido, Rio de Janeiro ou Salvador, Guimarães declara que “não entrarei na disputa da preferencia de hum ou outro local. Sou Bahiense, e poderei parecer exagerado no que avançar em abono da minha Patria”. Apesar disso, direcionou sua opinião para que a mesma fosse colocada em Salvador, alegando, inclusive, a existência de uma cadeira de desenho geométrico:

Não fallarei agora do Curso de Matehmatica. Elle depende da escolha de hum Mestre habil, capaz de tirar todo o partido do talento dos Alumnos [...] Fallarei das Artes. [...] O Desenho [geométrico] se ensina em hua Aula destinada a esse fim, e cujo Director poderá ser incumbido de ensinar os Guarda-Marinhas, nas suas horas vagas, vindo estes a applicar-se ao Desenho [geométrico] em todo o tempo que durar o Curso Mathematico.¹³

Ainda na Bahia, pleiteou e conseguiu o posto de 1.º Tenente da Marinha, devendo transferir-se para o Rio de Janeiro. Permaneceu na Bahia, contudo, até 1808, alegando razões de saúde (ANAIIS, 2013, Vol. 60, p. 120). Na Corte, por diligência do Conde de Linhares,

Ferreira de Araújo Guimarães. Anexo: 3 docs; Por intermédio do Conde da Ponte, algumas multas que Araújo Guimarães a foram suspensas junto ao erário régio. Bahia Avulsos Cx. 241, D. 16667. 1806, Junho, 9, Bahia. OFÍCIO do [governador da Bahia] conde da Ponte [João de Saldanha da Gama] ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar] visconde de Anadia [João Rodrigues de Sá e Melo] sobre a suspensão da cobrança da dívida de Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, ao cofre das multas da Academia das Guardas Marinhas

13. AHU, Bahia Avulsos, Cx. 251, D. 17272 1808, Fevereiro, 23, Bahia OFÍCIO do lente honorário Manuel Ferreira de Araújo Guimarães ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar] visconde de Anadia [João Rodrigues de Sá e Melo] sobre a criação de uma Companhia de Guardas Marinhas na Bahia. Anexo: 1 doc. A Cadeira de Desenho Linear só seria criada na Bahia em 1811.

foi transferido para o corpo de engenheiros como capitão e nomeado lente de Academia de Marinha, “da qual por certos desgostos pediu e obteve transferência para a Academia Militar em sua fundação no ano de 1812” (BLAKE, 1883-1902, vol. 6, pp. 71-72).¹⁴ Em 1809, traduziu e publicou, pela Impressão Régia, os *Elementos de geometria por Adrien Marie Legendre*, que dedicou a D. João VI, constituindo-se no primeiro livro de geometria publicado no Brasil. Três anos depois, em 1812, José Vitorino dos Santos e Souza, professor no Rio de Janeiro, publicaria seu *Tratado elementar de applicacao de Algebra à Geometria por Lacroix; traduzido do francez*, também pela Impressão Régia. No caso da tradução da obra de Legendre executada por Guimarães deve-se considerar, contudo, a relação explícita entre a Geometria e a política. Ainda acerca da tradução de Legendre, Paulo Henrique Trentin observa que

Fomos surpreendidos quando identificamos que não se tratava de uma simples tradução do francês para o português. O original de Legendre, intitulado em português como Elementos de Geometria, havia sido editado, com cuidado, por alguém que mostrou possuir conhecimentos consistentes acerca do que se devia e podia ensinar com o uso do texto de Legendre à época. Há no texto toda a compreensão e o entendimento das necessidades da formação de pessoas para a defesa do território brasileiro, deixadas pelo editor Araújo Guimarães. Entendemos que o tradutor e sua tradução mereceriam uma análise cuidadosa, pois Araújo Guimarães, o “mero tradutor”, fora deixado à margem pelos historiadores da Educação Matemática (TRENTIN, 2017, p. 79).

Todos os impressos de Araújo Guimarães, inclusive os livros de geometria, foram pensados para responder as demandas políticas e militares de sua época. Isso ficou mais explícito com a publicação de *O Patriota*,

14. AHU, Bahia Avulsos, Cx. 248, D. 17107 [ant. 1807, Julho, 10] REQUERIMENTO de Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, Lente honorário da Academia Real das Guardas Marinha, ao príncipe regente [D. João] solicitando a mercê do posto de 1º tenente da Marinha. Anexo: 2 docs.

a segunda revista impressa no Brasil, de natureza Ilustrada, da qual foi o editor. A revista oferece uma ideia da rede intelectual que gravitou em torno de Araújo Guimarães na América portuguesa. Dessa rede intelectual, aliás, fazia parte o seu próprio cunhado. Passou despercebido pelos historiadores, até o presente, mas de acordo com a certidão de casamento de Araújo Guimarães, o seu cunhado (e testemunha do matrimônio) era Felisberto Ignacio Januario Cordeiro, personagem com relevante produção literária, que atuou em Lisboa e no Rio de Janeiro. Nascido em Lisboa em março de 1774, a partir de 1805 começou a imprimir versos sob o nome árcade de Faleno. Ocupou em 1807 o cargo de oficial da Secretaria da Junta de Fazenda da Marinha.

Em 1808 publicou vários folhetos, em prosa e verso, contra Napoleão e os invasores franceses, mas fugiu de Lisboa quando as tropas de Massena se aproximaram da capital portuguesa em 1810, temendo perseguições caso os franceses conseguissem se apoderar da cidade. Embarcou para o Brasil no brigue Balão em 21 de março de 1811, obtendo a nomeação de Escrivão de navio de guerra por intervenção do seu amigo e protetor o chefe de esquadra José Maria Dantas Pereira. Apesar de ser português, segundo Sacramento Blake, “Consta-me mais que fôra patriota exaltado da independência do Brazil, e estava por isso determinado seu exílio para a Africa, quando foi proclamava a independência” (BLAKE, 1883-1902, vol. 2, p. 329). Até aqui, não foi possível apurar as afirmações do bibliógrafo baiano. É notório que junto a outro professor de Geometria, José Vitorino dos Santos e Sousa, Januario Cordeiro publicaria no Rio de Janeiro, após a Independência, o *Jornal Scientifico, Economico e Litterario* (1826), que pretendia dar continuidade, de certo modo, a temas e conteúdo de natureza ilustrada divulgados em *O Patriota*.

Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, em 1822, se envolveria em uma séria controvérsia. Ele foi o autor de um folheto anônimo em resposta ao *Manifesto aos Cidadãos do Rio de Janeiro* (1822) do militar português Jorge de Avillez, que se espalhou pela capital, ofendendo as

autoridades militares lusitanas (GUIMARÃES, [1822], pp.1-3). Isso colocou em risco a vida de Araújo, a quem “os lusitanos tentaram em desforço assassina-lo, sendo que teriam conseguido se n’uma noite um honrado official do batalhão n. 11 não o tivesse avisado e acompanhado até perto de sua casa”. Blake observou que Manoel Ferreira de Araújo Guimarães foi, no campo das letras e da ciência, “um dos brasileiros que mais fizeram pela independência do paiz” (DAMÁSIO, 1844, pp. 370-377).

Apesar de viver no Rio de Janeiro, os estudos geométricos de Manuel Ferreira de Araújo Guimarães alcançavam a Bahia, sendo revendidos na loja da Gazeta de Manoel Antonio da Silva Serva. Deve-se salientar que é erroneamente atribuída a Araújo Guimarães a tradução do *Manual do engenheiro ou elementos de geometria prática, de fortificação de campanha, acompanhados de algumas noções sobre outros objectos militares por Mr. Briche*, impressa na Bahia em 1812 e 1815, cujo tradutor se escondeu sob o pseudônimo de “Bahense”. A obra é a tradução de “*L’Ingénieur républicain, ou Éléments de géométrie pratique de la fortification de campagne à usage des républicains armés, ouvrage présenté à la Convention nationale par Jean Briche*. Paris: T. Barrois le jaune, an. IV. In 8º, VIII-173 p. et pl.” Berbert de Castro observou, corretamente, o tradutor

eliminou as indicações do trabalho de Briche que denunciavam estar ele estreitamente ligado à Revolução Francesa. Naturalmente se assim não procedesse, não obteria a licença necessária para sua publicação, tão antagônicos os interesses da Coroa portuguesa e os princípios liberais dos revolucionários franceses.

Em relação ao suposto tradutor, há uma tradição iniciada por Tancredo de Barros Paiva em atribuir a tradução do *Manual* a Manuel Ferreira de Araújo Guimarães. Atribuição feita por Barros Paiva sem consultar sequer um exemplar da obra, visto afirmar ter sido impressa em 1810, quando a Tipografia de Serva nem mesmo existia (PAIVA,

1929, pp. 24-25). Não há qualquer indício que legitimasse essa afirmação, mas o equívoco perduraria. Berbert de Castro seguiu Barros Paiva e observou que “o tradutor, [...] parece ter sido Manuel Ferreira de Araujo Guimarães”. Borba de Moraes, *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*, também consigna que a Serva “imprimiu o Manual do engenheiro, de Briche, traduzido por Manuel Ferreira de Araújo Guimarães. Julgo-o um dos mais bonitos livros feitos pela tipografia da Bahia. É ilustrado com oito pranchas gravadas, provavelmente no Rio” (MORAES, 1979, p. 140).

Apesar de Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, por sua vasta e importante obra no campo da geometria, ser aceito até o presente como tradutor do “Briche Bahiense”, não foi ele *de facto* o seu tradutor. Os bibliógrafos antecedentes não perceberam um detalhe no Catálogo da Biblioteca Pública da Bahia, conservado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Na folha 57 do manuscrito está consignado que “Manual do Engenheiro de Mr. la Briche, traduz.º do Francez por Lucio Jozé de Mattoz”. O tradutor do Manual do Engenheiro é, portanto, o bibliotecário baiano Lucio José de Matos. Essa informação corrige uma equivocada atribuição de autoria que persiste há quase um século.

O certo é que todos os livros de autoria ou traduzidos por Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, impressos em Lisboa e Rio de Janeiro, são, atualmente, de suma raridade. Publicou, em Salvador, uma *Geometria e mecânica dos ofícios e das Belas Artes Curso normal para uso dos artistas e obreiros, dos contra-mestres e mestres de oficinas e fábricas, pelo Barão Carlos Dupin, traduzido do francês* (1835). Só foi possível localizar o exemplar conservado na Biblioteca Nacional para exame.

Antes da Independência, porém, circularam pela capitania da Bahia outros manuscritos que tratavam do ensino da Geometria, merecendo particular atenção. Naquele contexto, os professores da referida disciplina também tiveram a sua História associada aos eventos políticos de contestação da ordem colonial.

A GEOMETRIA NAS SOMBRAS

No dia 19 de junho de 1817, entrou no Porto de Salvador, vindos do Recife no navio Mercúrio, um grupo de 28 presos políticos, que haviam participado da malograda Revolução Pernambucana, suprimida implacavelmente por d. Marcos de Noronha e Brito, então governador da Bahia.¹⁵ Entre os prisioneiros estavam Joaquim do Amor Divino Rabelo Caneca, Luís de Albuquerque, ambos frades carmelitas, Pedro da Silva Pedroso e o desembargador Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, sendo este último membro do clã político da família de José Bonifácio. Esses quatro foram escolhidos para permanecer acorrentados durante vários dias e naquela condição entraram em humilhante cortejo na cidade.

As punições contra os revolucionários de março de 1817 foram violentas. Na Bahia, logo foram executados por fuzilamento Domingos José Martins, José Luiz de Mendonça e Miguel Joaquim d'Almeida e Castro. Frei Caneca, preso a 1 de junho, estava a 18 dias atado aos grilhões quando chegou a Salvador (MOREL, 2000, p. 50).¹⁶ As misérias acometidas na entrada dos prisioneiros foram descritas, posteriormente, em 1823, pelo baiano Cipriano Barata em uma das suas falas parlamentares, dirigida ao próprio Antonio Carlos Ribeiro de Andrada (MOREL, 2001, pp. 98-99).

Os primeiros tempos dos prisioneiros na cadeia em Salvador foram assinalados por torturas e privações contínuas. O martírio deve ter durado pelo tempo de um ano e meio a dois anos, possivelmente cessando entre fins de 1818 e o início de 1819. Foi Basílio Quaresma Torreão, testemunha ocular e colega de frei Caneca na prisão, que, em 1860, a pedido do comendador Antonio Joaquim de Mello, escreveu um relato sobre o cotidiano dos pernambucanos na cadeia em

15. COSTA, Hipólito José. *Correio Braziliense ou Armazem Literario*, Vol. XIX, julho de 1817, Londres, p. 348.

16. *Idade d'Ouro do Brazil*, n. 47, 17 de junho de 1817.

Salvador. Ele confirma que os primeiros meses foram marcados por tortura, privações, descaso e penúria. A situação só melhorou após a intervenção do Joaquim Manoel Carneiro da Cunha. Segundo relata Quaresma: “já nos communicavamos para fora, recebiamos livros, papel em quantidade”. (MELO, 1875, Vol. 1, pp. 101-106).

Durante o cárcere dos réus da rebelião de 1817, é plausível que a sociabilidade maçônica brasílica tenha intervindo para abrandá-la. Não resta dúvida de que grande parte do que ocorreu em Pernambuco, naquele ano, foi articulado no interior das lojas maçônicas, tanto em Londres quanto naquela Capitania e, até mesmo, em Salvador, onde estava instalado o Grande Oriente Brasileiro desde 1813, do qual Antonio Carlos Ribeiro de Andrada serviu como Grão-Mestre interino. Há a notícia de que fora Cipriano José Barata quem alertou o major Monteiro de Barros das crueldades em que estavam submetidos os rebeldes (MELO, 1875, Vol. 1, p. 104). Após angariar o abrandamento das condições dos prisioneiros em Salvador, eles passaram a ter acesso a livros, papéis, penas e tinta. O Comendador Mello, a partir dos relatos de Francisco Muniz Tavares e Basílio Torreão, resumiu a criação da primeira escola organizada em uma cadeia no Brasil:

Com avultado ganho, carcereiro começou conceder uso de papel, pennas tinta. Com algum custo ainda obtiveram-se Novellas, algumas Viagens, que passam de mão em mão ambiciosamente. Um dia, porém, disse padre Francisco Muniz Tavares: Si nos havemos de entreter com essas Novellas, que corrompem antes do que moralisáo, porque não mandamos vir livros de instrucção, que utilizando-nos, matam tempo, que passamos na ociosidade? Foi dito feito. Os primeiros livros, que entraram, foi uma alluvião de dictionarios francezes, acompanhados de outros tantos Telemacos, Fabulas de Lafontaine, outros classicos francezes todos que riam aprender lingua haviam cinco ou seis mestres, entre outros Felipe Mena Calado da Fonseca, padre Muniz, que muito utilisou mocidade mais tarde ensinou elle logica. (...). Pedro da Silva Pedroso ensinou por duas vezes arithmetica, algebra, geometria, calculo; Fr. Joaquim do Amor Divino Caneca, que ensinou muitos rapazes, entre outros Wenceslau

Miguel Soares Carneviva, depois tenente coronel commandante do corpo de artilheria em Pernambuco. Este moço, que mal sabia ler, algumas definições geometricas, sahio sabendo bem mathematicas puras (...). Bazilio Quaresma Torreão ensinou tres cursos de geographia, publicou depois um bom Tratado de geographia universal. Em fim, todo mundo estudava; habitação das trevas transformou se em asylo de luz (MELO, 1875, Vol. 1, p. 15).

Frei Caneca, na condição de religioso, fez sua defesa e enviou uma representação para um irmão do ministro Tomás Antonio Villa Nova Portugal, na qual confirma sua trajetória docente em diversas matérias, incluindo Geometria:

Sou um homem que, pela profissão religiosa, voltei-me para uma vida de mansidão e recolhimento na Ordem do Carmo da Provincia Reformada Turonense, onde além de exercer cargos eclesiásticos, **sou professor de Filosofia, Retórica, História e Geometria**. Todos sabem que não só não participei de nenhum dos atos revolucionários de 1817 como no convento sempre me declarei contra eles.¹⁷

Ao tempo em que os rebeldes de Pernambuco estavam presos em Salvador, surge nas cartas do governo para os censores duas obras de geometria datadas de 1819 e diversas outras obras de filosofia. As cartas do Conde da Palma aos censores em 2 de julho e 16 de novembro de 1819, apresentam, respectivamente, uma “These de Geometria” e umas “Proposições de Geometria juntas”. Não sabemos quem foram seus autores, mas é possível que esses manuscritos de geometria e filosofia estivessem saindo da cadeia, onde estavam presos os rebeldes pernambucanos, para ser submetidos à Comissão de Censura da Bahia. Segue a transcrição de ambas as cartas:

17. BNRJ. Seção de Manuscritos. I-30,33,002. Caneca, Joaquim do Amor Divino Rebelo. Representação ao frei Inocêncio Antônio das Neves Portugal, irmão do ministro Tomás Antonio Villa Nova Portugal, solicitando usar a influência junto ao irmão do mesmo em prol da liberdade do referido auto. Bahia, 24 de julho de 1820.

Para o D.^{or} Fr.^{co} Carn.^o de Campos

Envio a VM as **Theses de Geometria** juntas, para que me informe, se estão nos termos de se obterem licença. D. G. a VM. B.^a 2 de Julho de 1819 = Conde da Palma = Snr D.^{or} Francisco Carneiro de Campos.¹⁸

Quatro meses depois, o segundo manuscrito sobre Geometria foi remetido pelo Conde da Palma para o censor Francisco Carneiro de Campos:

Para o D.^{or} Fran.^{co} Carneiro de Campos

Envio a VM as **Proposições de Geometria** juntas, p.^a q me informe, se estão nas circunstancias de obterem licença p.^a se imprimirem. Ds G.^e a VM. B.^a 16 de Novembro de 1819. Conde da Palma. S.^r D.^{or} Fran.^{co} Carneiro de Campos.¹⁹

Não há confirmação de que os manuscritos que tramitaram pela Comissão de Censura tenham sido impressos na tipografia da Viúva de Serva, e Carvalho, que era a única existente na Bahia. Um dos prisioneiros de 1817, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, publicou suas *Reflexões: sobre o Decreto de 18 de fevereiro deste anno offerecidas ao povo da Bahia*, logo após deixar a cadeia, sob o pseudônimo de Philagiosotero. Basílio Torreão Quaresma, outro prisioneiro, enviaria o seu manuscrito de Geografia para ser impresso em Londres. Esses papéis de Geometria e de Filosofia, contudo, podem ter saído do “Asilo de Luz” e ter sido impressos na Bahia em forma de pequenas teses, de que atualmente não se conhece exemplares.

Após deixar a prisão, Fr. Caneca chegou a oferecer aulas particulares de Geometria e Filosofia em Salvador. Naquele contexto, resumiria a sua percepção acerca da Geometria enquanto disciplina e da importância que está assumiu no contexto da época:

18. APEB Seção Colonial/Provincial Cartas do Governo, maço 172-E (1819-1820), fl. 52

19. APEB Seção Colonial/Provincial Cartas do Governo, maço 172-E (1819-1820), fl.173.

Então, que pensas geometria é só para borrar com giz a pedra, como diz o bom Padre Marinho? A geometria terá um fim tão ridículo, como o da philosophia na boca de um padre mestre do Rio de Janeiro, que dizia a seus discipulos: “Rapazes, estudem philosophia, estudem. Philosophia é cousa muito boa; quando não sirva para nada, serve para atrapalhar. Quem sabe seu pedaço de philosophia, atrapalha o outro muito bem?” Não, meu Damaão : a geometria tem o fim mais sublime, que so pôde considerar, e os usos mais proveitosos e de maior gloria para a humanidade.²⁰

Os rebeldes pernambucanos, contudo, não estavam sozinhos. Em 1817, alguns moradores de Salvador, com destaque para membros da “corporação dos professores”, foram denunciados como partidários da Revolução em Pernambuco e por, supostamente, terem convidado outras pessoas para “jurar bandeiras francesas”. Essa denúncia está inserida na documentação referente à Revolução Pernambucana, também conservada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, onde consta a lista dos conspiradores da Bahia, que teriam permanecido sob proteção do Conde dos Arcos. Seu autor é o padre cura da Sé Catedral, Francisco José da Costa, que já ocupava o cargo desde antes de 1795.²¹ Aliás, articular-se com esses indivíduos influentes na sociedade local era o objetivo da missão “secreta” e frustrada do pernambucano José Inácio Ribeiro de Abreu e Lima, o padre Roma, em março de 1817, que o levou a ser executado em Salvador, por ordem do Conde dos Arcos.

Encontra-se entre os supostos conspiradores ou simpatizantes da Revolução Pernambucana, em Salvador, o nome do ex-titular da cadeira de Geometria, Antonio Ferreira França. Seu nome aparece em duas listas com nome de conspiradores políticos. A primeira, a maior,

20. Correio do Rio de Janeiro, n. 71, segunda-feira, 24 de outubro de 1823. Publicado também nas Obras de fr. Caneca, em 1875.

21. Biblioteca Nacional, Seção de Manuscritos. I - 31,32,13 O documento com a lista de nomes dos supostos conspiradores da Bahia foi entregue pelo padre cura Francisco José da Costa a Bernardo Teixeira Coutinho Alvarez de Carvalho, que a encaminhou ao Príncipe Regente, no Rio de Janeiro.

apresenta 45 nomes de civis, militares e religiosos “chamados a jurar a bandeira francesa” ao tempo da Revolução de 1817.²² A segunda lista que apresenta o nome de Ferreira França está no Arquivo Histórico do Itamaraty na Lata 195, maço 6, pasta 13, datando possivelmente de 1818, ano em que a maçonaria e as sociedades secretas foram proibidas no Império português. O manuscrito não apresenta título, local ou data, mas os nomes nela contidos são, sem exceção, de pedreiros-livres. As duas listas indicam Antonio Ferreira França, que deve ter ingressado na sociabilidade maçônica bem antes de 1817, talvez ainda na Universidade de Coimbra, já no cargo de médico.

Outro nome na lista é a professor que ocupou o lugar de Antonio Ferreira França na cadeira de Geometria após 1816. Naquele período, o Padre Antonio de Santa Ana, lente substituto no Seminário de Olinda, a requereu, mas sem sucesso.²³ Apesar da escassez documental sobre quem ocupou a referida cadeira entre 1815 e 1821, é possível que tenha sido o também médico José Lino Coutinho. Um documento de José Pereira Cardoso de Mello, que foi nomeado 28 de fevereiro de 1825 para reger interinamente a cadeira pública de Aritmética e Geometria, registra que o presbítero o fazia na ausência de José Lino Coutinho, a quem já havia substituído várias vezes, em virtude da carta régia de 17 de junho de 1820.²⁴

Há uma lacuna na trajetória de José Lino Coutinho justamente entre os anos de 1815 e 1820, sendo mesmo possível que ocupasse a cadeira de Geometria logo após a saída de Ferreira França. O certo é

22. Documentos Históricos da Biblioteca Nacional, Vol. CII (Revolução de 1817), Rio de Janeiro, 1953, pp. 204-206. Original está na seção de manuscritos da Biblioteca Nacional, I - 31,32,13. Dado por Bernardo Teixeira, o qual lhe entregou o Padre Cura da Bahia. Consta um autógrafo do punho de D. João VI.

23. BNRJ. Seção de Manuscritos. C-0765,051. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando ser nomeado lente de Filosofia, no Seminario de Olinda; a propriedade da cadeira de Geometria, na Bahia; e licença para ir a Bahia, em companhia de um sargento e de uma escrava. [S.l.: s.n.], 1815-1820. 6 docs.

24. APEB, Instrução Pública, Pessoal do Magistério, Aposentadoria, nº de ordem 3.966.

que, naquele período, junto com seu predecessor na cadeira, José Lino Coutinho fazia parte do Grande Oriente maçônico estabelecido na Bahia, integrando o quadro da Loja Humanidade. De acordo com Rodrigo Felner:

Os trabalhos da L. Humanidade [...] recomeçarão em 27 do 12.º mez de 5820 {19 de março de 1820}, [após ser fechada durante a Rev. Pernambucana] devendo-se ao zêlo de todos os seus obreiros a conservação do archivo, por elles subtraídos aos furores dos inimigos da instituição. Ao Quadro d'esta Off. pertenciam os II.: Manoel Pedro de Freitas Guimarães, tenente coronel, e depois brigadeiro, que, posto à frente do corpo d'artilheria, fez echoar na Bahia o brado patriótico de liberdade, levantado no Porto, repetido em Lisboa, e propagado sucessivamente por toda a extensão do reino de Portugal; - e os II.: **doutor José Lino Coutinho**, e Francisco Antonio Felgueiras, que por essa ocasião passarão a formar parte do governo provisório d'aquella opulentissima província (FELNER, 1846, p. 68).

Quando Lino Coutinho foi eleito Deputado para as Cortes de Lisboa em 1821, teve que se afastar da Bahia. Seu substituto na cadeira de Geometria foi o padre José Cardoso Pereira de Mello, nascido em Salvador, bacharel formado na Faculdade de Filosofia pela Universidade Coimbra. O presbítero, contudo, já estava ministrando aulas de Geometria desde o começo dos anos de 1810. Em 1811, com a criação da Aula de Comércio na Bahia, Pereira de Mello propôs, junto com Euzébio Vanério, o funcionamento do referido curso com duas Cadeiras. Ele ocuparia a do 1º Ano ensinando Aritmética, Geometria, e Álgebra, cabendo à Vanério a de 2º Ano, com Cambio, Recâmbios, e Escrituração. A proposta foi escusada pelo governo.²⁵ Em 1814, José Cardoso Pereira de Mello estava ministrando aulas de Geometria no Colégio Bahiense. Em 31 de janeiro de 1821, tomou assento na Junta

25. APEB. Seção Colonial, Instrução Pública, maço 3955, Pessoal do Magistério (1820-1849).

Provisional Governativa da Bahia. Posteriormente, foi designado lente da cadeira pública de Filosofia Racional e Moral, nomeado pelo governo provisório, em 1823, para a vaga gerada pela fuga do padre Ignacio José de Macedo, redator de a *Idade d'Ouro do Brazil* e opositor ferrenho à separação de Brasil e Portugal (SILVA, 2000, 406-407).²⁶

Em 28 de fevereiro de 1825, José Cardoso Pereira de Mello foi nomeado para reger interinamente a cadeira pública de Aritmética e Geometria, na ausência de José Lino Coutinho, a quem, conforme observado, substituíra diversas vezes, em virtude da carta régia de 17 de junho de 1820.²⁷ Solicitou também ser substituto na Cadeira de Geometria no Seminário dos Órfãos de São Joaquim.²⁸ Exerceu o mandato de deputado na Assembleia Geral Legislativa, como representante da Bahia entre 1826 e 1829. Na ocasião em que o Arcebispo D. Romualdo Antonio de Seixas ficou impossibilitado de tomar posse da Sé Primacial, em virtude da prorrogação da Assembleia Geral Legislativa, José Cardoso Pereira de Melo foi indicado, por carta de 28 de novembro de 1829, para governar interinamente a diocese (SILVA, 2000, 406-407).

É possível afirmar que desde a criação da Cadeira de Geometria na Bahia seus titulares começaram a participar da vida pública e se intrometer nos negócios políticos da colônia, a princípio pelas vias

26. BNRJ. Seção de Manuscritos. C-0783,007 nº003. Mello, Jose Cardoso Pereira de, professor da cadeira de geometria e aritmética na cidade da Bahia. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando gratificação e certidão de sua nomeação como professor Ano 1827.

27. APEB, Instrução Pública, Pessoal do Magistério, Aposentadoria, nº de ordem 3.966. BNRJ. Seção de Manuscritos. C-0783,007 nº004. Mello, Jose Cardoso Pereira de. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando ser condecorado cônego com o habito da Ordem de Cristo; solicitando ser provido na cadeira de geometria da cidade da Bahia Ano 1819-1827. C-0783,007 nº005. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando ser confirmado na cadeira de filosofia racional e moral e provido na cadeira de geometria da cidade da Bahia Ano 1823-1828.

28. BNRJ. Seção de Manuscritos. C-0783,007 nº006 Mello, Jose Cardoso Pereira de. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando ser nomeado lente substituto da cadeira de geometria no Colégio dos Órfãos, Bahia Ano 1820-1829.

não oficiais, conforme Ferreira França e Lino Coutinho. O referido cargo era, de certa maneira, a parte visível de um grupo que agia nas sombras da política colonial: as lojas maçônicas. Entre 1802 e 1817, foram criadas três lojas maçônicas em Salvador, que se organizaram sob o Grande Oriente do Brasil (1813-1817), extinto na sequência à perseguição movida contra a Revolução Pernambucana (MAGALHÃES, 2017).

Talvez por isso, a Cadeira de Geometria da Bahia fosse tão disputada, mas sua manutenção não era, contudo, uma unanimidade entre os intelectuais daquela época. Em 1822, José Eloy Pessoa da Silva, nomeado sargento mor do Regimento de Artilharia de Linha a 12 de outubro de 1821 pela junta governativa da Bahia, enviou uma súplica ao governo em Lisboa, sugerindo a extinção da Cadeira de Geometria naquela província. As observações de Pessoa da Silva partem do pressuposto que:

O supp.^o apesar de ser Lente d'huma aula que não só exige conhecimentos profundos de Mathematica para poder explicar e fazer entender os theoremas isolados de Mecanica, Balistica, Hydrodinamica de que Belidor recheou o seu curso mathematico, compendio da dita aula mas tão bem exige conhecimentos praticos e theoreticos d'artelharia; o supp.^o disse, tem d'ordenado tão somente duzentos e quarenta mil reis annuaes; ao mesmo tempo que o Lente da Cadeira da Bahia em que se ensina Arithimetica, Geometria Rectilinea, e Algebra até o segundo gráo tem d'ordenado quatrocentos mil reis, comparecendo ali apenas alguns estudantes. [...] P[ede] a Vossa Magestade: 1.^o para que mande suprimir a Cadeira d'aula d.^a de Geometria d'aquella cidade, podendo os estudantes d'ella sem inconveniente algum, e até com grande utilidade sua, e da Nação serem doutrinados n'aula militar onde alem das materias d'aula civil, querendo continuar podem estender-se á conhecim.^{tos} militares [...] 2.^o q' V.M. lhe mande dar o ordenado de quatrocentos mil reis como Lente d'aula militar e civil de principios de Mathematica e Artr.^a.²⁹

29. AHU, Bahia, Eduardo Castro. Caixa 269, Doc. 18982. Requerimento do major José Eloy da Silva, bacharel formado em Matemática e Filosofia e lente do Regimento de Linha da

A proposta de José Eloy Pessoa da Silva de restringir novamente o ensino da Geometria à disciplina militar não deve ter agradado ao governo, que não atendeu ao requerimento. Decerto que, na Cidade da Bahia, a cadeira de Geometria já possuía prestígio político e intelectual. Tanto que, em 1825, tempo em que o governo imperial começava a organizar o sistema educacional brasileiro, o médico Antonio Polycarpo Cabral solicitou ao Ministério do Império ser provido na cadeira de Geometria da Bahia, mas parece que não conseguiu o cargo pleiteado.³⁰ Não deve ter ajudado o fato de que, apenas dois anos antes, Cabral ter sido um dos signatários, junto com José Lino Coutinho, Francisco Agostinho Gomes, Miguel Calmon du Pin e Almeida, José Avellino Barbosa, o Vigário Vicente Ferreira d'Oliveira, Felisberto Gomes Caldeira e o desembargador Antonio da Silva Telles, de um manifesto contrário à dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I a 12 de novembro de 1823 que assinalava “a profunda magoa dos Bahianos, vendo quebrado o mais forte vinculo, que unia a grande familia Brasileira” (CONSTANCIO, 1839, T. 2, 346-349). Todos esses homens são ligados aos quadros da maçonaria na Bahia, levando a crer que Cabral também fazia parte das redes de pedreiros-livres.

Se a oposição ao absolutismo e a luta pelo constitucionalismo dera, até 1821, um objetivo em comum aos pedreiros-livres na Bahia, o início do processo de Independência tonou o cenário político muito mais complexo, mesmo no seio das sociedades iniciáticas. Por exemplo, parte dos signatários da lista acima foi cooptada para compor os gabinetes ministeriais de D. Pedro I, a exemplo de Lino Coutinho e Miguel Calmon, que trataram de apaziguar os ânimos políticos na Bahia. Antonio Ferreira França, que se tornaria médico pessoal do Imperador, foi iniciado no Apostolado da Nobre Ordem dos Cavaleiros

Bahia ao rei [D. João VI] solicitado a supressão da cadeira de geometria bem como a confirmação de sua patente. Posterior a 21 de junho de 1822.

30. BNRJ. Manuscritos - C-0942,024 nº001. Cabral, Antonio Polycarpo. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando a cadeira de geometria da Bahia Ano 1825.

da Santa Cruz, sociedade secreta criada por José Bonifácio para contrapor a influência política do Grande Oriente Brasileiro no Rio de Janeiro em 1822, cujos líderes, Gonçalves Ledo e Januário da Cunha Barbosa, supostamente, possuíam ideais republicanos. Com a Bahia devastada pela guerra civil, que terminara há menos de seis meses, pouco efeito prático surtiu o manifesto supra e aqueles que insistiram em resistir ao absolutismo do Império, a exemplo de Francisco Agostinho Gomes e Cipriano Barata, se retiraram Pernambuco com objetivo de se reorganizar com a maçonaria daquela Província, que teve em frei Caneca um dos seus principais articuladores.

No dia 2 de julho de 1824, os chefes políticos de Pernambuco romperam contra o governo imperial do Rio de Janeiro e instituíram a Confederação do Equador, uma república que contava com adesão das demais províncias do Norte. Frei Caneca ocupou a função de conselheiro de Manuel de Carvalho Paes de Andrade, mas sem apoio suficiente ou reconhecimento externo, a Confederação do Equador teve curta duração. Nos autos do processo, Frei Caneca é indiciado como um dos chefes da rebelião, “escritor de papéis incendiários”, sendo os dois outros chefes, Agostinho Bezerra Cavalcanti, capitão de granadeiros e comandante do 4º Batalhão de Artilheiros Henriques, e Francisco de Souza Rangel, por ser do corpo de guerrilha e achado com os dois primeiros. O professor de Geometria e Filosofia foi detido no exercício de suas funções de Secretário das tropas sublevadas, de que também ministrava orientação espiritual, pelas tropas imperiais a 29 de novembro, sendo conduzido para o Recife. Em 18 de Dezembro de 1824 ali foi instalada uma comissão militar sob a presidência do coronel Francisco de Lima e Silva para proceder ao seu julgamento sob a acusação do crime de sedição e rebelião contra sua Majestade Imperial. Por fim, frei Caneca foi condenado, junto com outros dez confederados, à morte.

Outro religioso e professor de Filosofia e Geometria a se envolver na Confederação do Equador foi o carmelita frei Antonio Joaquim das

Mercês. Parte de sua trajetória já foi registrada em excelente estudo da autoria de Francisco Pinheiro Lima e Dinorah Berbert de Castro. Nasceu em Salvador, em junho de 1786, onde faleceu em 25 de janeiro de 1854, ex-benedictino, padre secular, cônego, fundador e Venerável da Loja maçônica Caridade Universal, participou de três movimentos rebeldes que desafiaram a autoridade do governo imperial nas províncias do Norte entre 1824 e 1837.

No Mosteiro de São Bento de Salvador, Antonio Joaquim das Mercês teve como mestre, entre 1810 e 1813, o padre Manoel da Conceição Neves. Com ele, estudou Lógica e Ética por Heinécio, Metafísica por Genuense, Aritmética e Geometria por Altieri, e Física por Muschembroeck (ENDRES, 1980, pp. 334-335).³¹ Em 1818, ainda beneditino, foi encarregado das sabatinas e dos exercícios escolares de rotina, isto é, “passante” ou “substituto” das cadeiras de Filosofia, Geometria e Física. Transferiu-se, naquele mesmo ano, à Ordem de Nossa Senhora do Carmo, também na cidade da Bahia, “em cujo convento já examinara (21-22 de fevereiro de 1817) a lauréola doutoral de fr. Joaquim José de Santa Maria, O.C.” (CASTRO, 1977, p. 94). Antonio Joaquim das Mercês é mais conhecido por sua atuação como professor de Filosofia, mas ele próprio revela que ensinara Geometria em Alagoa, para onde se retirou durante a Guerra de Independência

Em 1818, sendo eu já Passante ou Substituto às cadeiras em S. Bento, [...]transitei-me para o Carmo, onde fui encarregado de ensinar

31. De acordo com José Lohr Endres, o padre mestre Manoel da Conceição Neves Ribeiro de Carvalho nasceu em Salvador, em junho de 1771, e faleceu na mesma cidade a 30 de janeiro de 1845. Antonio Joaquim das Mercês, por intermédio desse mestre, estudara Filosofia e a Geometria de Euclides. Tornou-se professor no Mosteiro de São Bento, sendo “mestre dos irmãos”, a partir de 11 de setembro de 180, professor de Teologia Dogmática no Seminário da Bahia, em 1830, nomeado por d. Romualdo Antonio de Seixas. Bibliotecário do mosteiro (1801), cronista da província (1810), além de cumprir com suas atividades religiosas como mestre de noviços (1813), abade do mosteiro, por duas vezes (1816-?; 1828- 1831), de que foi também, por dois períodos (1807 e 1819), presidente; chegou a ser procurador-geral da província (1822) e geral, reconduzido (1835 e 1842).

Philosophia no Collegio daquele Convento; e então os Compêndios porque leccionei a Philosophia forão para a Logica o Storchenau, para a Metaphysica o Genuense, para a Ethica o Heinecio [...] até o anno de 1821 [sic, por 1822] em que pela invasão dos Luzitanos, que tomarão conta do Convento para seo Quartel, retirei-me para as Alagoas [...] **empregado no ensino de Geometria** e Philosophia, cujas Cadeiras forão ali creadas de novo (MERCÊS, 1932, p. 86).

Em 5 de julho de 1822, em Alagoas, frei Antonio Joaquim das Mercês foi um dos signatários da monção de apoio que o clero alagoano prestou ao “protector constitucional e perpetuo defensor deste Reino do Brasil” (MORAES, 1871, Vol. 1, p. 241). O apoio prestado ao imperador não duraria muito. Em 1823, de Alagoas frei Mercês seguiu para Pernambuco. Dali, por ordem de Manoel Paes de Andrade, partiu para a Paraíba onde instalou, em junho daquele ano, a primeira cadeira de Filosofia com ordem de “que fosse liberal e bem liberal” (MERCÊS, 1932, pp. 87-88). É possível confirmar que Antonio Joaquim das Mercês:

tendo sido promovido a lente de Filosofia no colégio deste Convento do Carmo da Bahia principiou o seu curso Filosófico em o dia 26 de julho do ano de 1818, e que defendeu no decurso de toda a sua leitura que foi de três anos e um mês, seis conclusões públicas, a saber: duas de Geometria, duas de Lógica, e duas de Metafísica, como se pode depreender das atestações do rdo. prior daquele tempo, e igualmente dos religiosos que foram seus alunos; cujas atestações vão inclusas em os nº 1º e 2º, e das quais se vê ter o suplicante lido a Geometria, Lógica, Metafísica, Ética, e Física geral até o dia [?] de agosto de 1821; findo o qual tempo não continuou com a leitura de Teologia pelo desgosto em que o pôs o provincial que então era o rdo. pe. presentado fr. José do Sacramento, o qual a seu bel prazer, e sem razão alguma começou a privar do colégio e a mudar para os diversos conventos da Província a quase todos os seus colegas; o que deu motivo ao suplicante procurar obediência e muda para Pernambuco. Em cuja viagem aportando à Cidade de Alagoas ao tempo que o Governo daquele lugar tencionava erigir aulas de Filosofia e Geometria (CASTRO, 1977, pp. 52-55.)

Com o início da Confederação do Equador, Antonio Joaquim das Mercês juntou-se a frei Caneca e outros carmelitas, acompanhando as tropas para Goiana e depois para o Ceará, onde foram presos e remetidos para o calabouço da Fortaleza do Brum, em Recife. Em 1825, conforme já observado, frei Caneca fora executado, mas seu colega de hábito obteve o perdão régio, retornando em fins daquele ano para o Convento do Carmo em Salvador (CASTRO, 1977, p. 94). Nem com o fuzilamento de frei Caneca, frei Mercês parou de conspirar contra o Império e seus representantes provinciais.

Foi um dos principais articuladores da pouco conhecida Conspiração de 1828. A sua participação, talvez até mesmo protagonismo, não foi assinalada no estudo feito por Francisco Pinheiro Lima e Dinorah Berbert de Castro. As proclamações contra o governo provincial começaram a circular no dia 13 de maio e o projeto dos conspiradores, supostamente, consistia em tomar Salvador, ocupando a Casa da Moeda, a Tesouraria Geral e o Banco. Em seguida, entrariam na Praça, reforçados com duzentos recrutas do Forte do Barbalho, com o objetivo de cercar o Palácio do Governo e assassinar “o Ajudante d’Ordens do Comando das Armas, o Comandante de Polícia, Tenente Coronel Vellozo, Paz, coronel Manoel Ignacio da Cunha Menezes, todas as Authoridades, que fossem Europeos”. Seria “huma ceifa grande”. Segundo José Egídio Gordilho de Barbuda, primeiro visconde de Camamu e presidente da província da Bahia, em raríssimo impresso sobre o episódio, estava “fomentando e forjando os planos o Religioso Padre Mestre Carmelita Fr. Antonio Joaquim das Mercês”. Em outro trecho do seu folheto, Barbuda afirma que “Fr. Antonio das Mercês, que he o author das Proclamações” (BARBUDA, 1828, p. 9). Pouco se conhece sobre a Conspiração de 1828, mas José de Sá Bittencourt e Câmara, governador das armas, afirmou que “hum Furriel [...] gritou publicamente viva a liberdade para a Republica” e também

imputa boa parte da responsabilidade sobre o movimento ao “Frei de Mercês”.³²

O movimento de 1828 foi sufocado pelas autoridades provinciais e até o presente passa despercebido pela historiografia brasileira. Frei Antonio Joaquim das Mercês, contudo, manteve-se atuante intelectual e politicamente na Bahia. No segundo lustro dos anos de 1820, contudo, os primeiros professores da Cadeira de Geometria da Bahia já não atuavam mais nas sombras das sociabilidades maçônicas da colônia. Antonio Ferreira França, José Lino Coutinho e José Cardoso Pereira de Mello circulavam em meio à oficialidade política imperial.

A VIA POLÍTICA OFICIAL

Após a Independência, os professores de Geometria da Bahia continuaram interferindo na vida política pelas vias não oficiais, mas passaram também a fazê-lo pelos caminhos oficiais. Eles exerceram profunda influência nos projetos pedagógicos do nascente Império brasileiro. Manuel Ferreira de Araújo Guimarães foi eleito deputado constituinte pela província da Bahia em 1823, mas a Assembleia, conforme já registrado, foi dissolvida pelo imperador (Annaes do Parlamento, 1876, T. 1, p. 19).

Em 1826, com a reabertura dos trabalhos da Assembleia Geral, reconhecia-se a importância de se educar a população e retomou-se a discussão do problema nacional da instrução pública. Entre as várias propostas, sobressaiu o projeto encabeçado pela Comissão de Instrução Pública, formada pelo cônego Januário Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França. Esses deputados, dois dos quais ocuparam a Cadeira de Geometria na Bahia, buscaram regular toda a estrutura do ensino distribuído em quatro graus, assim

32. BNRJ. Camara, José de Sá Bittencourt e. Carta do comandante das armas a um visconde residente na corte sobre a conspiração na Bahia e as pessoas nelas implicadas. Salvador, 12 de junho de 1828. 5 fls

designados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academia. Os membros da referida Comissão apresentaram na Assembleia Geral um projeto de lei sobre a criação de escolas de primeiras letras em todo o corpo do Império. Este projeto, transformado em lei a 15 de outubro de 1827, considerou necessário e determinou que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos houvesse as escolas de primeiras letras. Sua localização e quantidade seriam indicadas pelos presidentes dos conselhos municipais, ouvidas as câmaras. Nelas seria ensinado de acordo com o artigo 6º “a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, décimas e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana”.³³

Em 1828, José Lino Coutinho e Antonio Ferreira França foram os deputados com maior número de votos no Colégio Eleitoral de Salvador, com 172 e 165, respectivamente.³⁴ Antonio Ferreira França, que permaneceu na Câmara dos Deputados por quatro legislaturas consecutivas, continuou a defender suas concepções de ensino público contra os estatutos apresentados pelo Visconde da Cachoeira, observando que “elles tratão a Geometria como huma doutrina indifferente; e nós devemos olhar melhor para esta Sciencia”. Teve apoio de Lino Coutinho e do deputado Odorico Mendes, outro notório membro de sociedades iniciáticas desde o tempo da Universidade de Coimbra, que, concordando com Antonio Ferreira França, observou que a “Geometria deve entrar em primeiro lugar”.³⁵

Em 1829, a província da Bahia, cujo Arcebispado possuía 107 freguesias, contava com 96 cadeiras de ensino público, sendo 61 de primeiras

33. APEB. Colonial/Provincial. Livro de Decretos Gerais, 1827, pp. 5 e 129.

34. O Bahiano, N. 128, Sábado, 20 de dezembro de 1828, pp. 1-2.

35. Diário da Camara dos Deputados à Assembleia geral Legislativa do Brasil, n.º 74 Rio de Janeiro, Typographia Imperial e Nacional, 1826, Volume 1 p. 1218-1219

letras e 26 de Gramática Latina. Além dessas, havia outras 9 de Aulas Maiores, correspondentes ao atual Ensino Médio, sendo 1 de Retórica, 1 de Filosofia, 1 de Geometria, 1 de Grego, 1 de Desenho, 1 de Música, 1 de Teologia Moral, 1 de Francês e 1 de Inglês., todas ministradas somente na capital (REBELLO, 1929, pp. 5-235). A situação começaria a mudar, um pouco, com a interiorização das disciplinas, inclusive das aulas de Geometria. Em 11 de novembro de 1831 foram criadas, a pedido do Conselho Geral da Bahia, uma classe de Francês, uma de Filosofia, uma de Retórica e de Poética, uma de Geometria e uma de Agricultura em cada uma das comarcas da Província, que eram todas Aulas Maiores (ALMEIDA, 1989, p. 63). Naquele ano existiam cinco comarcas na Bahia, com sede em Salvador, Porto Seguro, Ilhéus, Jacobina e, desde 1827, no rio São Francisco, cuja sede era a vila de Barra do Rio Grande. Apesar da tentativa de interiorizar o ensino da Geometria, em 1833 o professor Francisco Luís Ferreira Filho, que havia sido aluno de Cardoso de Mello na referida disciplina, afirma que “achando-se ha muito postas em Concurso as Cadeiras da sobredita Sciencia criadas nas Villas de Caravellas, Rio de Contas, e Barra do R.^o de S.^m Francisco [não estavam funcionando] por falta de concorrentes (sic)”.³⁶

Assim, durante os dois primeiros anos não houve candidatos dispostos a assumir as cadeiras de Geometria em locais que ficavam a até 670 quilômetros distantes da Capital, a exemplo da vila de Barra. Aceitou a empreitada o próprio Francisco Luís Ferreira Filho, que pleiteou a reabertura do concurso, e José Ferreira Carneiro. O primeiro seguiria para a cadeira de Caravelas, retornando, anos depois, para Salvador, onde lecionou Aritmética e Álgebra no Liceu em 1841.³⁷ O

36. APEB. Seção Colonial. Instrução Pública, maço 3893, Concursos (1826-1835). Nota manuscrita: “Attesto q. o Supp.^e frequentou a m.^a Aula de Arithmetica e Geometria com assiduid.^e, aproveitamento, e boa conducta B.^a 20 de Dezembro de 1832. Jozé Cardozo Per^a de Mello. P. P. de Geom”.

37. Correio Mercantil Ano III, n. 588, Quinta-feira, 25 de Outubro de 1838, p 1 ; Ano VIII, n. 127, sábado, 19 de junho de 1841, p. 4.

segundo, natural do povoado de São José de Itapororocas, Vila de Feira de Santana, onde foi batizado a 4 de fevereiro de 1813, também foi aluno de Pereira de Mello e pleiteou o cargo em uma das duas cadeiras restantes.³⁸

Além da tímida tentativa de interiorização, o ensino da Geometria também passou a ser oferecido às filhas das elites baianas por meio da Escola Normal, criada pela Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, emanada da Assembleia Legislativa e sancionada pelo presidente da Província, Francisco de Souza Paraíso. De acordo com o Art. 6º “A cadeira complementar será dada em concurso ao candidato, que provando haver frequentado com proveito as aulas de Francês, Latim, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria, se mostrar mais habilitado para este magistério” (FRANCA, 1936, pp. 7-9 e 14-15).

Desde 1826, quando do afastamento de Pereira de Mello para exercer seu mandato na Assembleia, ocupou a Cadeira de Geometria, na condição de substituto, o professor Vicente Ferreira de Magalhães:

Diz Vicente Ferreira de Magalhães, que tendo requerido (com todos os seus documentos) a S. M. I. a Cadeira de Geometria, que se achava vaga nesta Cidade, houve por bem o Mesmo Senhor conceder a propriedade da dita Cadeira a José Cardozo Pereira de Mello, mas achando-se agora vaga pela falta do dito Lente, e o Supp.^e se acha com sufficiencia para exercê-la, como consta do único documento, que lhe resta fôlhas 42, número 6; por isso P. a V. Ex.^a seja servido conceder-lhe a serventia da dita Cadeira na falta do seu Proprietario. E. R. M.^{ce}.³⁹

Nascido em Salvador em 1799, Vicente Ferreira de Magalhães tornou-se substituto na cadeira de Geometria aos 27 anos, que solicitou a

38. APEB. Seção Colonial. Instrução Pública, maço 3893, Concursos (1826-1835). Nota manuscrita: “Attesto q. o Supp.^e frequentou esta Aula com assiduidade e algum aproveitam.^o B.^a 6 de Dezbr.^o de 1833. Jozé Card.^o Per.^a de Mello”.

39. APEB. Seção Colonial, Instrução Pública, maço 3899, Pessoal do Magistério (Nomeação, 1826)

12 de abril de 1826 e onde permaneceu até meados de 1830. Durante seu período como substituto, dedicou-se a estudar cirurgia, sendo aprovado em 1828, formando-se no ano seguinte pelo Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia. Foi para Portugal, onde angariou o diploma em Medicina pela Universidade de Coimbra. Seguindo os passos de Ferreira França e Lino Coutinho, Vicente Ferreira de Magalhães, que teve o apelido de “Língua de Prata”, também ingressou no quadro docente da Faculdade de Medicina, por concurso de Física Médica (1833), sendo o primeiro lente da disciplina, onde aproximou-se de Francisco Sabino da Silva.

Foram os professores ligados ao ensino público que participaram de todos os eventos políticos de entre 1798 e 1838. Durante a turbulência política que caracterizaria o período regencial (1831-1840), os professores de Geometria da Cidade da Bahia mantiveram sua ativa participação na vida política. Antonio Joaquim das Mercês tivera participação direta na fuga de Bento Gonçalves, chefe farroupilha e notório maçom, da prisão na Fortaleza de São Marcelo, a 10 de setembro de 1837. A 6 de novembro de 1837 teve início a Sabinada, rebelião separatista ocorrida em Salvador e liderada por Francisco Sabino Álvares da Rocha Vieira (Salvador, 1796 - Província de Mato Grosso, 1846). Houve o envolvimento dos professores do Liceu Provincial e da Faculdade de Medicina no referido movimento sedicioso, que continuaram a dar aulas e a receber ordenado por ordem do governo rebelde. Na Faculdade de Medicina, Vicente Ferreira de Magalhães estava estreitamente ligado ao projeto político republicano encabeçado pelo seu colega Francisco Sabino.

Dois meses antes do início da Rebelião de 7 de novembro de 1837, quando da instalação do Liceu Provincial ao Largo da Palma, em 7 de setembro daquele ano, José Cardoso Pereira de Melo foi nomeado seu primeiro diretor, ao tempo em que também passou a ocupar a cadeira de Aritmética e Geometria daquela instituição. O Liceu foi um dos espaços em que as ideias republicanas encontraram ampla aceitação e divulgação:

Não há revolução sem uma opinião favorável. Tudo indica que, na Bahia da década 1830, essa opinião exista, atingindo os principais centros nos quais esses intelectuais e profissionais não-manuais exerciam as suas atividades de trabalho. Um desses centros era a Faculdade de Medicina, cujos professores detinham posições de prestígio no interior da sociedade baiana. A Escola Normal e o Liceu Provincial, fundados durante a década de 1830, também foram espaços importantes para a circulação dessas ideias e propostas (ARAÚJO, 2009, p. 68).

Os rebeldes da Sabinada elegeram Inocêncio da Rocha Galvão como seu presidente, mas o movimento durou apenas quatro meses, sendo suprimido a 14 de março de 1838, com a retomada da capital pelas tropas legalistas aliadas aos grandes proprietários rurais. O restabelecimento da ordem imperial foi penoso para os professores do Liceu Provincial. A 14 de maio de 1838, Antonio Joaquim das Mercês foi suspenso do exercício das aulas do Liceu, juntamente com João Quirino Gomes e outros. Posteriormente submetido a julgamento, obteve a reintegração no cargo, pois foi absolvido (CASTRO, 1977, pp. 44-45). O Carmelita foi proposto para ensinar, interinamente, as aulas de Geometria e Trigonometria, bem como substituto, no impedimento de João Quirino Gomes, que cumpria o mandato de deputado, na cadeira de Lógica (CASTRO, 1977, pp. 66-68). Na Faculdade de Medicina, além de Sabino, foram afastados pelo Ato de 14 de março de 1838, devido ao envolvimento no movimento rebelde, os professores Vicente Ferreira de Magalhães e João Francisco de Almeida.⁴⁰

A Sabinada representaria o fim da trajetória de Manoel Ferreira de Araújo Guimarães. Reformado em 1830, sendo dispensado dos cargos que exercia de deputado das juntas da Academia Militar e de diretor da Imprensa Nacional, retornou para a sua província de origem, sendo

40. APEB. Seção Colonial, maço 963, Atos do Governo da Província (1835-1848). Vicente Ferreira de Magalhães faleceu a 16 de fevereiro de 1876, às 8 horas da noite, sepultado no dia 17, no Cemitério do Campo Santo. Foi pai do também médico Alfredo Ferreira de Magalhães (1877-1943).

nomeado, às instâncias do governo provincial, em 1834, para o cargo de lente da Cadeira de Geometria e Mecânica Aplicada às Artes, anexa ao Arsenal de Marinha. Não há registros de que Araújo Guimarães estivesse diretamente envolvido na Sabinada, mas seu filho Inocêncio Eustáquio Ferreira de Araújo estava no comando do regimento de artilharia, sendo promovido a tenente-coronel pelo governo revolucionário a 7 de novembro de 1837. Após a supressão da Sabinada, um conselho de guerra presidido pelo Coronel Antonio Corrêa Seabra deliberou pela pena de morte para oito dos treze réus, mantendo essa decisão, em seguida, para Inocêncio Eustáquio Ferreira de Araújo, José Joaquim Leite, Alexandre Ferreira do Carmo Sucupira e Sérgio José Velloso. O velho professor tentou usar seu prestígio na defesa do filho, mas, segundo Sacramento Blake, Araújo Guimarães faleceu a 24 de outubro de 1838 “em consequência dos sofrimentos oriundos da condenação de seu filho” (BLAKE, 1883-1902, vol. 6, pp. 71-72). Por ironia, em 28 de maio de 1839, Bernardo Pereira de Vasconcellos afirmaria, na tribuna do Senado do Império, que “não convinha acomodar ou aplicar as regras da Geometria cegamente à política [...] o espírito exclusivamente alimentado pelas regras da Geometria, he hum espirito falso em política”.⁴¹

Pesa ainda a suspeita de que o professor de Geometria do Colégio dos Órfãos de São Joaquim, Manoel Correa Garcia, teria participado da Sabinada. Contra essa suspeita o próprio Garcia redigiu um ofício afirmando que saíra de Salvador no dia 13 de novembro de 1837, seguindo para São Tomé de Paripe, onde auxiliaria as forças legalistas.⁴² Personagem pouco

41. O Despertador: Diario Commercial, Politico, Scientifico e Litterario, n. 344, 29 de maio de 1839, Rio de Janeiro, 28 de maio de 1839. P. 3.

42. APEB. Seção Colonial/Provincial. Maço 2834. Pasta 1838 - 02. “Diz Manoel Correa Garcia, que se achou no Reconcavo desta Capital desde o dia 13 de Novembro do anno pp., como consta por ter dezamparado nesse mesmo dia, o lugar de Lente de Portuguez, e Geometria, que occupava no Collegio dos Orfãos desta Cidade, e que nesse mesmo Reconcavo, presta voluntariamente, e gratuito desde esse dia, serviços a Cauza Santa da Legalidade, no Destricto de S.^{to} (sic) Thome de Paripe”. Manoel Raymundo Querino (1851-1923), filho

estudado, mas de suma importância no cenário intelectual da província na segunda metade do século XIX, Garcia, que ajudou a criar o primeiro Instituto Histórico da Bahia, é mais conhecido hoje por ter adotado o jovem órfão Manoel Raymundo Querino, servindo-lhe de paradigma.

Após a morte de Araújo Guimarães, Antonio Ferreira França, aos 67 anos, requereu ao governo imperial o cargo então ocupado por seu colega recém-falecido:

Diz Antonio Ferreira França Bacharel Formado em Filosofia, Mathematica e Medicina pela Universidade de Coimbra, e Lente jubilado em Geometria, que se acha vaga na Provincia da Bahia a Cadeira de Geometria e Mechanica Applicada às Artes, que era exercida pelo fallecido Brigadeiro Manuel Ferreira de Araujo e como esta Cadeira é estabelecida no Arsenal da Marinha daquella Provincia, o qual Arsenal está debaixo da immediata inspecção e disposição do Governo Geral de V. M. I., por isso parece ao Supplicante que o mesmo Governo Geral de V. M. I pertence o seu provimento; e considerando-se o Supplicante sufficientemente habilitado p.^a a desempenhar. P. a V. M. I. a graça de concedel-a ao Supplicante. E. R. M. Antonio Ferreira França.⁴³

Não deve ter conseguido o cargo porque, sendo civil, era administrado pela Marinha. Apesar disso, houve uma duradoura ligação intelectual e política entre os professores de Geometria da Bahia. Dois anos após o fim da Sabinada, em 1840, quando a situação política da província começava a se estabilizar, José Cardoso Pereira de Mello examinara, juntamente com o frei Antonio Joaquim das Mercês, o velho professor Antonio Ferreira França para a cadeira de Grego, aprovando-o por unanimidade. José Cardoso Pereira de Mello foi aposentado na Cadeira de Aritmética e Geometria do Liceu por ato de 7 de junho de 1841. Ferreira França ainda viveria até 1848.

adotivo de Garcia, escreveu dois livros sobre desenho geométrico, que foram adotados nas escolas baianas nos primeiros anos do século XX.

43. APEB. Colonial/Provincial, Instrução Pública, maço 3899, Pessoal do Magistério (Nomeação, 1826)

À guisa de conclusão, o mapeamento das trajetórias dos professores de Geometria da Bahia permite perceber, a partir de detalhes, sua atuação na atribulada conjuntura política da época. Décadas antes do surgimento dos sindicatos, recorreram às sociedades inciativas para se articularem dentro da política e se proteger contra investidas do governo. Em 1840, já não havia mais lugar para a afirmação de Luís dos Santos Vilhena, feita quatro décadas antes, de que os professores eram “gente de nenhuma entidade na Bahia”. A participação daqueles professores na vida política da Bahia e do Império, tanto nas sombras quanto na luz, foi efetiva e contínua. Apresentam-se, por fim, como exemplos que atualmente não podem ser esquecidos.

Referências e fontes

Almanach Para a Cidade da Bahia. Anno 1812. Bahia: Typ. de Manoel Antonio da Silva Serva, [1811]

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução pública no Brasil (1500-1889) Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC/ Brasília: INEP/MEC, 1989.

Alvará de 5 de Outubro de 1795. Lisboa: **Na Oficina de Antonio Rodrigues Galhardo, 1796**. Acesso: < <https://arisp.files.wordpress.com/2010/02/alvara-de-5-de-outubro-de-1795-dig.pdf> >

Anais do Arquivo Público do Estado da Bahia. Salvador: EGBA, 2013, vol. 60.

Annaes do Parlamento Brasileiro. Assembléa Constituinte 1823. Rio de Janeiro: Typ. de Hyppolito José Pinto & C., 1876, Tomo 1.

ARAÚJO, Dilton Oliveira de. **O tutu da Bahia**: transição conservadora e formação da nação, 1838-1850. Salvador: Edufba, 2009.

BARBUDA, José Egidio Gordilho de. **Ao Público Imparcial**. Bahia: Na Typographia Imperial e Nacional, Anno de 1828.

BLAKE, Augusto Vitorino Alves Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883-1902. 7 vols.

CALMON, Pedro. **História da Literatura Baiana**. Rio de Janeiro, 1949.

CASTRO, Dinorah Berbert; LIMA JUNIOR, Francisco Pinheiro. **Padre mestre cômico doutor Antonio Joaquim das Mercês 1786-1854**. Salvador: Mensageiro da Fé, 1977.

CONSTANCIO, Francisco. **História do Brasil, desde o seu descobrimento por Pedro Alvares Cabral Até a Abdicação do Imperador D. Pedro I**. Paris. Aillaud, 1839, Tomo II, pp. 346- 349.

CURADO, Silvino da Cruz. **O Ensino Militar no Brasil antes da Independência**. VIII Colóquio de História Militar “Preparação e Formação Militar em Portugal”, Lisboa, 1997, pp. 487 a 531.

DAMÁSIO, Antonio Joaquim. Manuel Ferreira de Araújo Guimarães. In: **Revista do IHGB**, T. 6, p. 362-369, 1844; 2.ed., p. 370-377.

Decreto de 10 de dezembro de 1796. A ordem aos governadores foi encaminhada em provisão de 7 de janeiro de 1797. In: DELGADO DA SILVA, Antonio (Ed.). *Colleção da legislação portuguesa*. Volume 4. Lisboa: Typ. de Luiz Correa da Cunha, 1860.

Documentos Históricos da BN, Vol. CII (Revolução de 1817), Rio de Janeiro, 1953, pp. 204-206.

ENDRES, José Lohr. **Catálogo dos Bispos, Gerais Provinciais, Abades e mais cargos da Ordem de São Bento do Brasil: 1582-1975**. Salvador da Bahia: Tip. Benedictina, 1980, p. 334-335.

FELNER, Rodrigo José de Lima. Almanak do Rit.: Esc.: Ant.: e Acc.: em Portugal para o Ano de 5846 Offerecido ao Synhedrio de Beneficencia pelo Ir.: R. Felner. Lisboa: Typ.R. Ferrer, 1846.

FRANCA, Alípio. **Escola Normal da Bahia (1836 a 1936)**. Salvador: Imprensa Oficial, 1936.

FRANÇA, Cornélio Ferreira. **Biografia do Dr. Antonio Ferreira França**. Rio de Janeiro: Typographia do Commercio de Pereira Braga, 1870.

FRANÇA, Mário Ferreira. Vida e obra do dr. Antônio Ferreira França. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, V. 216, p. 42-94, jul./set. 1952; [GUIMARÃES, Manoel Ferreira de Araújo]. Hum Cidadão do Rio de Janeiro á Divisão Auxiliadora do Exercito de Portugal. Rio de Janeiro : Imprensa Régia, [1822]. 3p.

MAGALHÃES, Pablo Iglesias; JUNQUEIRA, Lucas. A biblioteca de um estadista do Império: o inventário dos livros de José Lino Coutinho (1836). Almanack, 2017, n.16, pp.206-257. Acesso: < <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320171605> >.

MOREL, Marco. **Frei Caneca**: entre Marília e a pátria. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

MELO, Antonio Joaquim de. **Obras políticas e litterarias de Joaquim do Amor Divino Caneca**. Recife: Typ. Mercantil, 1875, Vol. 1, 104.

MERCÊS, Antonio Joaquim das. **Carta em 12 de agosto de 1851**, RIGHB. Salvador, n. 58, 1932.

MORAES, Alexandre José Mello. **História do Brasil-reino e Brasil-império**. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C., 1871, Vol. 1.

OLIVEIRA, Albino José Barbosa de. **Memorias de um magistrado do Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

OLIVEIRA, José Carlos. **D. João VI, adorador do Deus das ciências? A Constituição da cultura científica no Brasil (1808-1821)**. Rio de Janeiro: Engenho e Arte, 2005.

PAIVA, Tancredo de Barros. **Achêgas a um Dicionario de Pseudonymos, Iniciaes, Abreviaturas e Obras Anonymas de Auctores Brasileiro e de Estrangeiros, Sobre o Brasil ou no mesmo Impressas**. Rio de Janeiro, 1929.

REBELLO, Domingos Antonio. “Corografia, ou Abreviada História Geográfica do Império do Brasil, coordenada, acrescentada e dedicada à Casa Pia e Colégio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade (da Bahia)”. In: **RIGHBa** nº 55, 1929, pp. 5-235.

SILVA, Cândido da Costa e. **Os segadores e a messe – O clero oitocentista na Bahia**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo / EDUFBA, 2000.

TRENTIN, Paulo Henrique. **Manoel Ferreira de Araújo Guimarães (1777-1838)**: elementos necessários para uma revisão da História da Matemática no Brasil. *Intelligere*, v. 3, n. 1 [4], 2017.

TRENTIN, Paulo Henrique. **Manoel Ferreira de Araújo Guimarães (1777-1838)**: trajetória e identidades de um homem de seu tempo. São Paulo: EACH/USP, 2015.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. **O desenho como objeto de ensino**: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. Tese doutoral Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Flávia Obino Corrêa Werle, 2008.

VILHENA, Luis dos Santos. **A Bahia no Século XVIII**. Salvador: Itapuá, 1969. 3 vols.

CAPÍTULO 5

FEIÇÕES DA RECEPÇÃO DA FILOSOFIA ALEMÃ NO BRASIL DO SÉCULO XIX: NOTAS A PROPÓSITO DE SÍLVIO ROMERO

Edmilson Menezes

O Brasil do século XIX e a adoção das ideias filosóficas

A história das ideias no Brasil registra uma decisiva influência de outras culturas quando nos reportamos aos quadros maiores da reflexão nacional. A filosofia alemã foi e continua sendo uma importante referência para os pensadores brasileiros. Seu estudo merece, sem dúvidas, lugar destacado nos registros da cultura pátria, e o século XIX manifesta-se particularmente frutífero quando nos reportamos a este tipo de empreendimento. Trata-se de um período de reação e, da mesma forma, preocupado em determinar o inventário da herança científica que terá de legar à posteridade. “Pelo lado científico, pelo religioso, pelo artístico, pelo político, pelo social, muitos foram os trabalhos, muitas as agitações, muitas as conquistas desta época herdeira imediata dos homens da Revolução, e que será sucedida, quem sabe?... pelos homens do socialismo, triunfante.” (ROMERO, 1978, 129). Todos os setores da quadra estão envolvidos por um alo de conquistas espirituais, embates e polêmicas.

Tendo começado por uma reação aparente contra os princípios dos *Enciclopedistas*, contra as doutrinas dos *terroristas* de 93, nosso século será provavelmente assinalado na história por haver feito triunfar definitivamente na intuição geral dos espíritos a doutrina da *evolução* lenta e gradativa de

todos os fenômenos cósmicos, biológicos, políticos, artísticos e sociais. (ROMERO, 1978, 129).

A evolução aludida por Romero introduziu na teoria do conhecimento a noção de significação como um conceito que permite diferenciar internamente uma realidade de outras, encontrando seu sentido, sua forma, suas propriedades e sua origem. Desse modo, foi possível estabelecer a diferença rigorosa entre a esfera da essência “Natureza” e a esfera da essência “homem”. A seguir, permitiu que a esfera ou região “homem” fosse internamente diferenciada em essências diversas: o psíquico, o social, o histórico, o cultural. Com essa diferenciação, garantia às ciências humanas a validade de seus projetos e campos científicos de investigação: psicologia, sociologia, história, antropologia, linguística, economia. “Foram os estudos que têm o homem por objeto, os chamados estudos morais, nomeadamente os históricos, que mais contribuíram para esse grande resultado.” (ROMERO, 1978, 129).

Asseguradamente, o século XIX é um campo diversificado e complexo em que permanecem, no empenho liberal e democrático, a fé emancipatória e os ideais revolucionários do *Setecentos*:

O século XVIII no seu final é altamente importante por dois fatos capitais que o dominam: a agitação política que se afirma na revolução francesa e a agitação literária e científica que se resolve no romantismo alemão, precursor do romantismo inglês e francês, e na crítica de Lessing, de Wolff, de Herder, de Kant, de Winkelmann, os grandes guias do pensamento germânico. (ROMERO, 1978, p. 34).

Na esfera política, a revolução francesa apontava uma mudança cabal, não só extinguindo instituições políticas, sociais e religiosas que pareciam inatingíveis e, revogando privilégios entranhados, mas também e nomeadamente propagando aqueles princípios que, aparelhados pelo longo e crucial trabalho do Renascimento e da Idade Moderna, tiveram talvez sua maior elaboração estruturada pelos

iluministas. Esses princípios eram destinados a alterar as relações entre governadores e governantes, entre classes dirigidas e dirigentes e também as relações dos cidadãos entre si. No entanto, o século XIX vê também acentuarem-se e extremarem-se os sinais de crise permanente e quase necessária, da sociedade burguesa e do indivíduo nela instalado. No plano intelectual, o Iluminismo começa a ser questionado e mostra agora claramente seus limites, o romantismo incentiva a divergência, a clivagem e o conflito entre a literatura e a esfera social, e a crítica revela-se como um esforço aguerrido e sem peias de interpretação direta da obra.

De uma forma geral, deparamo-nos com uma supressão de tudo aquilo que imprime um caráter apocalíptico e visionário às doutrinas anteriores ao século XIX. Assim, o materialismo de Marx é a doutrina hegeliana do Estado, privado do seu sentido religioso, como o positivismo de Littré é a doutrina de Comte, destituída de suas fantasias sobre a futura igreja e a organização das relações definitivas entre o temporal e o espiritual. Segundo Bréhier (1989, p.791), esta é uma situação assaz singular: fazendo enxergar a ignorância ou o ceticismo ao sujeito da determinação dos fins, a atenção do filósofo se transfere para o exercício do pensamento que conhece ou da vontade que age, investigando as condições de possibilidade desse pensamento e dessa vontade. É uma época fértil quanto à disciplinarização dos saberes, como também em investigações lógicas e especulações sobre o fundamento da moral. As atenções voltam-se para o criticismo de Kant, sobretudo em direção à *Crítica da Razão Pura*: é o despertar do neo-criticismo alemão e francês, dentro do mesmo espírito. No pluralismo das ideias surgido com a Modernidade, os movimentos filosóficos não se apresentam um depois do outro, como acontecia outrora, mas se desenvolvem simultaneamente. Em continuação direta com a filosofia transcendental de Kant, quer para apoiar, quer para dissentir, temos o idealismo: Fichte, Schelling. Ao idealismo sucede um conjunto de reações distinguidas em defesa de ações, perspectivas e valores

que haviam sido ignorados pelo idealismo: Schopenhauer, Nietzsche, Feuerbach, Marx, Spencer. Destarte, vemos no *Oitocentos* a emergência e a difusão de grandes esquemas intelectuais provindos da Alemanha, e certo grupo destacado de pensadores brasileiros neles descobre os elementos necessários para fundamentar o debate em torno das propostas teóricas e práticas que respondam aos anseios de mudança nascidos da nossa realidade. Sílvio Romero, em um trecho de *A Literatura Brasileira e a Crítica Moderna* esclarece a posição acima exposta:

O ideal, porém, da Alemanha, como exemplo a seguir, tem tudo de nobilizante; dela é que podem vir melhores *idéias*, que reanimem o Brasil, sem tirar-lhe a consciência do seu próprio ser. A corrente francesa tem sufocado, pela imitação, a individualidade deste povo; o germanismo, que fornece *idéias* em vez de frases, vivificará a personalidade perdida por meio da crítica de nós mesmos. (ROMERO, 1880, p. 89, 90)

A antítese e a complementariedade conceitual constituem o terreno fértil sobre o qual aparecerá uma das maiores contribuições do pensamento alemão: a crítica. Será, justamente, esse aporte o maior detentor de alcance nas terras brasileiras.

Em que pode prejudicar ao desenvolvimento espiritual de um povo o estudo que mostre-lhe quais as suas conquistas históricas e suas aptidões iminentes? Longe de ser-lhe nocivo, é-lhe de todo animador; e, para ostra-lo, basta lembrar o exemplo da Alemanha, cuja literatura tomou o soberbo ascendente, que a distingue, fundada na crítica, depois do grande movimento provocado por Lessing. A nós (...) só a crítica, a tão desdenhada crítica, nos pode preparar para um futuro melhor. (ROMERO, 1880, p. 6, 7)

Abandonando a reprodução pura e simples da cultura francesa, Sílvio Romero e outros intelectuais movidos pela renovação trazida pelo *Zeitgeist* almejaram chegar à metamorfose da própria realidade nacional por meio do aparecimento de uma cultura brasileira autêntica. O século XIX é na Alemanha não apenas o grande século da literatura e das conquistas burguesas fundadas na razão – incluindo a construção

de uma identidade nacional – é também o terreno esteticamente produtivo do qual brotam uma consciência crítica em relação aos problemas de ordem interna, autóctones.

É mister renunciar a esses contrassensos que nos maculam o pensamento. É preciso compreender-se melhor o espírito do tempo, e ver que na ciência é que está a salvação. E a ciência não é particularmente de povo algum; é um feito comum da humanidade, e por isso justamente devemos abandonar nossa inveterada *francesia*. (ROMERO, 1880, p. 88)

Para isso, seria oportuno tomar conhecimento das realizações culturais alemãs, cujo embasamento filosófico proporcionaria ideias, indagações e meditações capazes de ajudar a construção de uma civilização e de uma cultura próprias. Não se trata de servilismo intelectual, mas de um empenho em sair à cata da verdade, contando com uma espécie de testagem, de experimentação imposta ao espírito, e isso não está circunscrito a um povo ou nação, embora determinado país e sua produção cultural possam, em dada situação, fomentar e instigar outros povos empenhados em erigir novas formas de pensar: “No que for tocante à ciência, não digo que se volte determinadamente para este ou aquele país; volva-se para a verdade donde quer que ela irradie.” (ROMERO, 1880, p. 88) E naquele momento, ela vinha das regiões teutônicas.

Sendo assim, a irradiação das ideias alemãs se transforma num fenômeno geral, principalmente por revelar um aspecto *sui generis*: uma fecunda “disputa” entre várias correntes filosóficas, o que permite uma reavaliação do projeto iluminista. Todo o século XIX está ocupado em recolocar, sem cessar, os filósofos em relação uns com os outros e, sobretudo, uns contra os outros. Como fenômeno geral, o germanismo combativo ecoou também no Brasil.

Sílvio Romero: filosofia e crítica

Segundo Antônio Cândido, usualmente, o problema literário apresenta três feições: a criação artística, o público e, entre ambos, uma série

de intercessores cuja função é esclarecer e sistematizar. É o papel que compete às diferentes modalidades de crítica, desde a história literária até as manifestações jornalísticas e, delas depende em boa parte a formação e o incremento da consciência literária. “Sívlio Romero foi, a falarmos com rigor, o primeiro grande crítico e fundador da crítica no Brasil.” (CÂNDIDO, 1988, p. 9). Caberia, diante dessa apreciação, acrescentar à crítica o elemento que lhe traz suporte, lhe embasa a justiça e confere rigor analítico, a saber, a filosofia.

Sívlio Romero e a filosofia. Tal aproximação poderá parecer estranha ou mesmo incomum. Se ainda existe um lugar para aquele pensador na atual consciência da cultura (*Bildungsbewusstsein*), esta, até o momento, o conhece, predominantemente, como personalidade arrebatada e como autor intransigente. Tal é o caso da apreciação de sua obra de cunho filosófico, frequentemente desqualificada e alvo de uma adjetivação inaceitável. Fato que nos leva a pensar com Luiz Washington Vita (1969: p. xi): “De toda a vasta obra de Sívlio Romero, a parte menos conhecida – e a mais deturpada – é a filosófica”. De fato, parece campear as incompreensões e a crítica estereotipada do legado romereano mormente nos manuais de história da filosofia no Brasil, como prova os seguintes depoimentos: o padre Leonel Franca, sem dúvida, tornou-se um modelo desse tipo de entendimento enviesado; suas apreciações da obra filosófica do pensador sergipano beiram a improbidade científica. O estudo e a meditação cedem lugar ao comentário passional: “Espírito sem solidez nem profundidade, apesar da liberdade de pensamento por ele tão decantada, foi um escravo mais ou menos inconsciente das opiniões em voga, uma vítima da moda filosófica, desejoso de estar sempre com a escola *novíssima*.” (FRANCA, 1987, p. 301), assevera o padre sobre o pensador sergipano. As análises do acadêmico oscilam entre a antipatia e a simpatia pelos sistemas filosóficos e caem sempre no erro caduco e insolente. A despeito de algum talento assinalado pela pena de Franca, o comentador não hesita em declarar Sívlio Romero

um pensador medíocre, e sua obra filosófica, de influência desastrada. Ressentem-se os seus escritos de todos os defeitos de um autodidata: desorientação de ideias, ausência de princípios sólidos, de demonstrações seguras, de convicções pessoais fundamentadas. Sua erudição filosófica é muito limitada e unilateral (...), cinge-se ao conhecimento dos autores materialistas, positivistas e evolucionistas do século XIX. Entre esses, o tempo parece ter sido o critério principal de suas preferências. Daí os erros grosseiros na apreciação dos homens e das ideias do passado. (FRANCA, 1987, p. 308)

E conclui fulminante o nosso jesuíta: “Numa palavra, no tempestuoso mar das opiniões modernas Sílvio Romero foi um barco sem leme e sem bússola. Vagueou à mercê dos ventos dominantes, oscilou entre as vagas e por fim submergiu sem deixar traços de sua passagem, sem sondar profundidades, sem descortinar novos horizontes.” (FRANCA, 1987, p. 308). Não menos contundente é o posicionamento de Guilherme Francovich, no seu *Filósofos Brasileiros*: “Sílvio Romero apesar de eminente escritor não era um verdadeiro filósofo. Seu temperamento, que dificilmente lhe permitiu ser um crítico, não lhe concedia o equilíbrio que a filosofia exige. Seus livros filosóficos eram diatribes ou então apologias.” (FRANCOVICH, 1979, p.50). O grande intento dos comentadores citados parece ser muito mais a desqualificação do autor da *História da Literatura Brasileira* enquanto filósofo, do que a devida e justa análise da sua atuação junto à mentalidade culta do Brasil da época. A sua obra é vítima de análises preconcebidas (que não lhe pouparam exames amargos!), não só em virtude de prejuízos de interpretação, mas, sobretudo, por erro no recorte do conteúdo, sem terem tido o cuidado de situar aquele pensador no contexto das ideias e da cultura do período, e, mais do que isso, sem indagarem os pressupostos das opções feitas, bem como das concepções próprias reveladas através das influências recebidas. Acusar o seu temperamento ou o seu desequilíbrio como causas de uma possível incompreensão dos clássicos da história da filosofia, não somente é rejeitável, porque sem

fundamento, como também afronta a proibidade intelectual que no trabalho de investigação séria pede maior compromisso com as fontes e menos parcialidade. Exigir de Romero adesão aos princípios teológicos¹ ou pedir-lhe equilíbrio e sobriedade de temperamento para que assim possa ele ser reconhecido como filósofo é assumir critérios estranhos à sã razão; é perpetuar o estereótipo emocional e o viés ideológico nos estudos voltados ao pensamento brasileiro.

Tendo em vista uma possível contribuição à discussão da sua obra filosófica, gostaria de desenvolver, dentro dos limites que o presente escrito comporta, a seguinte proposta de análise: em Sílvio Romero encontramos uma orientação intelectual que desembocará numa reforma da própria ideia de filosofia, que será entendida também como crítica, como crítica da cultura. A inspiração ativa para isso pode encontrar suas raízes em Kant. A efervescência intelectual característica do século XIX só foi possível graças ao espírito de renovação especulativa que se inicia com a reavaliação da filosofia empreendida por Kant, quando questionará o edifício da metafísica tradicional com base na matemática e na física. Com efeito, se estas disciplinas são ciências, é porque contém proposições cujo caráter universal e necessário bem mostra que não podem dever-se à experiência. Há então uma razão independente do sensível, uma razão pura, que se exerce *a priori*, isto é, antes de qualquer elemento fornecido pela experiência. Daí se segue que a metafísica não é impossível em princípio. Se as metafísicas faliram miseravelmente [como o plural já bastaria para indicar (LEBRUN, 1983, p.18)], foi apenas porque os filósofos nunca tiveram a cautela de examinar exatamente até onde as asserções emitidas pela razão pura valem como conhecimentos. Os filósofos nunca pensaram em submeter a uma investigação prévia, a uma crítica, o raio de ação da razão pura enquanto poder de conhecimento.

1. “A predestinação e a Providência são ainda ensinadas pela filosofia e a teologia católica, cuja vitalidade indestrutível Sílvio Romero finge desconhecer.” (FRANCA, 1987, p. 307).

Um dos aspectos relevantes do criticismo kantiano é o de ter definido o conhecimento objetivo não como uma imagem de uma realidade exterior, mas como síntese cognitiva cujas bases são a universalidade e a necessidade. Com efeito, o epílogo, no século XIX, dos vastos sistemas metafísicos tem por contrapartida um retorno à atitude crítica originária do kantismo, como exemplifica Romero nesta passagem em que comenta o lirismo na literatura nacional: “Bem como os alemães, depois da debandada colossal de sua metafísica, disseram que – *voltar a Kant era progredir*, pode e deve a crítica proclamar que em nossa literatura poética –*voltar ao lirismo é progredir*” (ROMERO, 1978, p. 113). Essa disposição é assumida por determinados setores do movimento intelectual do Brasil. Tanto é verdade, que Tobias Barreto e Sílvio Romero, ao forte tônico germânico, recomendavam principalmente a crítica. Servindo-se do modelo das ideias alemãs, acreditavam estes letrados que seria possível uma renovação mental no Brasil. Cabe também aqui, em reforço a este parecer, o pronunciamento de Reale: qual o filósofo que está presente no espírito de Tobias Barreto e de Sílvio Romero? Aquele foi, no dizer até certo ponto caricatural de um seu conterrâneo, um terremoto na cultura brasileira, terremoto no sentido de que ele fez estremecer as estruturas dominantes de uma filosofia apegada ao escolasticismo tradicional, para mostrar a necessidade de uma compreensão universal das ideias. “Agressivo, até certo ponto, como todos bandeirantes das ideias, Tobias Barreto sustentava que a filosofia de Kant, sobretudo por ser filosofia crítica, era a que mais se impunha à cultura nacional. O criticismo, no Brasil aparece, na realidade, de maneira mais madura, através da chamada Escola do Recife.” (REALE, 1974, p.13)²

2. “(...) tudo se pôe em discussão (...) Nas regiões do pensamento teórico, o travamento da peleja foi ainda mais formidável, porque o atraso era horroroso. Um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte... Positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folclore, novos processos de crítica e de história literária, transformação da intuição do direito e da política, tudo então se agitou e o brado de alarma partiu da Escola do Recife. (ROMERO, 1979, p. 173).

Romero vale-se do instrumento crítico diante da crise dos aparatos analíticos propriamente ditos, devido ao fim da Retórica, tornada mecânica, e ao advento da visão histórica, que deslocou o procedimento analítico para outros rumos:

Quando se começou a falar em crítica, como sinônimo de apreciação de assuntos literários, existiam apenas a cogitar de tais assuntos a velha poética e a velha retórica, de mero valor prático, como se viu, sem base científica séria. (...) Refiro-me à crítica em si, sem mais confusões quaisquer com retórica, ou poética, ou história, ou estética. (ROMERO, 1980, p. 325, 336).

Na tradição do gênero histórico, a referida crise favoreceu o “retrato” psicológico individual e o “panorama” social geral, fazendo com que a melhor crítica tendesse às análises de conteúdo, já que as de forma tinham se degradado em automatismo escolástico. “Surgiu uma certa crítica generalizadora bastante fecunda, que compensava a mutilação do interesse formal pela expressividade das visões concentradas, de alto teor comparativo, realçando as características significativas.” (CÂNDIDO, 1978, p. xxvii). Com efeito, na condição de crítico, Sílvio foi conduzido à história da cultura, à sociologia e à filosofia. Sua atividade crítica influenciou decisivamente as primeiras análises da gênese da cultura brasileira; a literatura, seu alvo primeiro – por entendê-la como abrangência de toda a vida cultural e mental da nação (em qualquer de suas manifestações), se lhe afigurava como parte e sintoma desta cultura, observando mais o seu significado no plano da civilização em detrimento da sua elegância aparente. “As letras não são um luxo, senão a necessidade orgânica da vida das nações.” (ROMERO, 1978, p. 35). Como o seu escopo era analisar a situação cultural brasileira, com vistas a uma reforma intelectual, ligada à reforma social, Romero se viu de certo modo premido a desdobrar o conceito de literatura, até fazê-la abarcar todos os produtos da criação espiritual. Tal postura corresponde “a um certo modo de ver a literatura como se,

no fundo, e apesar das ressalvas em contrário, ela fosse a própria realidade. Daí uma permanente conversa de aferição com o leitor, chamado implicitamente a testemunhar sobre a eficiência, verossimilhança e fidelidade ao real que o texto apresenta.” (CÂNDIDO, 1978, p. xxiv)

Sendo assim, a crítica não pode ser entendida como um sistema, uma teoria, uma doutrina feita e completa, uma ciência.

Ora, claro é que uma cousa, que se aplica, que se tem aplicado a todas as criações da humanidade, – artísticas, religiosas, jurídicas, morais, políticas, econômicas, científicas – nem pode ser uma ciência à parte, uma nova ciência livre, independente, autônoma; nem se pode deixar asfixiar no mero estudo das belas-artes. (ROMERO, 1980, p. 338).

O termo crítica, em suas diversas acepções e aplicações, aparece no debate, em muitas oportunidades, envolto em equívocos. Contudo, é-lhe, também, capaz de aclarar. Na linguagem coloquial, crítica é sinônimo de censura, sátira. Tomado na forma adjetiva, o vocábulo reveste-se do significado de mau, de rigoroso, de inclemente; também quer dizer caso, circunstância, emergência que encerra gravidade. Denota, do mesmo modo, em perspectiva mais filosófica, juízo, modo de julgar, modo de observar, algo já indicado pela própria etimologia: do grego *krinein*, julgar, donde *kritikos*, crítico, quer como adjetivo, propriamente dito, quer como substantivo, o que julga. Bastaria, de acordo com Romero (1980, p. 337), esta indicação etimológica para inibir a iniciativa de considerar a crítica um investigação, uma ciência especial, independente, autônoma. “Não existe uma só das conhecidas classificações das ciências que a inclua em seu número, nem pode existir: porque a crítica é apenas um processo, um método, um controle que se deve aplicar às criações do espírito, em todos os ramos de sua atividade”. (ROMERO, 1980, p. 338). Por certo, é impossível não admitir aqui a influência kantiana:

O exemplo de Kant, mostrando que a crítica se aplica ao próprio instrumento do pensamento, e que chamou de *crítica da razão pura* sua teoria do conhecimento, de *crítica da razão prática* sua doutrina da moral, e de

crítica do juízo estético sua análise das faculdades artísticas, o exemplo de Kant era apto a desfazer todas as dúvidas. A crítica não é um sistema, uma teoria, uma doutrina feita e completa, uma ciência. (ROMERO, 1980, p.338).

A afirmação romereana encontra amparo na *Crítica da Razão Pura*, quando Kant esclarece o intuito da obra:

O trabalho desta crítica da razão especulativa consiste neste ensaio em modificar o método que a metafísica seguiu até agora, operando assim nela uma revolução completa, de acordo com o exemplo dos geômetras e dos físicos. É um tratado acerca do método, não um sistema da própria ciência; mas, circunscreve-a completamente, não só descrevendo o contorno dos seus limites, mas também toda a sua estrutura interna. (KANT, 1990, p. 23).

Em outra passagem, Romero reconhece em Kant o responsável pela inovação de ter estendido o âmbito do método crítico a todas as manifestações do pensamento:

Todos os espíritos pensadores e refletidos que atentam sobre os destinos humanos, volem-se para um novo princípio, que hora os abala: é a crítica científica. Ela por certo não é criação do século XIX, como não é de nenhum outro: todos os séculos inteligentes a possuíram. Aplicada, porém, a todas as manifestações do pensamento: Religião, Mitologia, História, Política, Artes, Direito, com caráter de imparcialidade e a disposição de amiga franca e sincera, é obra do espírito contemporâneo. Sabe-se que essa tendência foi inoculada no mundo filosófico por Kant: da Filosofia passou à Religião e à História.” (ROMERO, 1969, p.528).

Observada a tendência crítica do autor de *A Literatura Brasileira e a Crítica Moderna*, ainda resta uma questão: poderia nosso autor ser acatado como continuador do sistema crítico inaugurado por Kant? O filósofo de Königsberg empreende a sua crítica no sentido de buscar as condições de possibilidade da razão quando assimila a manifestação fenomênica e a partir dela é capaz de produzir conhecimento. Na

verdade, Kant procura bancar um exame crítico da razão, isto é, uma apreciação que tem por fim discernir ou distinguir o que a razão pode fazer e o que é incapaz de fazer, conforme especificado na *Crítica da Razão Pura*:

Por uma crítica assim, não entendo uma crítica de livros e de sistema, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que se pode ambicionar, *independentemente de toda a experiência*; por conseguinte, a solução do problema da possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto das suas fontes quanto da sua extensão e limites (...). (KANT, 1990: A XII).

No entanto, Kant parece deixar margem para se ampliar a noção de crítica:

A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se. A religião, pela sua santidade, e a legislação, pela sua majestade, querem igualmente furtar-se a ela. Então levantam contra si justificadas suspeitas, e não podem aspirar ao franco respeito que a razão só outorga a quem pode sustentar o seu livre e público exame. (KANT, 1990: A XI).

Esse alargamento do raio de atuação conferido ao domínio da crítica permite divisar em Sílvio Romero um continuador do projeto que consiste em estender a crítica aos exames dos problemas metafísicos, filosóficos, políticos, religiosos e, do mesmo modo, às questões literárias.

Considerações finais

Indubitavelmente, Sílvio Romero contribuiu para uma revolução cultural que lhe garante o título de marco: "(...) ele [Sílvio Romero] permanece um grande marco, ao qual é necessário voltar se quisermos compreender a formação do espírito crítico no Brasil." (CÂNDIDO, 1988, p.9). Para isso, se utilizou da doutrina kantiana com uma afirmação da autonomia do homem enquanto homem e, ao mesmo tempo, como uma recusa à explicação da sociedade e da história "como se

fossem coisas”. Voltar a Kant era reconhecer que, em última instância, o interesse da razão é prático, o primado do “ético” sobre o “físico”.

De Kant não quis o formalismo de sistema: “O meu sistema filosófico reduz-se a não ter sistema algum: porque um sistema prende e comprime sempre a verdade.” (ROMERO, 1969, p. 146). À filosofia, Romero não pedia doutrinas, como lembra Cruz Costa (1956, p. 319), mas sim um método. Nela via uma orientação sempre a se refazer e não um feixe de teses dogmáticas. O respaldo a esta posição pode estar associado à rejeição de todo tipo de metafísica que forneça simplesmente fórmulas e não vida espiritual, e ao seu reconhecimento à metafísica entendida como disposição natural do espírito humano:

Entretanto, quaisquer que tenham sido as variações que o conceito de Metafísica possa ter sofrido no curso da história, e os ainda mais variados matizes que ele possa ter tido na cabeça de Comte, não é menos verdade que essa expressão, sinônima de filosofia no seu sentido mais geral, aplica-se hoje àqueles problemas reais, iniludíveis, inefáveis, que não têm podido até agora construir uma ciência particular. E tais problemas são mais consideráveis, mais valorosos do que aos positivistas sói parecer; porque eles repousam no fundo do conhecimento mesmo, são um resultado de nossa própria organização mental e acham-se por isso na base de todas as ciências. Nesse sentido, o único verdadeiro, a Metafísica, posto não seja uma ciência, é indestrutível, porque é uma disposição natural do espírito humano a sondar as razões últimas e a natureza intrínseca das coisas. (ROMERO, 1969, p.477)

Desprovida a metafísica de sua roupagem transcendente ela pode assumir-se, agora, como metafísica crítica, como filosofia crítica, como ciência crítica do homem; ciência dos seus limites e possibilidades. Os sistemas filosóficos deixam de ser modelos para a ciência estrita e passam a dedicar-se ao *Lebenswelt*, nele se encontra a cultura. (MENEZES, 2000, p. 85). A ela dedicará Sílvio Romero grande parte de sua meditação. Pensando a cultura, a filosofia se coloca na justa medida entre a antropologia e a ciência. Num cenário “entorpecido pelas

humanidades clássicas mal assimiladas, que sob certos aspectos constituem verdadeiro fenômeno de inércia cultural, a campanha pela cultura científica e pela revisão filosófica apareceu como força de renovação mental.”(CÂNDIDO, 1988, p.115,116). O movimento intelectual e científico presenciado pelo *Oitocentos* significava no campo da cultura, lembra Antônio Cândido, o mesmo processo de rompimento com a autoridade tradicional e o mesmo desejo de afirmação nova e livre. Com isto, apropriadamente, podemos chamar o autor de *A Filosofia no Brasil* um pensador da cultura.

Referências bibliográfica

BRÉHIER, Émile. **Histoire de la philosophie**. Paris : PUF, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. **O método crítico de Sílvio Romero**. São Paulo : Edusp, 1988.

CÂNDIDO, Antônio. Introdução. In: ROMERO, Sílvio. **Teoria, crítica e história literária**. Seleção e Apresentação Antônio Cândido. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora; São Paulo: Edusp, 1978.

CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história de idéias no Brasil**. Rio de Janeiro : José Olympio Editor, 1956.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. Rio de Janeiro : Agir, 1987.

FRANCOVICH, G. **Filósofos Brasileiros**. Trad. de Nísia Nóbrega. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburg : Felix Meiner Verlag, 1990.

LEBRUN, Gerard. **Passeios ao léu**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MENEZES, Edmilson. Filosofia e crítica: Kant e o Brasil do Século XIX. In: **Revista da Secretaria Municipal de Educação**, Aracaju, v. 3, n.5, p. 79-86, 2000.

REALE, Miguel. “Filosofia alemã no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Filosofia**. Jan.,Fev.,Mar., 1974, vol. XXIV, p. 93.

ROMERO, Sílvio. **A literatura brasileira e a crítica moderna** – ensaio de generalização. Rio de Janeiro : Imprensa Industrial de João Paulo F. Dias, 1880.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor/ Brasília : INL, 1980.

ROMERO, Sílvio. **Obra filosófica**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor; São Paulo: Edusp, 1969.

ROMERO, Sílvio. **Realidade e ilusões no Brasil**: Parlamentarismo e Presidencialismo e outros ensaios. Petrópolis: Editora Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1979.

ROMERO, Sílvio. **Teoria, crítica e história literária**. Seleção e Apresentação Antônio Cândido. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora; São Paulo: Edusp, 1978.

VITA, Luís Washington. Introdução. In: ROMERO, Sílvio **Obra filosófica**. Rio de Janeiro : José Olympio Editor/São Paulo : Edusp, 1969.

CAPÍTULO 6

“DE PÉ ANTE O MUNDO”: LIBERDADE E CULTURA POLÍTICA NOS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DE RUI BARBOSA

*Ane Luíse Silva Mecenas Santos
Cristiano Ferronato*

Meu caro Rui,

Cerca de uma hora da noite conclui a leitura do teu parecer, e ainda sob impressão profundíssima daquelas páginas imortais não me tenho em mim que não venha abraçar-te, manifestando por ti e por tua obra toda a incomparável admiração de que me sinto dominado.

Seja qual for o êxito da nossa empresa, o teu parecer deixa-nos-á de pé ante o mundo, e tu haverás construído para esta fase da civilização brasileira um monumento que há de deixá-la bem com o século!

Beija-te e abraça-te teu Rodolfo (SOUZA, 1882, p. 1)

Este artigo tem como epígrafe uma carta escrita por Rodolfo Epifânio de Souza e endereçada a Rui Barbosa. O texto missivo expressava o entusiasmo com as ideias defendidas pelo intelectual baiano como um instrumento de edificação do Brasil como um país civilizado. Na epístola, Rui Barbosa aparece como o intelectual que estaria deixando o Brasil “de pé ante o mundo”.

O Brasil do final do século XIX foi marcado pela eclosão de ideias e movimentos que promoveram mudanças significativas na sociedade nacional. Tais ações tinham como lastro a reinvenção de uma identidade nacional, respaldada em uma proposta civilizadora e de modernização.

Com isso, no âmbito social, galgavam força os movimentos em defesa da libertação da população escravizada, ao associar o trabalho escravo ao atraso das discussões humanitárias no país. No âmbito político, condenava-se a permanência da monarquia, tida como uma incoerência à “vocação” republicana própria das na es americanas.

Além dessas duas perspectivas sociopolíticas, o país também se encontrava permeado de fissuras discursivas, nas quais emergiam movimentos sociais contestadores da ordem estabelecida e que, paulatinamente, passavam a ser apresentados como ícones do atraso e do misticismo que assolava as terras brasileiras. Essa preocupa o tornou-se um dos eixos centrais dos embates educacionais entre os intelectuais brasileiros do período entre o final do século XIX e o alvorecer do século XX. Afinal, quais seriam os caminhos a serem trilhados para elevar o Brasil   condi o de uma na o moderna e civilizada, desprovida dos ranços do atraso, da supersti o e da barbárie? Em grande medida, a resposta desses intelectuais perpassava pela educa o. Instruir a sociedade era entendido como a salva o do futuro do país.

Neste sentido, a educa o brasileira era vista como um espaço que também deveria passar por renova o, no sentido de constituir uma adequa o com os novos princípios pedagógicos, ora tidos como pedagogia moderna, ora como método intuitivo. De qualquer modo, as reformas no âmbito educacional deveriam ter como inspira o as propostas oriundas da Europa.

Rui Barbosa, nos idos de 1886, ao realizar a tradu o do livro escolar *Lic es de coisas*, de Calkins, revelou a necessidade de efetivar mudanças no cenário educacional brasileiro, com a substitui o do ensino “mecânico e estéril” pelo método intuitivo, já atestado “naquelles jury emmenso, antes o qual concorreram os mais adeantados países do mundo, ostentando as mais notáveis obras primas das experiências e da arte nesse ramo do labor litterario” (BARBOSA, 1886, p. 5).

A assertiva de Ruy Barbosa   sintomática para entendermos a demanda pelo novo que prevaleceu entre os intelectuais brasileiros nos

últimos anos do período imperial e que iria permanecer por, praticamente, toda a Primeira República. O argumento apresentado para justificar a tradução de um livro escolar de ampla repercussão em países da Europa e da América do Norte expressa inquietações que extrapolam o universo pedagógico, sem deixá-lo de ser. Ao realizar um paralelo entre as práticas educativas até então predominantes no Brasil e o modelo a ser disseminado, Ruy Barbosa estava projetando importantes valores que eram compartilhados por intelectuais liberais do final do oitocentos.

Ele estava projetando uma cultura política, marcada por uma leitura comum do passado e um projeto comum de futuro. Tratava-se de uma cultura política republicana, compartilhada por importantes intelectuais da segunda metade do século XIX que, paulatinamente, passaram a construir uma leitura na qual o passado nacional era interpretado pelo viés do atraso: escravidão, monarquia e ineficiência pedagógica. Também eram elucidadas as virtudes de um projeto comum de futuro, no qual o país superava os grilhões desses tempos pretéritos, com a eclosão dos novos tempos: liberdade, república e pedagogia moderna.

Neste sentido, este capítulo tem como cerne a discussão acerca da liberdade da instrução pública e da cultura política republicana no âmbito educacional por meio dos escritos de Ruiy Barbosa. O propósito investigativo é compreender a construção da ideia de liberdade no âmbito da difusão de uma cultura política republicana no viés educacional por Ruiy Barbosa, ou seja, como ele representou a liberdade em suas leituras comuns de passado e de futuro da nação no processo de difusão de uma cultura política republicana.

Evidentemente, essa cultura política republicana não era uma concepção exclusiva de Ruiy Barbosa, pois, como atesta a historiadora Ângela de Castro Gomes (2016), essas projeções são construções coletivas, gestadas no âmbito das práticas de sociabilidades entre integrantes de um grupo que mantem interesses afins. Deste modo, torna-se

salutar pensar essa proposta investigativa não circunscrita na figura de um sujeito individual e desprovido de contato com seus pares. Pelo contrário, as propostas de Ruy Barbosa devem ser analisadas a partir do confronto de ideias, de seu diálogo com outros intelectuais e lideranças políticas de seu tempo. Neste sentido, Barbosa foi difusor de uma cultura política republicana, mas também como um mediador cultural, no qual ele construiu uma rede de sociabilidades com alguns dos mais proeminentes intelectuais brasileiros da Primeira República.

Nos últimos decênios temos acompanhado o processo de renovação dos estudos acerca do papel exercido pelos intelectuais brasileiros acerca das questões políticas. Assim, homens e mulheres de letras passam a ser discutidos sob uma ótica que busca romper com antigas perspectivas criticadas pela produção historiográfica do século XX, como “individualismo, subjetivismo, elitismo e presentismo”. Neste sentido, emergiu uma leitura respalda em “uma abordagem da história dos intelectuais, que exige reflexão sobre a própria categoria em sua historicidade e complexidade” (GOMES, 2016, p. 11).

Esse emergir dos estudos sobre os intelectuais tem como lastro as discussões proeminentes da nova história cultural e da nova história política, especialmente a partir da problematização do conceito de cultura política. De acordo com Ângela de Castro Gomes,

A cultura política foi retomada pela historiografia por permitir explicações/interpretações sobre o comportamento político de atores sociais, individuais e coletivos, privilegiando-se seu próprio ponto de vista: percepções, vivências, sensibilidades (GOMES, 2007, p. 47).

Partindo dessa acepção, é possível vislumbrar a possibilidade de entender os embates políticos em uma perspectiva que extrapole o universo partidário, ou seja, trata-se de uma discussão que possibilita a compreensão da atuação política de atores que vivem nas zonas de fronteiras, nas margens sociais, nas sombras da história. Homens e mulheres marginalizados ou silenciados pela historiografia são

tomados como sujeitos da história. Entre esses grupos excluídos das assertivas historiográficas, encontram-se os intelectuais, pois, como salienta Jean-François Sirinelli, “apesar dos avanços da história política, os intelectuais continuam negados” (SIRINELLI, 2007, p. 233).

É importante ressaltar que nem todos os intelectuais foram silenciados na pesquisa historiográfica, especialmente em casos de homens de letras que tiveram uma trajetória expressamente articulada com os embates da política partidária ou ocuparam cargos públicos, como foi o caso de Rui Barbosa, que ao longo de sua trajetória quase sempre esteve envolvido com a política nacional. Neste caso, a proposta investigativa atenta para a outra vertente: como a cultura política da qual ele compartilhava foi explicitada nos seus escritos pedagógicos por meio da construção de um ideal de liberdade pautado nas premissas das concepções liberais.

Ao longo dos pareceres, as égides da liberdade religiosa, econômica, de difusão das ideias e de instrução, são confrontadas por uma constante preocupação: a necessidade de um modelo de instrução pública adotado nas diversas províncias, regido pelo Estado. Para Ruy, o Estado não detinha o poder de ensinar, mas a necessidade de criar e manter o ensino público como base para o desenvolvimento da sociedade e fortalecimento político nos moldes modernos do pensamento educacional do período. Que para o autor encontrava-se no mote da questão da instrução pública:

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociaes; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade o baptismo da instrução? Que reservareis para suster as forças productoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, e sem duvida a mais poderosa das machinas de trabalho. (BARBOSA, p. 53)

Nessa passagem Rui toca numa questão chave para a política do século XIX, a escravidão. Esse é o único trecho em que a preocupação

da instrução pública e situação dos afro-brasileiros escravizados é posta como um elemento a ser analisado. Mesmo que pela lente da força produtiva, o silêncio acerca dessa significativa parcela da população é rompido, quando o autor aponta que a emancipação social perpassa pela instrução. O acesso ao conhecimento deveria ser debatido, mesmo que os grilhões que tolheram a liberdade desses indivíduos ainda não fosse efetivada.

No bojo do debate acerca da liberdade e do acesso à instrução, outro ponto apresentado consiste na descrição acerca da gratuidade do ensino. Por meio de uma taxação tributária, evidenciando que o ensino era uma questão fundamental, assim justifica:

Mas a gratuidade custa dinheiro. E quem o desembolsará? Certamente o contribuinte, que ha de manter o ensino popular mediante impostos, do mesmo modo como mediante impostos sustenta a magistratura, a polícia, a hygiene, a iluminação das ruas, o serviço de extinção de incêndios, as forças militares. Que esse encargo, que esse sacrifício, que esse dever se traduza num imposto centralizado, ou num imposto localizado; numa taxa indirecta, ou directa; em tributos genericamente votados e collectados englobadamente para os vários ramos da administração pública, ou num tributo especificamente decretado e arrecadado para as escolas. (BARBOSA, 1883, p. 314)

Assim, defendia que a educação primaria gratuita deveria ser custeada pelo povo, “uma fórmula democrática” (BARBOSA, 1883, p.314). Modelo esse adotado por meio da experiência do projeto de João Alfredo, nos idos de 1874, acerca das escolas profissionais nas províncias. Atenderia também ao curso normal dos jardins de crianças, com duração de dois anos e contaria com até 30 alunas (BARBOSA, 1883, p. 365) . Com isso, torna-se possível entender os usos da ideia de liberdade no processo de reinvenção de uma identidade nacional republicana, possibilitando a elucidação da assertiva de Rémond na qual a “história política articula o contínuo e descontínuo, registros desiguais” (RÉMOND, 1998, p. 35).

A construção da ideia de liberdade no âmbito da difusão de uma cultura política republicana no viés educacional por Rui Barbosa, ou seja, como ele representou a liberdade em suas leituras comuns de passado e de futuro da nação no processo de difusão de uma cultura política republicana. Encontra-se apresentado ao logo dos pareceres:

Deploro profundamente a perigosa anarquia reinante na educação que todos recebemos; e nenhum desejo em mim é maior do que o de ver modificarem-se radicalmente os princípios pedagógicos e os programas em vigor. O que sustesto, é que o progresso e o melhoramento não se podem effectuar pela iniciativa da sociedade inteira; que hão de ser obra de alguns individuos, assaz potentes para vencer a resistênciã passive de uma immensa maioria, que ignora ainda em que direcção se ha de encaminhar. Organiza-se por si mesmo um ensino liberal é impossível; cumpre, pois, organiza-lo. Qualquer que seja a seu respeito à liberdade e o seu horror ao depostismo, todos os partidos se tornarão despotas, no dia em que, supplantando os seus adversaries, vingarem occupar-lhes o lugar; e esta contradicção entre os principios e os actos é prova manifesta da insuficiênciã das theorias individuais. (BARBORA, 1882, p. 28)

Ao tomar como foco os escritos pedagógicos de Rui Barbosa no intuito de entender a construção e difusão de uma cultura política republicana no âmbito educacional é possível observar como o autor estrutura, com base no pensamento de Gregory Wyruboff, uma interpretação contrária a liberdade de ensino sem limite, aponta como sendo “arma perigosa nas mãos” ou “ervas daninhas” (BARBOSA, 1883, p. 29).

Certamente, as ideias precisam ser discutidas a partir do seu contexto de produção, do lugar social do sujeito que pensa. Assim, partimos da premissa defendida por Michel de Certeau, na qual “cada sociedade se pensa ‘historicamente’ com os instrumentos que lhes são próprios” (CERTEAU, 2006, p. 78). Neste sentido, torna-se salutar problematizar acerca desse repertório documental como instrumentos investigativos utilizados pelos intelectuais e juristas, acerca da instrução pública no processo de reinvenção identitária a partir dos usos do passado.

Uma primeira questão é a discussão sobre a construção e difusão de uma cultura política republicana entre os intelectuais tidos como liberais da segunda metade do século XIX. Neste sentido, a historiografia atinente à Rui Barbosa, no sentido de problematizar como a produção historiográfica e educacional se tornou responsável pela construção de representações acerca do referido autor.

No intuito de proceder à compreensão das estratégias de construção de uma leitura comum de passado e de um projeto de futuro entre os intelectuais próximos a Rui Barbosa a partir dos dois últimos decênios do século XIX. Com isso, se torna possível entender quais foram os atores envolvidos na montagem e difusão de uma cultura política republicana e qual foi o papel exercido por Barbosa nessa construção de uma leitura sobre o passado nacional. Afinal, como o passado nacional foi utilizado na edificação de uma memória da ruptura no Brasil na virada de século? Essa análise tem por base os escritos parlamentares de Rui Barbosa, ou seja, como a sua atuação política foi marcada por aproximações, distanciamentos e conflitos com outras lideranças do seu tempo.

Essa leitura elucida um aspecto relevante: a trajetória de Rui Barbosa como um mediador cultural em um contexto marcado pelos discursos de rupturas políticas, econômicas, sociais e educativas. Com isso, propicia a compreensão do projeto de nação e de civilização pensado por Barbosa nesse domínio predominado por querelas e tensões.

Dessa forma, esse trabalho centra-se no conceito de liberdade construído por Rui Barbosa, entre o final do século XIX e os primeiros decênios do século XX, torna-se salutar discutir os procedimentos metodológicos atinentes à pesquisa. Por meio dessas obras, é possível perceber a tentativa de construir uma interpretação imagética acerca das rupturas políticas e sociais vivenciadas no país a partir da ideia de liberdade.

Esses escritos, mais atrelados ao universo da escrita de livros, possibilitam problematizar a construção da concepção de liberdade aglutinada ao processo de difusão de uma cultura política republicana,

possivelmente gestada por intelectuais liberais do final do período oitocentista. Neste sentido, possibilitam a problematização de suas estratégias discursivas acerca da propagação de uma cultura política associada ao ideal de liberdade.

Outra questão relevante é a tentativa de evitar a construção de uma leitura mitológica atinente à atuação de Rui Barbosa, distanciando-o das ideias, concepções e ações de homens do seu tempo. Com isso, a problematização sobre a concepção de liberdade e a difusão de uma cultura política republicana deve ser analisada a partir do reconhecimento de práticas de sociabilidades entre os intelectuais do final do período oitocentista e de como esses atores envolvidos no mundo das letras assumiram um protagonismo no processo de edificação de uma memória do Brasil republicano, fosse por meio da elaboração de projetos e leis, fosse por meio da difusão de seus saberes em livros escolares.

Tentando responder a essa inquietação, elucida a atuação de Rui Barbosa como mediador cultural, ou seja, quais foram os diálogos construídos pelo pensador brasileiro com outros homens de letras entre os séculos XIX e XX. Por meio das missivas tornou-se possível entender como a ideia de liberdade foi discutida em um âmbito mais restrito, vinculado à intimidade entre Barbosa e intelectuais e lideranças políticas.

Como salienta Júlio Aróstegui, “os problemas históricos são determinados pelo marco histórico e social que o historiador vive” (ARÓSTEGUI, 2006). Empreende-se assim, a compreensão do “modo pelo qual as ideias são moldadas pelo meio social em que se desenvolvem” (BARTH, 2000), ou seja, como os intelectuais, contribuíram para construir fronteiras culturais entre o passado monárquico e o presente republicano.

Por isso, essas ideias podem ser interpretadas como elementos discursivos na efusão de passados, como pilares para a construção das diferenças, ou seja, como conceitos a serem problematizados a partir dos seus significados no tempo de escrita. Neste caso, pode meio dos

pareceres e respaldada na história dos conceitos defendida por Koselleck (2002), é possível problematizar a compreensão da história dos limites na época na qual foi escrita.

Referências

AROSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**. Trad. Andréa Dori. Bauru: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Ruy. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARBOSA, Ruy. Discursos parlamentares. Emancipação dos escravos. **Obras completas**. Vol. XI, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.

BARBOSA, Ruy. Abolicionismo. **Obras completas**. Vol. XII, tomo I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

BARBOSA, Ruy. Lições de coisas (Tradução). **Obras completas**. Vol. XIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2ª ed. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1975] 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **A República, a História e o IHGB**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. **Cultura Política e leituras do passado**: historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Faperj; Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. **Revista Tempo**. Vol. 13, nº 26. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação: intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. **Intelectuais**

mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUIMARÃES, Manuel 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, 1988, p. 5-27.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como “comunidades imaginadas”. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, [1992] 2015.

KOSELECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: **Por uma história política**. 2ª ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 13-26.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecenas; FERRONATO, Cristiano. Sob o falso prestígio do maravilhoso: o ensino de história nos pareceres de Instrução Pública de 1883. **História & Ensino**, v. 25, n. 2, 2019, p. 115-137.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. SANTOS, Ane Luíse Silva Mecenas. “Um conto moral que sirva de espelho da vida”: Bathazar Goes, um intelectual pensando o ensino de História. **Interfaces Científica: Educação**. Vol. 7, nº 2, 2019, p. 23-34.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “AOS QUE TIVESSEM AVIDEZ DE SABER DAS COUSAS PÁTRIAS”: AMÉRICO BRAZILIENSE, A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR E A INVENÇÃO DO ESPAÇO PAULISTA (1873-1879). In: OLIVEIRA, João Paulo Gama; MANKE, Lisiane; SANTOS, Magno Francisco de Jesus. (Org.). **Histórias do Ensino de História:** projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes. 1ed. Recife: EDUPE, 2020, v. 1, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Simple, atraente e comovente”: o ensino de História nos programas dos grupos escolares sergipanos (1912-1924). **História & Ensino**, v. 24, n. 1, 2018, p. 165-197.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 231-270.

CAPÍTULO 7

A IMAGEM DA CRIANÇA NA PINTURA DO MOVIMENTO MODERNISTA BRASILEIRO: A ARTE COMO FONTE DA HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Láise Soares Lima

Silvana Bretas

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a história do universo infantil, na sociedade brasileira, é um desafio constante de reconhecer seus distintos significados e proposições ao longo do tempo e da sociedade em que a criança está imersa. A imagem da infância expressa nos desenhos, pinturas e fotografias, apresenta a ótica dos adultos sobre essa fase particular do desenvolvimento humano, no entanto, são adultos que têm suas expressões sobre a criança e sua infância registradas em obras artísticas reconhecidas no universo da arte. O que implica compreender que suas obras ganham tal status em função da estética e da escola artística em que se afiliam e, não necessariamente, por retratar crianças e suas infâncias. Porém, como uma obra de arte não se completa sem um público, tomamos as obras de quatro artistas plásticos brasileiros da escola modernista, devido à presença de crianças e sua cotidianidade em seus quadros e, assim, nos propusemos a interpretá-los (como público e pesquisadoras) através da abordagem da História Social da Infância e da História da Educação. Para isso, será necessária uma breve

reflexão sobre como estes dois ramos da História podem confluir para a interpretação de um objeto de estudo. Consideramos que a História Social da Infância, é fruto do vasto campo da História Cultural, consolidada no final do século XIX que, como o nome diz, leva em conta a importância da dimensão cultural da existência humana e da constituição da sociedade, desbravou temas dantes insuspeitos como a história das ideias, das mentalidades, do intelectual e da cultura. O que permitiu novas perspectivas e objetos de análises afortunando o legado da história como ciência (SILVA; SILVA, 2006). Por outro lado, a História da Educação, conforme aponta Castanho (2010, p. 90),

[...] se ocupa do fenômeno educativo na medida em que se transforma na sociedade moderna, abarca as práticas predominantemente escolares (e não escolares) da educação, suas representações (pensamento e proposta educacionais) regulamentação da atividade (política da educação) e suas transformações no espaço e no tempo.

Destes campos do conhecimento da História, é possível admitir que há uma intersecção profícua para a investigação da educação da criança/infância em diferentes tempos e espaços. No caso especial do presente estudo, recorreremos à obra de arte como imagens reais e figurativas que demonstram um sentimento de infância, particularizando historicamente sua especificidade que torna possível a intersecção entre os campos autônomos da História acima citados. Não como absorção de um campo pelo outro, muito menos como anulação, mas por uma mútua fecundação que filtrará temáticas e objetos antes abordados em estudos específicos, mas que ouçamos pontilhar novos itinerários, conforme nos ensina Castanho¹.

As crianças se convertem em personagens, ligados à religiosidade, à cultura ou a idealizações de um novo mundo. As imagens representam a pluralidade que a infância possui, para além de uma classe estática,

1. *Ibidem*, *Idem*.

universal ou suscetível de classificação. Como categoria socialmente construída, a infância vai além de uma fase transitória, se configurando a partir dos olhares, discursos, contextos e tempos. De tal modo, como apresentam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15), “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade”. Assim, na multiplicidade de suas representações, a infância é permeada pela história que lhe faz única, vista a partir das perspectivas culturais dos adultos, que conduzem modos distintos de ser e representar a criança.

O sentimento de infância é estabelecido pela sensibilidade às singularidades que as crianças possuem e que lhes distinguem dos adultos (ARIÈS, 1981), concerne, portanto, ao que é específico da criança para além da faixa etária ou da fisionomia situada, como os brinquedos e as brincadeiras; a criatividade, imaginação, fantasia, entre outros elementos que caracterizam o universo infantil. Logo, trata-se de uma visão historicamente construída e coletivamente identificada.

Por esse viés, a obra *História social da infância e da família* de Philippe Ariès, em 1973, se constitui como marco inicial dos estudos históricos sobre a criança e a infância enquanto categoria, pois até esse período o interesse pelo tema, como objeto de estudo, era significativamente limitado. Ao definir a infância como fenômeno histórico e não somente natural, Ariès defende a inexistência da infância na Idade Média, especialmente quando caracteriza a criança como “um adulto em miniatura”, tal como a caracterizamos atualmente, percebendo uma ausência de lugar e de afeição pela criança.

Foi a partir de análises das imagens da criança em obras artísticas que Ariès formulou sua tese, concebendo o caráter histórico que a infância possui. Tendo em vista que as crianças sempre estiveram inseridas em todos os tempos da humanidade, o autor não negou a existência biológica das crianças, mas reconheceu que apenas na Modernidade a infância obteve visualidade enquanto classe diferenciada do gênero humano.

Mesmo diante de muitas oposições e questionamentos, a abordagem de Ariès é complexa e significativa, por traçar as transformações nas ideias acerca da família e da criança, enfatizando que à medida que as relações sociais se modificaram, principalmente com a vanguarda capitalista e urbano-industrial, o papel social da criança ganhou novas acepções, especialmente, nos estudos das relações sociais da cultura de pares das crianças e seus problemas sociais (CORSARO, 2011).

De tal modo, Ariès (1981) atestou a falta de representatividade da infância, estando as crianças na vida cotidiana misturadas aos adultos, sendo percebidas esporadicamente pela sua graça. A partir desta perspectiva histórica, nossos estudos buscaram analisar a infância através da arte, configurando um pensamento crítico e explícito de significados. Logo, como adverte Del Priore (1999, p. 11) “[...] as teses de Ariès instigam o historiador brasileiro a procurar suas próprias respostas [...]” sobre a especificidade da infância.

Nesse sentido, o que as obras de arte de Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Milton Dacosta e Candido Portinari, na representatividade da infância, podem revelar de seu cotidiano, de sua imersão social e dos sentimentos da sociedade do início do século XX sobre as crianças e suas infâncias? Para responder tais motes procuramos compreender a infância enquanto categoria histórica, representada a partir de distintos olhares que revelam modos de ser, vivenciar ou imaginar a criança. Por conseguinte, enfatizamos a importância da arte como documento histórico, o qual pode revelar caminhos da perspectiva humana com o objetivo identificar a imagem da criança na pintura brasileira do Modernismo, movimento político, artístico e cultural. Por fim, buscamos realizar uma análise que fuja da exclusiva leitura ou descrição das imagens, mas que visualize nelas as intencionalidades e representações idealizadas pelos artistas sobre a infância em determinado tempo.

Conforme Pontes e Oliveira (s/d) há preconceitos e equívocos no uso de obra de arte como fonte histórica, por isto as autoras alertam para:

[...] certos erros recorrentes no uso da imagem, como a visão da mesma como representação da mais pura realidade. Afinal, a imagem, como qualquer outro documento, está carregada de subjetividades e intencionalidades, necessitando assim de um estudo crítico e não meramente catalográfico.

Nesse sentido, consideramos as obras que serão abaixo analisadas em seus contextos, na perspectiva de seus respectivos artistas e, ainda, na busca de estudos das Ciências Humanas, que trazem elementos da sociabilidade infantil do período correspondente às obras, a fim de subsidiar nossa interpretação e, se possível, trazer uma perspectiva de estudo para a História Social da Criança e da História da Educação.

A ARTE COMO FONTE HISTÓRICA

Considerando que o campo de estudos e investigações da história humana é ilimitado, realizamos atos reais e coletivos cotidianamente em nossas vidas, repletos de significações, propósitos, concepções e crenças que podem ter visibilidades distintas no espaço e tempo a qual são analisados.

Conforme Prost (2008, p.146), “a explicação do passado baseia-se nas analogias com o presente, mas, por sua vez, ela alimenta a explicação do presente”. Assim, ao analisarmos o passado, acabamos identificando justificativas para as ações e convicções atuais, pois partimos do tempo histórico que estamos situados. Compreender a história, portanto, é colocar-se no lugar do outro, do fato ou acontecimento realizado, o que demanda atenção e sensibilidade, desprendendo-nos de juízos pré-estabelecidos.

De tal maneira, não há como estabelecer um método universal de análise histórica, pois as práticas sociais foram e são expressas por diferentes caminhos que não são lineares sendo, portanto, pela criticidade e rigor que podemos compreender e legitimar a história (PROST, 2008).

É por essa vertente de argumentações que Karnal e Tatsch (2011) enfatizam ser primordial a conservação e preservação de documentos, pois eles são o alicerce da pesquisa histórica, tendo a sua definição ganhada uma nova amplitude ao longo do tempo, uma vez que o campo histórico se estende para investigação em distintos ramos. O que pode ser compreendido pelos autores ao destacarem a ampliação dos objetos da história:

O que teria provocado tal ampliação? Podemos identificar o surgimento de novos campos aos quais a História tradicional (Política) dava pouca atenção. Há uma história oral, há uma história das imagens (distinta de história da arte), há uma história da criança, uma história das mulheres, uma história do corpo e muitas outras. Tais objetos tão amplos dialogam mais com os campos da Antropologia e da Sociologia do que a História tradicional fazia. Necessariamente, a ampliação de temas levou à ampliação da noção de documento (KARNAL; TATSCH, 2011, p.15).

Os avanços sociais conduzem a pesquisa histórica por novos caminhos, considerando as ações e pensamentos humanos. Todavia, apesar das novas possibilidades de fontes, a autenticidade destas é fator imprescindível para realização da pesquisa histórica. O que nos leva a ponderar que um documento pode ser ou não considerado histórico a depender das concepções e valores atribuídos em uma determinada época e sociedade. Nessa acepção, há um processo de subjetividade que envolve as escolhas e as leituras do documento, podendo o pesquisador realizar diversas análises sobre uma mesma fonte.

Partindo dessas afirmações, procuramos abordar a obra de arte como documento histórico por compreender as suas ricas informações e significados que evidenciam um período e os seus personagens. Há uma sensibilidade sobre o mundo que pode ser reconstituído ou recontado, suplantando a crença que o texto escrito é o único elemento para conhecimento do passado (BURKER, 2004). Entretanto, é importante salientar que os estudos de imagens para compreensão da história humana

não são algo recente, as imagens estão presentes nas mais diversas sociedades desde os tempos primitivos, registrando atitudes e pensamentos, o que as torna objetos de exploração e investigação.

Dessa forma, a arte é considerada como registro ou representação que pode transcender a realidade, assim, ao ser adotada como documento, para ser compreendida é indispensável à atenção ao seu processo de construção, pois a imagem é permeada de intencionalidades e significados que demandam um estudo crítico, que supere simplistas classificações. Conforme Burker (2004, p.234) “as imagens são muitas vezes ambíguas ou polissêmicas”, por isso necessitam ser contextualizadas, tendo cuidado com as continuidades e rupturas que a leitura histórica permite.

Nesta perspectiva, não podemos desconsiderar a infinidade de imagens presentes na nossa sociedade, elas permitem a elaboração de perspectivas sobre as mais diferentes paisagens, objetos, cidades e sujeitos, transitando entre o real e a intenção de ideal dos artistas. São nessas imagens, ricas em detalhes, que a infância moderna no Brasil é revelada pelo olhar do adulto, que registra corpos, condutas e imaginações sobre o universo infantil. Igualmente, foi no período do Modernismo que novas formas de representação da infância até então excluídas das artes, ganharam visibilidade estética, política e cultural (REIS, 2007).

A IMAGEM DA CRIANÇA BRASILEIRA

A produção da imagem infantil segue os aspectos culturais e sociais presentes no cotidiano de artistas que através do imaginário compõem ideias concretizadas em obras peculiares. Logo, as primeiras pinturas da criança no Brasil são frutos de pintores europeus que buscavam registrar as características desse país em descobrimento. A riqueza natural associada aos índios e estendida aos retratos da corte, definem as incipientes pinturas que vão ganhando novos traços ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, o período do Modernismo apresenta a criança com uma nova representatividade na pintura, os artistas brasileiros

buscam enfatizar sujeitos pouco caracterizados e muitas vezes minimizados, como os pobres, negros, índios e imigrantes; salientando a diversidade de infâncias presente no país e seus aspectos particulares, que vão além do cuidado e da afeição. Um momento, portanto, significativo para a história da infância, pois além do sentimento da infância ser enaltecido, sua imagem ganha notoriedade nas artes (REIS, 2007).

Como salienta Reis (2007, p.7) perspectivas e fatos são registrados em obras de artistas reconhecidos nacionalmente por seus movimentos na construção da Modernidade:

[...] os artistas brasileiros adquiriram um papel particular, eles se reconheciam como porta vozes de uma “cultura nacional”, num país frequentemente atingido por políticas instáveis e constantemente atreladas às políticas culturais colonizadoras. Estes se reúnem em torno do movimento em favor da chamada *identidade nacional*.

É nessa busca de construção por uma identidade nacional que os modernistas expõem em suas obras, como protagonistas, figuras sociais até então não destacadas, como as crianças, enunciando a composição da população brasileira. Para Pontes (1998, p.35), “o modernismo promoveu finalmente nossa independência cultural”. Com a estruturação de uma nova perspectiva estética, esse movimento expôs uma visão contemporânea que se distanciava do passado obsoleto (PONTES, 1998). Assim, são traçadas ideias que ora se assemelham, ora se divergem pela formação e trajetória de vida dos artistas que possuem referências distintas esboçadas nos seus quadros.

Em complemento com essa perspectiva, Iglesias (1972) apresenta que o modernismo é pautado por artistas e profissionais que caracterizam uma geração heterodoxa, críticos e descontentes com a tradição aristocrata presente não só na política, mas nas artes. De tal modo, apesar de possuírem objetivos específicos, ambos os movimentos, artístico e político, comungavam da necessidade de transformações no cenário brasileiro.

Ante os consideráveis artistas da época, alguns apresentavam a criança como elemento fundamental de suas obras, associadas ou não aos adultos, mas com destaque para suas imagens. A exemplo, temos Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Milton da Costa e Candido Portinari, que eternizaram com sua arte as singularidades das crianças a partir da história, cultura e política presente na sociedade brasileira. Dentro dos limites do presente artigo, selecionamos as seguintes obras: 1) Lasar Segall: *Mae negra entre casas* (1930), *Menino com Lagartixa* (1924); 2) Tarsila do Amaral: *Anjos de Procissão* (1924), *Crianças (Orfanato)* (1935); 3) Milton Rodrigues Dacosta: *Roda* (1942), *Menina pulando corda* (1950); 4) Candido Portinari: *Futebol* (1935), *Retirantes* (1944).

Os artistas citados estão inseridos neste estudo por trabalharem a imagem da criança em seu cotidiano, nas interações pertinentes à infância, seja com o meio, seja com os adultos, ou ainda, com seus pares de idade que se diversificam representando a pluralidade de infâncias presentes no primeiro quartel do século XX. As crianças estão presentes nos mais diferentes espaços sociais: seja na vida interiorana das comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo) como também nos espaços urbanos num processo contínuo de relações, os quais permitem o desenvolvimento da identidade e autonomia dos sujeitos.

É importante observar que, mesmo diante da trajetória de vida e influência desses artistas, eles foram considerados vanguarda porque propunham pensar a arte e a intelectualidade europeia para uma interpretação original da cultura nacional, assim, realizam um olhar sensível para a dinâmica social do Brasil do século XX. Os traços e manifestações artísticas europeias se fortalecem no Brasil através do movimento modernista², que inspira Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Milton Rodrigues da Costa e Candido Portinari, a retratarem de

2. Amaral (2012) acentua que o Modernismo brasileiro foi delimitado por dois aspectos que se complementam: o internacionalismo e o nacionalismo.

forma renovada a identidade cultural presente nos espaços de vida da sociedade brasileira.

Por esse viés, a centralidade das crianças presentes nas obras apresenta um colorido forte e marcante do universo infantil, representado historicamente pela fantasia, imaginação e alegria, independentemente da situação social ou econômica a qual está relacionada. Protagonizando, a partir do olhar adulto do artista, crianças que até então eram invisibilizadas, como as crianças negras, os órfãos e as crianças dos grupos sociais populares.

O judeu Lasar Segall (1889 – 1957), natural de Vilna na Lituânia, teve sua trajetória constituída entre a Europa e a América, sendo no Brasil, em 1923, que sua arte se firma. Adotado pelo país, exhibe suas obras com tons vivos e amarronzados, que se tornam referência para o modernismo.

Figura 1 - Mãe Negra entre Casas



Fonte: Lasar Segall, Mãe Negra entre Casas, 1930, Aquarela sobre Papel, 38 x 51 cm, Museu Lasar Segall, São Paulo.

Entre os temas retratados que estão relacionados ao período da infância, a maternidade ganha visibilidade, pois a imagem da mãe para o

artista, independente da classe social, denota cuidado e proteção com a criança, como aponta *Mãe Negra entre Casas* (1930). Assim, a obra, apresentando certo romantismo, exhibe o lado afetivo da maternidade, em que mãe e criança estão associadas, significando um elo de afetividade e de vida para esses grupos vulneráveis. De acordo com Reis (2007, p. 260), “nas suas obras a mãe é o pilar de sustentação da criança e da família”, portanto, Segall exhibe uma relação estável em que a mãe caminha com a criança nos diferentes espaços da vida cotidiana, sendo seu refúgio essencial.

Vale ainda nos reportar aqui ao insólito artigo de Aragão (1990, p. 2), *Mãe preta, tristeza branca*, que compõe um conjunto de estudos cuja finalidade é analisar as “relações dos padrões culturais que estruturam as relações sociais da sociedade brasileira e, de certa forma, embasam seu modelo ético”. Deste modo, o antropólogo percebe que no recrutamento da mãe preta, da ama de leite ou da babá, revela-se um padrão de comportamento das classes médias brasileiras que permite pensar que “mãe” no Brasil se decompõe em dois segmentos categóricos: mãe biológica e mãe preta. Ambas socializadoras das crianças e, em especial, a mãe preta como vínculo de afeto e de formação cultural³. Tanto é assim, que nas conclusões do estudo justifica o título: as crianças, filhas das aristocracias nordestinas e do Centro-Sul, sempre aos cuidados das mães-pretas, acabam por adquirir seus hábitos, costumes, gostos e comportamentos, que decepcionavam as mães biológicas ao verem seus filhos brancos com modos negros⁴.

Deste modo, Segall não enaltece a imagem de um ou menospreza a de outro; em suas obras apresenta a diferenciação do papel do adulto, retratado pela mãe como fortaleza e o da criança, em fase de desenvolvimento, ambos unidos pela afetividade. O que se relaciona

3. Ibidem, Idem; p. 06

4. Cf. Patativa do Assaré, em sua poesia denominada “Mãe preta” (1978) reveladora da afetividade entre a criança e a mãe preta guarda na memória da infância.

à proposta inicial de Ariès (1981) sobre o sentimento de infância ser fruto da Modernidade, ao reconhecer as peculiaridades de cada etapa da vida e, no caso específico brasileiro, representando o papel da mãe preta estruturado na sociedade escravocrata.

Figura 2 - Menino com Lagartixa



Fonte: Lasar Segall, *Menino com Lagartixa*, 1924, Óleo sobre Tela, 98 X 61cm, Museu Lasar Segall.

A diversidade das crianças que se fazem presentes na sociedade brasileira é retratada por Segall, tendo ênfase a imagem do negro, suas características étnicas e culturais, pouco retratadas até o período. Por sua crença na humanidade e pela percepção das dificuldades vivenciadas pelas crianças negras quando trazidas ao Brasil, o artista exhibe o que visualiza dessas crianças, como suas fisionomias e ações. Igualmente, na obra *Menino com Lagartixa* (1924) uma das suas artes mais

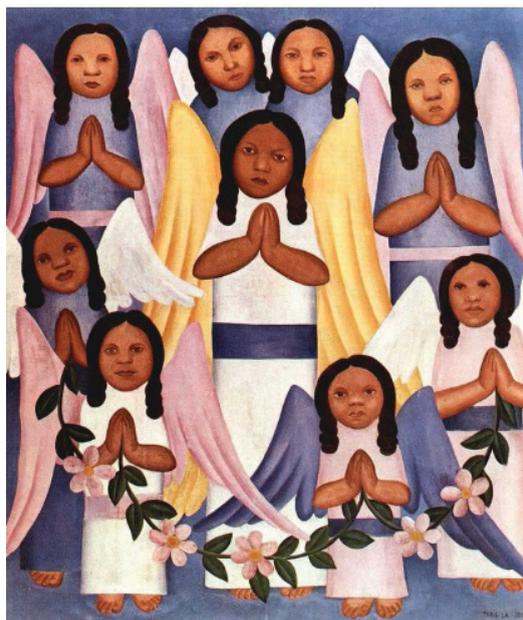
conhecidas, fica clara sua estima pela cultura brasileira e a presença da negritude, ao ressaltar a flora e a fauna tão intensas no país unidas a criança negra, elementos de admiração e representação do artista. Mas, sua visão eurocentrista, da qual não poderia se livrar inteiramente, trata de relacionar a criança negra a uma relação inextricável a natureza vegetal e animal. Assim, uma relação simbiótica entre a negritude e sua única condição de relação primitiva com os seres naturais.

A artista Tarsila do Amaral (1886 – 1973), natural do município de Capivari, no interior de São Paulo, possuiu uma trajetória de vida agitada e com grandes destaques, sendo reconhecida como uma das artistas mais importantes do Modernismo. Suas obras tiveram fases distintas, que procuravam ressaltar o Brasil, sua cultura e sua gente. Apresenta um colorido vibrante, com cenários do dia a dia, atrelados a natureza e a imagem humana, consistindo em obras repletas de representatividade.

Apesar de ter a biografia retratada em diversos acervos e documentos por todo Brasil, Tarsila do Amaral acaba registrando sua história nas próprias obras, que demonstram com sensibilidade as impressões e sentimentos pela simplicidade da vida, principalmente, pelo cotidiano que tinha visualizado nas vivências pelo país. Vida e obra se aproximam pela inspiração nacional que lhe permite reafirmar nos seus discursos sua busca em constituir-se cada vez mais pintora da essência brasileira. Em entrevista ao *Correio da Manhã* sinaliza: “Sou profundamente brasileira e vou estudar o gosto e a arte dos nossos caipiras. Espero no interior, aprender com os que ainda não foram corrompidos pelas academias” (AMARAL, 1998).

Em uma das suas fases mais marcantes temos obras, de Tarsila, que valorizam a nacionalidade, influenciada pela nomeada fase “pau-brasil”, que buscou defender a emancipação cultural do país frente à configuração europeia submetida. Os traços, costumes e o próprio povo brasileiro eram retratados, em composições permeadas por cores e paisagens locais.

Figura 3 - Anjos de Procissão



Fonte: Tarsila do Amaral, Anjos de Procissão, 1924, Óleo sobre Tela, 73 X 100 cm, Coleção Gilberto Chateaubriand/MAM - Rio de Janeiro.

A brasilidade de Tarsila do Amaral, apoiada no cotidiano, apresenta situações corriqueiras do interior, onde teria vivido sua infância e viajado por pequenas regiões, na década de 1920 (REIS, 2007). O quadro *Anjos de Procissão* (1924) expõe claramente características da cultura popular religiosa do país. São crianças apresentadas como anjos, devotas mestiças, que com longos vestidos, asas e uma extensa guirlanda de flores seguem juntas a rezar. Não podemos deixar de observar a riqueza das cores – o branco, marrom, preto, amarelo, rosa, verde e roxo – que na sua diversidade dão precisão e suavidade ao quadro, além de simbolizar o colorido da infância, mesmo em situações sociais caracterizadas pela pureza.

A obra apresenta crianças em união, numa determinada ação social, são meninas com semblantes comuns, lembrando a inocência, ingenuidade e

a fé de seres naturalmente bons, como por muito tempo caracterizaram o universo infantil autores como Rousseau (1995) e Pestalozzi (2006).

De modo romantizado, a imagem da criança parece atrelada à santidade, a cena apresentada se refere provavelmente a um dos inúmeros festejos religiosos, tão comuns no país, considerado um dos mais católicos do mundo⁵. Além disso, é importante observar como a criança está imersa nas atividades da sociedade, historicamente relacionada à passividade e incapacidade; a arte mostra crianças exercendo atividades que afirmam sua atuação como ser social. Ainda que não possamos visualizar a especificidade da infância, a capacidade de posicionamento e atuação das crianças, Tarsila apresenta uma prática cultural disposta por adultos, podemos notar a presença e participação das crianças nas mais distintas experiências do país.

Figura 4 - Crianças (Orfanato)



Fonte: Tarsila do Amaral, Crianças (Orfanato), 1935, Óleo sobre Tela, 97,5x 140 cm, Palácio do Governo do Estado de São Paulo - Campos do Jordão-SP.

5. Segundo o censo do IBGE (2010) existiam 123 milhões de católicos no Brasil, o que representava 64,6% da população. Dados que podem ter alterações, mas demonstram a grandiosidade da religião no país.

Nessa perspectiva, as crianças estão presentes em muitas de suas obras na figura de anjos, negros, mestiços, pobres, entre outros personagens, que enfatizam a situação da vida na sociedade brasileira. Todavia, cabe salientar o romantismo presente nas obras da artista que de forma sutil expõe difíceis questões sociais. Embora a modernista Tarsila pertencesse à família patriarcal, com formação aristocrática, não deixou de sensibilizar-se pela infância desvalida dos orfanatos, o que reflete em uma produção a partir do seu olhar e imaginação e não das suas experiências pessoais (REIS, 2007).

No quadro *Crianças (Orfanato)* (1935), a sensibilidade de Tarsila é expressa através de um conjunto de crianças, bem apresentadas, com vestimentas alinhadas, sadias e com semblantes inocentes e felizes. As crianças brincam e conversam entre si, com brinquedos e um cachorro, são cuidadosamente assistidas por uma freira. Tarsila apresenta meninos e meninas loiras, negras, brancas e pardas em um mesmo espaço. Considerando que no período de criação da obra não havia escolas de educação infantil para as camadas mais populares, tendo os orfanatos caráter de abrigo e assistencialismo, Tarsila não exhibe as adversidades existentes neste ambiente, como o alto índice de mortalidade, as carências de higienização e saúde (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), ao contrário; se mostra sensível ao que seria fundamental para as crianças, como as interações, a brincadeira e a proteção.

De tal modo, cabe salientar que até a década de criação da obra (1935), os modelos vigentes de assistência à infância são caracterizados pela caridade à filantropia que, não significa necessariamente condição digna para os menores desassistidos, como eram chamados. O mecanismo da Roda dos Expostos se apresentava, neste período, como política de abandono das crianças que, por serem filhas e filhos de trabalhadoras/es, eram invisibilizados como crianças sem o direito à infância. Leite (2006) afirma que,

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos

abandonados, para encaminhá-los depois par trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais para orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem (LEITE, 2006, p. 66)

De caráter assistencialista, essa política era assegurada em sua maioria por instituições religiosas que, não raras vezes, eram incapazes de esconder os maus tratos dispensados aos infantes, contrário ao que Tarsila expõe, devido aos altos índices de mortalidade, relacionados à ausência de cuidados e proteção aos menores. Conforme analisa Moncorvo Filho (1926, p.134) sobre as instituições caritativas da época:

[...] o asilo, tal qual concebiam os antigos, era uma casa na qual encafuravam dezenas de crianças de sete a oito anos em diante, nem sempre livres de uma promiscuidade prejudicial, educadas no carrancismo de uma instrução quase exclusivamente religiosa, vivendo sem o menor preceito de higiene, muitas vezes atrofiadas pela falta de ar e de luz suficientes, via de regra pessimamente alimentadas, sujeitas, não raro, a qualquer leve falta, a castigos bárbaros dos quais o mais suave era o suplício da fome e da sede, aberrando, pois, tudo isso dos princípios científicos e sociais que devem presidir a manutenção das casas de caridade, recolhimentos, patronatos, orfanatos, etc. sendo, conseqüentemente, os asilos nessas condições instituições condenáveis.

O objetivo final das instituições correspondia à minimização de ações consideradas religiosamente impiedosas, tais como o aborto e o infanticídio, todavia, o acolhimento da infância não significa a afeição ou preocupação com o desenvolvimento das crianças, levando um grande número desses menores a óbito.

Tais características não abordadas por Tarsila revelam um caminho fantasioso, uma idealização projetada pelas suas afeições, por suas vivências no interior do país que lhe permitiram uma infância simples e feliz, distante dos abandonos e maus tratos tão presentes nas cidades. Em suas palavras:

Sinto-me cada vez mais brasileira: quero ser a pintora da minha terra. Como agradeço por ter passado na fazenda minha infância toda. As reminiscências desse tempo vão se tornando preciosas para mim. Quero, na arte, ser a caipirinha de São Bernardo, brincando com bonecos no mato como no último quadro que estou pintando.⁶

Por conseguinte, sua meninice, seu cotidiano e a cultura popular lhe inspiraram a produção de uma sensibilidade central nas suas artes, pintadas por meio de um olhar comovente e romaneado que ultrapassam a realidade para apresentar suas convicções sobre o mundo.

Milton Rodrigues Dacosta (1915 – 1988) nasceu na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, se relacionando já na sua juventude com o universo das artes através de escolas e grupos artísticos dos quais participava. As paisagens marcaram a característica inicial de suas obras, mas foi com as formas geométricas que firmou seu estilo de composição. Autor de inúmeras obras no país ganhou diversos prêmios, entre eles o de melhor pintor nacional, na II Bienal de São Paulo.

Com um perfil particular ao apresentar o universo infantil, as crianças estão inseridas em parques e em brincadeiras populares representando a harmonia, simplicidade e ludicidade da vida. As obras possuem cores fortes e alegres que manifestam a diversão e encantamento da infância. São desenhos com traços lineares e abstratos que criativamente compõe o estilo de Milton Rodrigues Dacosta.

6. *Ibidem*, *idem*.

Figura 5 - Roda



Fonte: Milton Rodrigues da Costa, Roda, 1942, Óleo sobre Tela, 59.70x72. 60 cm, São Paulo.

Na obra *Roda* (1942) o artista apresenta as crianças unidas, de mãos dadas em uma brincadeira, levando o espectador a imaginar as cantigas de roda significativas para pensar a criança e a infância, como também a cultura de pares, da sociologia da infância de Corsaro (2011). São tons vibrantes, meninas com vestidos e laços, um espaço natural com flores e árvores que mesmo com a forte presença das retas na pintura, transmitem um sentimento particular de diversão; característica da especificidade da infância, como reconhece Kramer (2007, p.15), “é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”. As crianças, sujeitos da história e da cultura, interpretam e reproduzem a vida adulta a partir de uma reprodução interpretativa (Corsaro, 2011). Portanto, poderíamos pensar que a obra apresenta a criança como um ser social e que, nas suas interações e brincadeiras, produz a cultura da infância (BRASIL, 2010).

O período de criação da obra é caracterizado pela juventude de Da-costa, o pintor que advinha do subúrbio de Niterói, levava uma vida

boêmia, regada de instabilidades, tendo a arte como instrumento para transformação da sua realidade. Assim, apesar de ter transformações nas linhas artísticas ao longo do tempo, o início de suas produções é formado por expressões do cotidiano, como apresentado em um dos quadros mais famosos da sua primeira fase artística, *Roda* (1942). As suas experiências e visualizações sobre o mundo urbano foram impressos nas artes, que representavam formalmente os sujeitos que estavam nas ruas do Rio, homens, mulheres e crianças, que têm seus rostos retratados apenas por contornos que indicam a tendência de geometrização do artista.

Ademais, verifica-se a escolha pela reflexão nas obras do pintor, visto que nela visualizamos a presença frequente de crianças do gênero feminino, o artista mantém fortemente a aptidão pelo desenho de meninas em diversas obras, salientando os traços e aspectos particulares, de modo delimitado pelos princípios cubistas de sua criação.

Figura 6 – Menina Pulando Corda



Fonte: Milton Rodrigues da Costa, *Menina Pulando Corda*, 1950, Óleo sobre Tela, 45.00 x 37.00 cm, São Paulo.

Tendo as linhas como elemento essencial de suas obras, Dacosta retrata meninas em brincadeiras e perfis distintos. A criança em *Menina Pulando Corda* (1950), representada por cabelos negros esvoaçantes, vestido solto, tiara e pés descalços no chão, simboliza a criança em movimento, no ato de brincar característico da cultura lúdica infantil.

Em tal perspectiva, compreende-se que as brincadeiras permitem à criança explorar e reconhecer o mundo a sua volta, brincando sozinha, com seus pares ou com os elementos materiais a sua disposição; a criança insere-se no meio social criando e refletindo sobre as informações culturais, pois como enfatiza Brougère (1998, p.20), “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social”. As brincadeiras são recursos historicamente elaborados que possuem significados particulares. O brincar ultrapassa tempos e espaços, sendo recriado pelas ações e imaginações das crianças.

Na composição, as cores do fundo em tons variados de verdes nos levam a considerar a natureza e as brincadeiras de rua, tão típicas das crianças no período enfatizado, destarte, sugerindo a imersão social da criança através de suas ações mais comuns como o brincar. Assim, diferentemente da obra anterior, que apresentava a brincadeira por um grupo de meninas tendo seus rostos não revelados, nessa pintura encontramos uma menina a brincar sozinha, com seu olhar fixo a tela desvendando sua face.

Individualmente ou no coletivo, Dacosta buscou valorizar a figura feminina, especialmente na tenra idade da infância, não atendendo a estereótipos ou a padrões de beleza historicamente delimitados, mas representando a simplicidade, as ações e expressões femininas que possuem especificidades em cada ser.

Candido Portinari (1903-1962), filho de imigrantes italianos, dedicou sua vida à criação de um vasto e diversificado acervo artístico, espalhado por diversos países mundo, não obstante com uma essência singular proveniente de experiências sociais, políticas e históricas da pequena cidade de Brodósqui, zona cafeeira de São Paulo. Suas memórias da infância foram marcas recorrentes nas obras, que revelavam

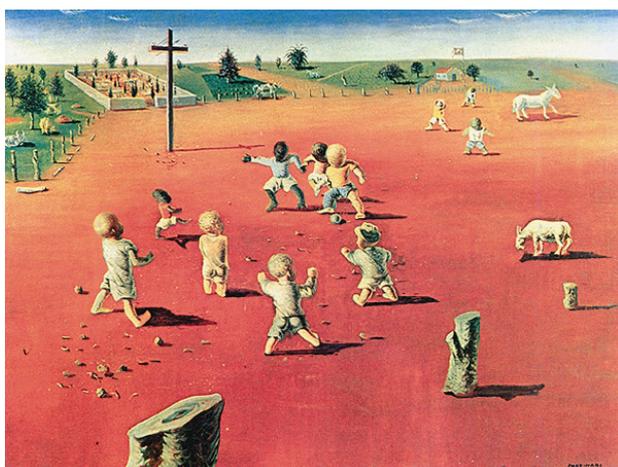
a identidade do menino camponês experiente de alegrias, brincadeiras, mas também de pobreza e dificuldades, que não perdeu o encantamento pela beleza dos traços e coloridos da arte. Portinari portou consigo e imprimiu em suas obras as saudades de um tempo que não foi minimizado diante das adversidades, buscou resgatar a essência de um período repleto de sentidos e significados particulares e sociais.

A poética do pintor centrou-se na cultura nacional, obras com a intensidade do seu povo, que vivenciava realidades e contextos ora similares, ora distintos, expressos em cores marcantes, com estilos variados, por sua dinâmica de visualizar a arte como manifestação comunicativa, que não necessita, prioritariamente, de uma ímpar vertente para se afiliar; uma vez que a cor e o desenho se entrelaçam e se transformam a partir dos sentimentos e da sensibilidade do pintor, que pode traçar rumos inimagináveis com a sutileza da arte.

Suas viagens ao exterior confirmaram o propósito de pintar e fazer ressurgir a vida do seu povo através dos quadros. A cultura brasileira é representada para além de uma linearidade ou romantização de fatos, mas, sobretudo, por contradições entre o nascimento e a morte; os festejos e o trabalho; o luxo e a miséria; as casas e as ruas; as infâncias e as velhices, entre outros temas que documentam a diversidade ou mesmo a desigualdade do país e o seu olhar consciente. Por essa vertente, o retorno às origens, através da arte, é registrado tendo a infância como temática fundamental, a partir de crianças individuais ou em grupos que remetem a sua terra e seu tempo de menino, com aspectos plurais, da dinâmica que compreende o universo infantil.

Portinari retrata a infância não só como um tempo biológico, mas como um movimento de sentimentos e sensações que no dia a dia se reinventa pelas brincadeiras e interações com o espaço. São crianças que nos questionam, enquanto adultos, sobre as determinações de um modelo universal, desvelando distintos modos de ser e viver a infância. O compromisso político e sua preocupação social são delineados nas produções artísticas de crianças que transitam entre a fantasia e a força dos seus cotidianos.

Figura 7 - Futebol



Fonte: Candido Portinari, Futebol, 1935, Óleo sobre tela, 97x130 cm. Museu Casa de Portinari, São Paulo.

A infância de Portinari é exposta em obras como *Futebol* (1935), por meio de traços bem definidos que representam o Brasil interiorano e rural dos anos de 1930, no qual a criança vivia a sua infância brincando em campo aberto e compondo a paisagem como elemento fundamental neste cotidiano. Observem que todos os meninos estão em movimento e o brinquedo é uma pequena bola, o que demonstra ser uma infância ligada à brincadeira e menos ao objeto brinquedo. Uma infância vivenciada pela natureza, com plantas e animais que se misturam; o chão escuro e a terra batida, que permitem a manifestação corporal das infâncias que brincam livremente ao redor das cercas de pau, delimitando os espaços entre o público e o privado; abrangendo as representações da nacionalidade brasileira, como a bandeira estuada em uma das casas e o jogo de futebol, tão comum do seu povo.

A brincadeira entre os meninos, que festejam de pés descalços, ao redor da bola de meia, com roupas simples que esvoaçam através da corrida e dos chutes é o sinônimo de uma memória infantil rural, permeada

por lembranças felizes que se reinventam a partir da paisagem do interior que compõe o cenário. São meninos com cores e tamanhos diferentes, que se agrupam evidenciando que a diversidade não é um limite para brincar. As crianças experienciam a infância a partir das diferentes linguagens: a brincadeira, criatividade, fantasia e diversão. Portinari, com um olhar sensível percebe a vivacidade presente nas crianças, que não se limitam a passividade, mas são potentes em suas ações.

A partir das suas obras, o menino de Brodóski chama a atenção para as particularidades das infâncias, que se afirmam intensamente; infâncias retratadas pela liberdade do campo, como também por episódios de sofrimento, miséria e tristeza, do trabalho árduo com a terra, ou da busca incessante pelo sustento e pelo lar, desvelando que as crianças acompanham, sentem e trabalham com suas famílias no percorrer de suas histórias.

Figura 8 - Retirantes



Fonte: Candido Portinari, Retirantes, 1944, Óleo sobre tela, 190x180 cm. São Paulo. Museu Casa de Portinari, São Paulo.

Portinari, enquanto pintor, defendia que a arte não era neutra, porém exibia um sentido social. Em *Retirantes* (1944), o colorido é transformado por cores frias e escuras, retrata a pobreza e o sofrimento que perpassa pela vida de crianças e seus familiares em movimentos migratórios em estados do país. A triste realidade da composição substitui a paleta de cores e a alegria das brincadeiras por uma imagem sombria, de tristeza e precisão.

A fome, seca, miséria e a busca por uma vida digna são simbolizados por adultos com suas crianças que experimentam um cotidiano de abandono e de desigualdade social. Os semblantes de medo e desespero se unem aos pés descalços sobre a terra e às marcas de uma vida de luta. Os corpos magros envoltos por pouca ou quase nenhuma roupa, traduzem a falta de recursos que os leva a utilizar apenas o que ganhavam ou obtinham por seu breve trabalho. A imagem dos retirantes representa um tempo de abandono e expulsão do homem de seu local, de sua terra, devido às condições climáticas do sertão nordestino que fazia queimar o chão e o coração daqueles que vivenciavam e experimentavam o abandono e a ausência de políticas públicas que lhes pudessem mitigar a condição de extrema pobreza. A seca do nordeste expulsa as populações de seus territórios, a miséria e a situação de vulnerabilidade se apresentam fazendo-nos perceber um tempo de ausência e de invisibilidade humana. A imagem turva, sem luz com cores escuras retrata a vida no nordeste seco e sem esperança.

Nessa dimensão, as crianças são exibidas com seus corpos frágeis nos aproximando da infância neste contexto de vida e de ausência de humanidade. Uma das menores ao colo possui ossos aparentes e a outra se alinha aos braços da mãe por proteção. Entre as três crianças maiores há a nudez, que expõe a pobreza, seguida de uma barriga redonda desproporcional ao corpo, aspecto de barriga d'água, doença presente em lugares de vulnerabilidade econômica e social, onde a água não possui tratamento adequado; as demais se apoiam nos adultos e baixam seus olhares com feições que inspiram comoção.

As telas de Portinari caminham, assim, entre memórias, sonhos e realidades, passagens que compõem um acervo afirmativo de uma compreensão particular acerca do mundo. As infâncias representadas em suas pinturas refletem as especificidades dos aspectos sociohistóricos das crianças que insistem em viver as suas infâncias. Ocupam espaço e significado, são intensas nas suas variações, tecendo histórias de uma realidade lúdica e ao mesmo tempo, do adulto em miniatura de Ariès (1981).

Pelas argumentações esboçadas, as obras apresentadas revelam a infância, como categoria geracional histórica e social, exibida pelas crianças que nas suas diferenças se relacionam e se constroem na diversidade.

Torna-se possível visualizar contextos sociais distintos e crianças concretas, que nas ações particulares ou coletivas fazem parte da história social brasileira. Sujeitos que são retratados a partir do olhar dos artistas, aqui selecionados, mas que vivenciam múltiplas situações, revelando a dinamicidade da infância que, mesmo sendo universal do ponto de vista etário, resguarda suas especificidades históricas e locais passíveis de interpretação através das obras de arte de pintores brasileiros. Crianças construtoras de uma história singular da infância no país, percebidas pelos artistas para além de definições biológicas, porém na heterogeneidade sociocultural dos seus cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia como a história pode ser criticamente refletida por diferentes fontes, como a obra de arte, entendida neste estudo como um documento que apresenta as marcas de uma infância singular em um período histórico, repleto de discussões políticas e culturais, tendo a expressão artística função essencial na construção de uma identidade nacional.

Reconhecendo que a imagem da criança está inserida na obra de diferentes artistas, os apresentados nesse estudo exibem uma

sensibilidade e afeição pela pluralidade das crianças brasileiras, retratando uma infância cotidiana e em muitos momentos romantizada, que relaciona realidade com imaginação. As obras refletem como os adultos visualizam essa fase particular do desenvolvimento humano, através de cores sólidas, fortes e vibrantes, com elementos naturais e lúdicos, acentuando um conjunto de elementos aparentemente próprios da infância. São imagens reveladoras de visões e expectativas atribuídas às crianças em um período histórico que identifica a existência de um protagonismo infantil.

As obras transparecem a infância enquanto categoria histórica e social, com uma cultura correspondente à sua temporalidade, repleta de significações que explicitam compreensões e visões diversas a partir do lugar que se apresentam na sociedade, ou seja, em distintos contextos sociais, tempos e espaços, formas de ser criança e vivenciar a infância foram definidas e reveladas. Deste modo, esperamos que ao findar o presente artigo, tenhamos cumprido a tarefa de indicar uma possibilidade de investigação no ramo da História Social da Criança/infância brasileira, trazendo a obra de arte como fonte histórica que, uma vez que permitem pensar na infância como categoria universal e singular, enriquecerá o ramo da História da Educação, uma vez que a escolaridade deste grupo social é um dos seus interesses fundamentais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. **Tarsila, sua Obra e seu tempo**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1975.
- AMARAL, A. O modernismo brasileiro e o contexto cultural dos anos 20. **Revista USP** (n. 94, p. 9-18). São Paulo, junho/julho/agosto 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/45021/48633>. Acessado em 20/08/2020.
- AMARAL, T. **Tarsila do Amaral**. São Paulo: Finambrás, 1998.
- ARAGÃO, L. Mãe preta tristeza branca. In: **Instituto de Ciências Humanas**. Universidade de Brasília. 1990. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie90empdf.pdf>. Acessado em 01/08/2019.

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da

Educação – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: **O Brincar e suas Teorias**. KISHIMOTO, T. M.(org.). São Paulo: Pioneira, 1998.

BURKE, P. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru, Edusc, 2004.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação** – por uma história cultural não culturalista. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

IGLESIAS, F. Modernismo, uma reavaliação da inteligência nacional. In: ÁVILA, A. (Org.). **Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

KARNAL, L.; TATSCH, F. G. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 10-27.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, M. L. M. A Roda de Expostos. O Óbvio e o Contraditório da Instituição. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 66–75, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v2i3.8645483. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645483>. Acesso em: 17 mar. 2021

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. 3 ed. Madrid: Tecnos, 2006.

PONTES, H. **Destinos Mistos: os críticos do grupo clima em São Paulo 1940 – 1968**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1998.

PONTES, A. M. L. e OLIVEIRA, C. M. S. A obra de arte como fonte histórica: Frans Post e sua relação com o Novo Mundo. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20-%20Anna%20Maria%20de%20Lira%20Pontes%20%20TC.PDF Acessado em 23/08/2020.

PROST, A. A História como compreensão. In: PROST, A. **Doze lições sobre História**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, M. **À Imagem e Semelhança**: um estudo da imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall. – Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007. (Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UNICAMP). 335 p.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sergio Millet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Fontes:

AMARAL, T. **Anjos de Procissão**, 1924, Óleo sobre Tela, 73 X 100 cm, Coleção Gilberto Chateaubriand/MAM – Rio de Janeiro.

AMARAL, T. **Crianças (Orfanato)**, 1935, Óleo sobre Tela, 97,5x 140 cm, Palácio do Governo do Estado de São Paulo – Campos do Jordão-SP.

COSTA, M. R. **Roda**, 1942, Óleo sobre Tela, 59.70x72. 60 cm, São Paulo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3592/roda>>. Acesso em: 18 de Mar. 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

COSTA, M. R. **Menina Pulando Corda**, 1950, Óleo sobre Tela, 45.00 x 37.00 cm, São Paulo.

POTINARI, C. **Futebol**, 1935, Óleo sobre tela, 97x130 cm. Museu Casa de Portinari, São Paulo.

POTINARI, C. **Retirantes**, 1944, Óleo sobre tela, 190x180 cm. São Paulo. Museu Casa de Portinari, São Paulo.

SEGALL, L. **Mãe Negra entre Casas**, 1930, Aquarela sobre Papel, 38 x 51 cm, Museu Lasar Segall, São Paulo.

SEGALL, L. **Menino com Lagartixa**, 1924, Óleo sobre Tela, 98 X 61cm, Museu Lasar Segall.

CAPÍTULO 8

“UM OBREIRO DA CIVILIZAÇÃO”: CORPO E ESPAÇO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SERGIPE (1912-1924)

Magno Francisco de Jesus Santos

Introdução

Ora, o mestre é um obreiro da civilização, e, para revelar zelo e justa compreensão do seu dever, é mister que tudo faça pelo êxito de sua missão, adquirindo a sua custa e por meio de auxílios particulares aquilo que o Estado não lhes pode dar de prompto (ANDRADE, 1913, p. 11).

Nas palavras de Helvécio de Andrade,¹ um dos principais intelectuais da Educação em Sergipe republicano,² o professor emerge como um protagonista no processo de construção de um país civilizado. Desse modo, sobre os ombros dos obreiros da civilização recaíam a responsabilidade em promover a formação das novas gerações de cidadãos republicanos, bem como, a necessidade de suprir a escola de materiais escolares que não fossem contemplados pelo Estado. Mais

1. De acordo com o biógrafo Armindo Guaraná, Helvécio de Andrade nasceu em 1864, na vila de Capela. Estudou na Faculdade de Medicina da Bahia entre 1881 e 1886, formando-se em Medicina e Farmácia. Atuou como médico em São Paulo e Sergipe até 1911, quando se tornou o lente da cadeira de Pedagogia, Pedologia e Higiene Escolar da Escola Normal (GUARANÁ, 1925, p. 218).

2. Sobre a trajetória intelectual de Helvécio de Andrade pode ser consultado o livro: VALENÇA, Cristina. *Medicina, educação e história: a trajetória de Helvécio de Andrade*. São Paulo: Scortecci, 2011.

do que uma profissão, a docência nas palavras do intelectual emergia como uma missão, pois,

Os professores devem interessar-se por tudo o que desse respeito ao ensino, à sua cadeira. Não podendo o Estado satisfazer de prompto todas as necessidades das escolas, os professores não podem fugir a um certo dever relativo de procurar prover por seus esforços as necessidades mais prementes, como são a mobília, o quadro negro e o relógio (ANDRADE, 1913, p. 11).

Além de ser o exemplo moral para a formação das novas gerações, na ausência do Estado no provento das escolas públicas, o docente deveria assumir o ônus para suprir o espaço escolar de mobília, quadro negro e relógio. Ao discutir a boa marcha do ensino, Andrade defendeu que “o zelo e o brio de um cargo tão digno e superior deveriam bastar para que os professores não consentissem que suas escolas fossem taxadas de senzalas áridas, seccas e nuas” (ANDRADE, 1913, p. 12).

Percebe-se que uma das preocupações de Helvécio de Andrade passava pelo asseio do espaço escolar. A boa marcha do ensino tinha, portanto, como desígnios centrais a qualidade do docente, tanto no âmbito moral como no metodológico, e o adequado espaço de ensino, dotado de uma mobília que propiciasse a renovação metodológica da prática educacional. Trata-se, portanto, de uma prerrogativa observada por Agustín Escolano em relação ao espaço escolar na Espanha, na qual “a escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal” (ESCOLANO, 2001, p. 22).

De acordo com a provocação do historiador espanhol, o espaço da escola é constituído a partir das experiências sociais, nas quais, também são instituídas as percepções do corpo. Neste sentido, a escola primária apresenta-se como o espaço de formação cidadã, moral e cívica, assim como o espaço privilegiado de formação física dos alunos.

Partindo desse pressuposto, torna-se salutar pensar o espaço escolar como uma estrutura na qual foram projetadas ações de formação física e moral dos jovens estudantes, dentro dos cânones de cada momento. No caso dos grupos escolares sergipanos, criados nos primeiros decênios do século XX, é possível problematizar quais foram as propostas de formação física e moral dos corpos da infância no âmbito do espaço escolar e como essas propostas estavam consonantes à cultura política educacional republicana.

Desse modo, pautado nos programas dos grupos escolares de Sergipe dos anos de 1912, 1915, 1916, 1917 e 1924, discuto o estabelecimento de prerrogativas que buscavam nortear a prática docente no sentido de normatizar a difusão de valores morais, por meio de disciplinas como Educação Moral e Cívica, História e Higiene; como também buscavam estabelecer um padrão atinente ao corpo dos estudantes, por meio das preconizações das disciplinas de Música, Trabalhos Manuais e Ginástica. Essas diretrizes foram cotejadas com registros fotográficos dos grupos escolares do período, que buscavam exprimir os valores cívicos e o êxito das políticas educacionais no estado.

Assim, analiso a construção de prerrogativas atinentes ao espaço escolar na perspectiva defendida por Helvécio de Andrade, intelectual da educação que atuou na linha de frente das questões educacionais em Sergipe nas décadas de 10, 20 e 30 do século XX. A análise tem por base as preconizações apresentadas por Andrade no livro *Curso de Pedagogia*, de 1913, em cotejo com registros fotográficos dos grupos escolares. Além disso, discorro sobre a questão da formação moral e a preparação do corpo dos alunos, pautado no cotejo entre as diretrizes apresentadas nos programas de ensino das décadas de 10 e 20 do século XX e os registros fotográficos das aulas e festas nos grupos escolares.

Em Sergipe, o primeiro grupo escolar foi inaugurado nos idos de 1911, anexo ao novo edifício da Escola Normal de Aracaju. Era o Grupo Modelo, que tinha como função se tornar o espaço de formação prática das normalistas e ser o modelo de propagação da escola

primária graduada no estado (SANTOS, 2013; AZEVEDO, 2009). Ao longo do segundo decênio do século XX, os presidentes do Estado de Sergipe pautaram a política educacional no processo de disseminação dos grupos escolares como plano estratégico de difusão dos valores republicanos e, principalmente, como instrumento de edificar a visibilidade da preocupação dos republicanos com a instrução pública.

Pautado nestas prerrogativas, é possível entender esse momento político como a efusão de uma cultura política educacional republicana, construída por uma elite intelectual constituída por militares, jornalistas e médicos higienistas. Entre os principais integrantes deste grupo encontrava-se a tríade militar que governou o estado entre 1912 e 1922 (General Siqueira de Menezes, General Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão e o coronel Pereira Lobo), Aníbal Freire, Rodrigues Dória e Helvécio de Andrade. Eles foram protagonistas no processo de construção e difusão de uma nova cultura política, na qual o passado educacional era apresentado como desordem e abandono, enquanto o futuro era vislumbrado como a emergência de uma civilização pautada na elucidação das letras e da ciência. Neste sentido, a cultura política educacional republicana empreendia a função de forjar uma leitura comum do passado e um projeto comum de futuro (RÉMOND, 2003), no qual a força motriz das transformações seria a educação.

Entre esses intelectuais que forjaram uma cultura política educacional em Sergipe nos primeiros decênios do século XX, destacou-se Helvécio de Andrade, tanto pela longevidade de suas ações como pela relevância de suas preconizações no âmbito teórico e prático, por meio da atuação na escrita de textos pedagógicos e como docente e diretor da instrução pública. Na orientação pedagógica, um dos elementos centrais perpassava pelas ações de fortalecimento da salubridade do espaço escolar. No entender do médico higienista, o asseio seria uma condicionante *sine qua non* para o êxito da prática educacional. No livro *Curso de Pedagogia*, Helvécio de Andrade dedicou um importante espaço para a discussão sobre a higiene escolar, definindo-a.

A definição de hygiene é clássica. É a arte de conservar e defender a saúde.

Defender a saúde é empregar todos os meios aconselhados pela sciencia para evitar as moléstias.

Estes meios são individuais e coletivos (ANDRADE, 1913, p. 107).

Na assertiva de Helvécio de Andrade, a manutenção da saúde constituía o cerne do higienismo e o êxito dependia do emprego dos aconselhamentos oriundos da ciência. Em um contexto marcado pela disseminação de epidemias, o discurso acerca do asseio dos espaços e dos corpos norteavam as diretrizes atinentes ao campo educacional. Para isso, Andrade elucidou as ações que deveriam ser tomadas pelos professores no processo educacional de crianças entre 3 e 10.

É, diz de Maistre, aos 10 annos que se forma o homem moral.

O desenvolvimento physico deve preocupar muito o educador neste período da vida. A educação dos sentidos deve ocupar o 1º lugar nesta idade.

É ella que prepara a educação do juízo.

Neste período do crescimento das creanças são necessários todos os exercícios physicos e dos sentidos, as carreiras, os jogos, a gymnastica, etc.

A primeira instrução da creanças deve entrar pelos sentidos (ANDRADE, 1913, p. 110).

Para Andrade, a formação moral da criança deveria ser iniciada no espaço familiar, tendo como primeira mestra a mãe. O espaço doméstico era pensado como preâmbulo da construção dos valores morais, que deveriam ser consolidados no espaço escolar. Ao partir desta acepção, Andrade compartilhou as prerrogativas de Jules Simon: “feliz o menino, diz Jules Simon, que não teve outro horizonte senão a casa materna. Este preceito, de alta significação, deve está presente a mente dos paes” (ANDRADE, 1913, p. 111).

Lar e escolas deveriam ser pensados como espaços contíguos, como um processo uníssono e de expansão da formação da criança. Neste sentido, “ao mestre incumbe descobrir as faltas dos paes e suppril-as conforme suas forças e tempo” (ANDRADE, 1913, p. 112). Todavia, como o espaço escolar foi proposto por Helvécio de Andrade? Quais eram as diretrizes higienistas gestadas para a boa marcha educacional? E, principalmente, como o espaço escolar revelava questões atinentes à racionalização do espaço e aos métodos pedagógicos?

Helvécio de Andrade apresentou a higiene escolar como um problema central na afirmação dos países como nações civilizadas:

Em diversos paizes as leis determinam que nenhuma escola seja construída sem o parecer do médico sobre o terreno e o plano da obra.

Esta previsão prova a importância da Higiene escolar nos países cultos, entre os quaes se destacam a Inglaterra, os Estados Unidos da América do Norte, a Bélgica, a França, a Suíça e a Alemanha.

Nestes paizes, e em outros, a hygiene escolar é considerada matéria de primeira ordem no ensino público.

Entre nós, só em São Paulo, cuida-se, no momento, de organizar o serviço de hygiene escolar.

É dever patriótico das nações pôr em prática todos os meios capazes de preservar a creança das causas de enfraquecimento physico e mental.

O melhor povo, diz Jules Simon, é o que tem melhores escolas (ANDRADE, 1913, p. 112).

O discurso efusivo expressava a delimitação de um campo de atuação, no qual o médico passava a ser personagem relevante nos embates acerca da educação. O médico deveria ser o protagonista no processo de planejamento, construção e gestão do espaço escolar. O nível de inserção dos médicos higienistas nas discussões sobre a escola é entendido por Andrade como uma condicionante para a identificação do nível de civilização de um país. Ao elucidar a realidade nacional, Andrade

expressava os avanços oriundos das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo em contraste com o atraso vigente em outras plagas. Nessa leitura, as experiências educacionais paulistas eram tidas como modelo de modernização, como asseverou Jorge Carvalho do Nascimento no estudo sobre os intelectuais reformadores da educação sergipana da primeira metade do século XX (NASCIMENTO, 2006). Além de ter a educação paulista como modelo, Helvécio de Andrade norteou as diretrizes da inspeção médica no espaço escolar:

A inspeção médica não tem por fim somente fiscalizar a saúde dos alunos nas escolas; mas também difundir os preceitos da hygiene infantil no seio das famílias, advertindo-as e instruindo-as sobre o estado de saúde dos filhos.

Aos edifícios destinados as escolas não basta que se imponham as leis sanitárias das habitações em geral; devem elles obedecer a um plano especial (ANDRADE, 1913, p. 112).

Na concepção de Andrade, a escola deveria ser pensada a partir de um projeto específico, ou seja, ao contrário do que havia predominado no país, a escola deveria ser edificada como um espaço com características particulares, racionalizado e de acordo com os cânones da pedagogia moderna. Para Andrade,

As escolas devem ser situadas em terrenos seccos ou drenados, e a 1 ou 2 metros do solo. Ellas devem attender as necessidades das estações quente e fria.

Além das janellas altas e largas, devem ter ventiladores para os dias de inverno.

As salas de classe devem occupar os pavimentos térreos, afim de evitar o cansaço que resulta das subidas repetidas.

As dimensões das salas de classe devem ser taes que cada alumno disponha de 1,25 c. quadrados de superficie, e 30 metros cúbicos de ar por hora.

A disposição mais conveniente é a de um rectangulo de 10 m. sobre 7, com altura de 4 a 5 metros para o número máximo de 50 alumnos.

O tecto deve ser de cor branca e uniforme; as paredes de cor cinzenta ou esverdeada: os corredores amplos, claros e bem arejados (ANDRADE, 1913, p. 113).

Mais do que elaborar normativas acerca da higiene dos alunos, Helvécio de Andrade pensou nas diretrizes que deveriam nortear a construção dos prédios escolares. Neste sentido, a escola primária republicana não deveria ser concebida como um espaço improvisado ou adaptado, mas como um edifício projetado para atender às demandas pedagógicas, da arquitetura moderna e da política republicana. O que foi preconizado na escrita de Helvécio de Andrade, em certa medida, já era realidade na cidade de Aracaju, com o imponente edifício da Escola Normal e Grupo Modelo, inaugurado no governo de Rodrigues Dória em 1911.

Tratava-se do modelo arquitetônico que se tornou a referência para a disseminação dos grupos escolares no estado de Sergipe entre 1911 e 1926, com edifícios localizados nas áreas centrais das cidades, com arquitetura eclética de inspiração neoclássica e pautada na política higienista defendida por intelectuais como Helvécio de Andrade, Augusto da Rocha Lima e Nunes Mendonça (SOUZA, 2003). O registro fotográfico da antiga Escola Normal e Grupo Modelo no acervo Rosa Faria³ explicita a visualidade das diretrizes apontadas por Andrade.

3. Rosa Faria (19

Figura 1: Escola Normal e Grupo Modelo de Aracaju na década de 20 do século XX



Fonte: Acervo Rosa Faria Iconográfico. Memorial de Sergipe (RF1270).

O edifício da Escola Normal e Grupo Modelo de Aracaju reverberava muitas das características defendidas por Helvécio de Andrade a respeito da arquitetura escolar, como o pé-direito elevado, as janelas largas e altas, a disponibilização espacial favorável à ventilação, um vasto pátio interno e os corredores largos. Além disso, o prédio tornou-se um ícone da arquitetura moderna na capital sergipana, com seus traços ecléticos de inspiração neoclássica. Não foi por acaso que o edifício escolar passou a ser o modelo usado na disseminação da escola graduada primária em Sergipe durante dois decênios.⁴

4. Os grupos escolares de Sergipe que possuíam a arquitetura inspirada na edificação da Escola Normal e Grupo Modelo, de acordo com Santos (2014) foram: Grupo Central (posteriormente passou a ser denominado Grupo Escolar General Siqueira de Menezes, inaugurado em 1914), Grupo Escolar Barão de Maruim (em Aracaju, inaugurado nos idos de 1917), Grupo Escolar Coelho e Campos (Capela, 1918), Grupo Escolar General Valadão (Aracaju, 1918) Grupo Escolar Gumersindo Bessa (Estância, 1923), Grupo Escolar Vigário Barroso (São Cristóvão, 1923), Grupo Escolar General Valadão (nova sede em Aracaju, 1923), Grupo Escolar Sílvio Romero (Lagarto, 1924), Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz (Aracaju, 1924), Escolas Reunidas Esperidião Monteiro (Santo Amaro das Brotas, 1924), Grupo Escolar José Augusto Ferraz (Aracaju, 1925), Grupo Escolar Fausto Cardoso (Anápolis, atual Simão Dias, 1925), Grupo Escolar Coronel João Fernandes (Propriá, 1925), Grupo Escolar Olímpio Campos (Vilanova, atual Neópolis, 1925), Grupo Escolar Coelho e Campos (nova sede em Capela, 1926) e Grupo Escolar Severiano Cardoso (Boquim, 1926).

Helvécio de Andrade também orientava sobre questões práticas, como a construção de recintos fechados para as aulas de ginástica e os recreios em tempos chuvosos. De acordo com o higienista:

As escolas deverão ter áreas ou pátios para recreio ao ar livre, havendo sítios abrigados para os dias chuvosos.

Nestas áreas serão construídos galpões de 20 metros para exercícios físicos e gymnásticos.

Nos lugares pequenos as escolas deverão estar situadas no centro; nos populosos devem ocupar os pontos afastados do maior movimento.

Em todo caso serão afastadas das Igrejas, dos quartéis, das fábricas, das oficinas, estações férreas, hospitaes, cemitérios, estábulos, cocheiras, etc.

Quanto a direção dos ventos deve-se escolher a dos ventos reinantes não prejudiciais (ANDRADE, 1913, p. 114).

Nas prerrogativas espaciais propostas por Helvécio de Andrade também eram visíveis as incoerências com o edifício da Escola Normal e Grupo Modelo de Aracaju, que estava localizado na Praça Olímpio Campos, ao lado da Catedral Nossa Senhora da Conceição, principal templo religioso de Sergipe e de adensado movimento diário. Situação similar ocorreu em relação à localização dos grupos escolares do interior do estado, muitas vezes situados na praça da matriz e com os primeiros grupos escolares da capital, que se localizavam excessivamente próximos e tiveram que ser redistribuídos com a transferência das respectivas sedes ao longo dos primeiros anos da década de 20 do século XX.

Na acepção de Helvécio de Andrade, a aprendizagem dos alunos estava diretamente relacionada com as prerrogativas da arquitetura escolar. O espaço escolar era um programa de ensino, como afirma Agustín Escolano,

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem

sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Neste sentido, os projetos dos grupos escolares de Sergipe explicitavam as demandas dos programas escolares, com a edificação de espaços destinados aos exercícios físicos dos alunos. Essa prerrogativa defendida por Helvécio de Andrade foi atendida nos programas dos grupos escolares publicados em 1912, 1915, 1916, 1917 e 1924. No programa elaborado por Balthazar Gois, em 1912, estava definido que nas aulas de ginástica deveriam constar:

Marchas, carreiras, saltos, brinquedos próprios da idade, praticados nos galpões e nos pátios, segundo as comodidades da escola, com o fim de provocar e desenvolver alegremente, a agilidade e a força, educar os órgãos de locomoção e trabalho; aliás são exercícios callisthenicos (GOIS, 1912, p. 8).

O programa escolar elenca as atividades que deveriam ser realizadas, os objetivos a serem alcançados, com a preocupação de formação de trabalhadores e, os espaços onde deveriam ocorrer as atividades, em consonância com as preconizações estabelecidas por Andrade. O pátio dos grupos escolares era o espaço de formação dos corpos dos futuros trabalhadores que construiriam a civilização brasileira. As aulas de ginástica também eram entendidas como vitrines dessa civilização, conforme pode ser observado no registro fotográfico do acervo de Rosa Faria, acerca das aulas no Grupo Escolar General Valladão.

Figuras 1 e 2: Sessão masculina e feminina do Grupo Escolar General Valladão, em Aracaju, em 1918.



Fonte: Acervo Rosa Faria Iconográfico. Memorial de Sergipe (RFI2703 e RFI2704).

Os registros fotográficos explicitam a aplicação dos programas escolares nas atividades desenvolvidas pelas docentes dos grupos escolares. Os programas de 1915 e 1916 estipulavam a realização de “marchas na sala de aula, acompanhadas de pequenos cânticos” (MENDONÇA, ANDRADE, 1915, p. 14). Já os programas de 1916, 1917 e 1924, elaborados por Helvécio de Andrade reafirmavam o espaço privilegiado da ginástica sueca nas aulas dos grupos escolares, por meio de “exercícios preliminares para a formatura de gymnastica sueca” (ANDRADE, 1916; ANDRADE, 1917, p. 14).

O ideal de modernização atrelado aos grupos escolares perpassava pela racionalização do espaço escolar, tornando-o coadunado com as propostas pedagógicas vigentes. As ações higienistas assimiladas pelo discurso pedagógico fomentam a elaboração dos programas de ensino, que, por sua vez, reverberam um projeto de nação. No programa de 1924, as aulas de ginástica deveriam ser norteadas por:

Formaturas, jogos simples, corridas, saltos, marchas, jogos de esforços muscular, exercícios respiratórios, posições e atitudes normaes, exercícios de movimentos livres, resistência muscular, posições e atitudes estheticas, exercícios de equilíbrio e gymnastica sueca. Estes exercícios serão feitos de acordo com idade e o desenvolvimento physico dos alumnos (ANDRADE, 1924, p. 7).

Neste sentido, é possível afirmar que os grupos escolares de Sergipe foram pensados como projetos de construção da modernidade no estado. Além de serem espaços privilegiados de difusão de uma cultura política republicana, por meio da elucidação de uma leitura comum de passado e de um projeto compartilhado de futuro, nas referidas instituições eram moldados os corpos dos futuros trabalhadores que atuariam no estado. Com isso, a atuação de intelectuais na elaboração de currículos e projetos de prédios escolares devem ser entendidas como ações complementares que se coadunavam com a premissa de forjar uma civilização em terras sergipanas.

Pautado nesta perspectiva, intelectuais da educação, engenheiros que projetaram os edifícios escolares e professores que lecionaram nos grupos escolares atuaram como “obreiros da civilização”. Foram sujeitos protagonistas que alicerçaram a edificação de um novo modelo de ensino, no intuito de fomentar à formação de uma população habilitada para cumprir aos desígnios cívico, patrióticos e trabalhistas no país.

Referências

ANDRADE, Helvécio de. **Curso de Pedagogia:** lições práticas elementares de Psychologia, Pedologia, Methodologia e Hygiene Escolar, professadas na Escola Normal de Aracaju. Aracaju: Popular, 1913.

ANDRADE, Helvécio de. **Instrução primária:** programa para os grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Sergipe. Aracaju: Estado de Sergipe, 1917.

ANDRADE, Helvécio de. Programa para o Curso primário elementar. **Diário Oficial do Estado de Sergipe.** Ano 5, nº 1470, 21 de dezembro de 1924, p. 7.

ANDRADE, Helvécio de. **Programa para os grupos escolares e escolas isoladas do estado de Sergipe.** Aracaju: Estado de Sergipe, 1916.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal: EDUFRN, 2009.

BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha. **Reformas educacionais e a pedagogia moderna:** mudanças no pensar e fazer pedagógico da Escola Normal (1911-1931). Salvador, 263f. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, 2011.

ESCOLANO, Agustín. A arquitetura como programa. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOIS, Balthazar. **Programa para o ensino primário, especialmente para os grupos escolares.** Aracaju: Governo de Sergipe, 1913.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 81-101, 2013.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “A escola no espelho”: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 153-171.

RÉMOND, René. **Por uma história política.** Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Um conto moral que sirva de espelho da vida”: Balthazar Goes, um intelectual pensando o ensino de História. **Interfaces Científica:** Educação. Vol. 7, nº 2, 2019, p. 23-34.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade:** a arquitetura dos grupos escolares de Sergipe (1911-1926). São Cristóvão-SE: EDUFS, 2013.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Aos pés da águia alada: os grupos escolares e a infância sergipana nos tempos de Graccho Cardoso (1922-1926). **Interfaces Científicas:** Educação. Vol. 2, nº 3, 2014, p. 59-70.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Ensino de História, espaços e cultura política bandeirante: José Scarameli e a escrita de livros escolares para crianças. **Revista História, Histórias**, v. 5, n. 9, p. 104-126, 2017.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 204-230, 2017.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Simples, atraente e comovente”: o ensino de História nos programas dos grupos escolares sergipanos (1912-1924). **História & Ensino**, v. 24, n. 1, 2018, p. 165-197.

SIQUEIRA, Etelvina Amália de; ANDRADE, Helvécio de. **Programa para o curso primário nos grupos escolares e escolas isoladas**. Aracaju: Tipografia O Estado de Sergipe, 1915.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça**: um escolanovista sergipano. São Cristóvão-SE: EDUFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2003.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Medicina, educação e história**: a trajetória de Helvécio de Andrade. São Paulo: Scortecci, 2011.

CAPÍTULO 9

AS LIGAS CAMPONESAS PARAIBANAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (1958 A 1964)

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Introdução

Este capítulo foi elaborado como um desdobramento dos escritos que foram realizados no âmbito do desenvolvimento da pesquisa interinstitucional intitulada: *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO, MA, RJ, MS, RS (décadas de 40 a 70 do século XX). No entanto, para este estudo o delimitamos tomando como referência o ano de 1958, quando foi criada a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, ou seja, a Liga Camponesa de Sapé - PB, como ficou conhecida, e o ano de 1964, quando foi deflagrado o golpe civil militar no Brasil. Consoante a isso, tem como objetivo analisar algumas experiências educativas que foram promovidas pelos participantes do mencionado movimento social e de como terminaram sendo abortadas após a efetivação do golpe. Para tanto, acessamos alguns documentos que foram produzidos pelas lideranças da época e, especialmente algumas entrevistas que já foram publicadas por outros estudiosos dedicados a esse tema. Consultamos ainda a legislação nacional e paraibana referentes aos aspectos da política educacional.

É importante ressaltarmos que a análise das fontes documentais e a produção do conhecimento histórico-educacional se embasaram em alguns pressupostos teórico-metodológicos, os quais se pautaram

em uma perspectiva crítica e problematizadora. Nesse sentido, detivemo-nos em considerar especialmente a noção de *experiência* propugnado por Edward P. Thompson (1981). O termo *experiência* na perspectiva do mencionado historiador foi por ele discutido no contexto do intenso debate historiográfico que estabeleceu com Louis Althusser e com os escritos realizados por Karl Marx. Elaborou, portanto, uma reflexão envolvendo a questão da “cultura” como um significativo aporte e influenciador das *experiências* vivenciadas pelos sujeitos sociais e políticos, ressaltado ainda que, as noções e sentidos sobre *cultura* e a *experiência* estiveram ausentes e/ou foram silenciadas nas discussões teóricas promovidas tanto pelo Marx quanto e, especialmente, pelos marxistas. Nessa perspectiva, conforme analisam Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 49), “[...] a noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história”.

Assim, objetivando dar inteligibilidades tanto à documentação consultada quanto ao sentido do passado concernente à história de algumas práticas educativas processadas no âmbito do mencionado movimento social rural é que constituímos este capítulo em dois itens, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro item, realizamos algumas reflexões mais gerais acerca do ressurgimento⁵ das ligas camponesas, tomando como referência primeiramente o movimento ocorrido no Engenho Galileia, em Pernambuco e, em seguida, a criação da Liga Camponesa de Sapé, na Paraíba. No segundo, detivemo-nos em analisar algumas experiências educacionais processadas pelas lideranças salientando que algumas/uns delas/es também eram professoras/es leigas/os.

5. Na década de 1940 foram criadas as primeiras Ligas Camponesas, como um dos braços de atuação do Partido Comunista do Brasil – PCB. Todavia, tiveram a duração de apenas dois anos, isto é, de 1945 a 1947, quando o mencionado partido político voltou a ilegalidade por decretação do Tribunal Superior Eleitoral.

As Ligas Camponesas na Paraíba: um movimento de impacto na sociedade brasileira

A partir de meados dos anos de 1950 ressurgiram no Brasil e, especialmente, na região Nordeste intensos movimentos sociais rurais, conhecidos como Ligas Camponesas. Esses movimentos sociais tomaram novo impulso em virtude, da “[...] difícil situação em que se encontravam os trabalhadores sem terra do Nordeste, constantemente a agravar-se sobretudo a partir de 1950.” (ANDRADE, 1980, p. 250). Apesar do mencionado professor enfatizar a mencionada década, na verdade, eles são decorrentes de um longo processo histórico de extenuantes explorações propiciadas pela desequilibrada relação entre capital \times trabalho, ou melhor, entre trabalhadores rurais (arrendatários, condiceiros, foreiros, meeiros, parceiros, posseiros, sitiantes, moradores), os pequenos proprietários de terra (agricultura de subsistência) e o grande proprietário rural (latifundiários).

No início dos anos de 1950, sob a direção de Zezé da Galileia, que era feitor do Engenho Galileia, foi criada a Sociedade de Agricultores, Plantadores e Pecuaristas Pernambucanos – SAPP. Entretanto, essa Sociedade logo passou a ser conhecida como Liga Camponesa e teve, inicialmente, caráter assistencialista, uma vez que se tratava de “uma sociedade civil beneficente, de auxílio-mútuo” e tinha entre outros objetivos “fundar uma escola primária e formar um fundo para adquirir caixões de madeira destinados às crianças que, naquela região, [morriam] em proporção assustadora”, segundo nos informa Julião (1962, p. 24). Contudo, consorciado a isso, os seus primeiros líderes iniciaram também uma luta pela posse da terra, ou seja, o desejo pela reforma agrária.

Na Paraíba, o movimento tomou grande impulso, a partir da década de 1950, especialmente, com a criação, em 1958, da Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, ou seja, a Liga Camponesa de Sapé, como ficou conhecida. Foi organizada pelo pastor protestante João Pedro Teixeira, antigo colaborador de Julião e

experimentou enorme crescimento entre os arrendatários e pequenos proprietários rurais da região, chegando a contar com dez mil associados, dois anos depois de sua fundação. (BRASIL, Atlas, s/p).

Além da Liga de Sapé, que foi a maior do Brasil, que contou aproximadamente com 13.000 membros, existiu ainda a Liga de Mamanguape, que chegou a ter 10.000 participantes.⁶ Entretanto, consideramos importante ressaltar que as Ligas Camponesas não se constituíram um bloco homogêneo. Havia muitas delas que possuíam grande afinidade com as propostas da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB⁷, vinculado ao PCB, de cunho mais legalista, que defendia as reformas “dentro da lei”. Foi o caso de algumas Ligas Camponesas paraibanas, cuja Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba fora fundada em 25 de novembro de 1961 e presidida pelo Deputado Estadual Francisco de Assis Lemos de Souza, tendo como vice-presidente João Pedro Teixeira, Antonio Dantas como secretário e como tesoureiro Leonardo Leal.

Em contrapartida, também existiram Ligas mais próximas da vertente liderada por Francisco Julião (Julianismo) que, a partir de 1962, passou a adotar as seguintes palavras de ordem: “Reforma agrária na lei ou na marra”, constituindo-se, portanto, uma ala mais radical do movimento, representada, na Paraíba, sobretudo por Antonio Dantas, que também atuou na Liga Camponesa de Santa Rita, e a viúva de João Pedro Teixeira, Elizabeth Teixeira, que passou a ser uma importante liderança em Sapé, após o assassinato de seu marido, em 1962, “[...] a mando de Agnaldo Veloso Borges, dono da fábrica Tibirí, em

6. Foram criadas Ligas Camponesas nos seguintes municípios e/ou localidades paraibanas: Alagoa Grande, Alagoinha, Alhandra, Areia, Belém, Caiçara, Espírito Santo, Campina Grande, Guarabira, Itabaiana, Mamanguape, Mari, Mulungu, Oitizeiro, Pedras de Fogo, Rio Tinto e Santa Rita.

7. Foi fundada em São Paulo, durante a realização da segunda Conferência Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/glossario/ultab>. Acesso: 05 nov. 2020.

Santa Rita, o mesmo que mandaria executar a sindicalista Margarida Maria Alves, 21 anos depois.” (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

As ligas camponesas empreenderam um conjunto de estratégias de ação para dar sustentação ao movimento, entre outras aqui destacamos: a) realização de comícios e passeatas; b) apoio aos trabalhadores ameaçados de expulsão das propriedades; c) luta contra o cambão; d) assistência jurídica aos camponeses; e) disponibilização de serviços de saúde; f) luta pela reforma agrária; g) luta pelos direitos trabalhistas e pela sindicalização; h) procura de apoio externos e, i) combate ao analfabetismo. (Relatos no SMC, 2006 *apud* TARGINO, MOREIRA, MENEZES, 2011, *passim*).

Segundo nos informa Pessoa (2015), na Paraíba, o primeiro Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi criado em 03 de setembro de 1961, na cidade de Catolé do Rocha, localizada no alto-sertão, sob a influência de Frei Marcelino de Santana. Muitos sindicatos, especialmente àqueles criados pela influência da Igreja Católica, tiveram o objetivo de diminuir o alcance político do PCB no movimento, como foram os casos dos sindicatos de Solânea, Araruna, Areia e de Campina Grande. Sobre essa questão, temos o seguinte depoimento de Elizabeth Teixeira:

[...] Naquele tempo a gente foi muito perseguido pela Igreja. A gente achava isso terrível. A Igreja nos combatendo e nos acusando de comunistas. Os sindicatos que foram fundados na região eram com o objetivo de combater as Ligas [...], a Igreja perseguiu muito as Ligas, em todo o canto. Com exceção de alguns poucos padres, eles eram contra a gente. Ave Maria! Quando se falava em Liga Camponesa pra Igreja, era como se fosse o maior bicho papão, era comunista, comia gente, era agitador, queria tomar o que era alheio. (TEIXEIRA, [1991?] *apud* BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 103).

Nesse sentido, independentemente de quais influências receberam aqueles movimentos do campo, fossem da Igreja Católica, fossem do PCB, do Julianismo, ou do governo federal, o fato é que o processo de sindicalização dos trabalhadores rurais terminou por diminuir a

influência política das Ligas Camponesas que pleiteavam uma reforma agrária radical, com a distribuição de terras, enquanto que os assalariados, ou melhor, aqueles sindicalizados, deram prioridade à melhoria dos salários e das condições de trabalho, (ANDRADE, 1980; PES-SOA, 2015). Essas diversidades de ações e de entendimentos de como as ligas deveriam conduzir as suas orientações políticas mais ampliadas estiveram envoltas de uma das maiores polêmicas e divergências quais sejam: deveria o movimento ser pautado pelos princípios revolucionários ou reformistas? Assim, somente a partir do entendimento desse conflito é que podemos compreender a complexidade e os avanços e recuos porque passaram as Ligas Camponesas.

Concomitantemente, no nível federal, foi criada a Superintendência de Política Agrária – Supra e a partir de 1963, por influência do PCB, da Igreja Católica e da ação do governo de João Goulart transformaram muitas Ligas Camponesas em Sindicatos de Trabalhadores Rurais, apoiando-se na nova legislação trabalhista, isto é, a Lei 4.214 que foi promulgada em 2 de março de 1963, passando a ser conhecida a partir de então como o Estatuto do Trabalhador Rural.⁸ O mencionado Estatuto regulamentou em prol dos trabalhadores rurais (camponeses) os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos.

No mesmo ano, como uma espécie de reação, foram elaboradas novas resoluções durante a realização da Conferência de Recife, ocorrida em 03 de outubro de 1963, quando foi criada a Organização Política Liga Camponesa do Brasil – OPLCB, que reafirmou à necessidade de reformas radicais a partir dos princípios do centralismo democrático e da forma leninista de organização, ou seja, a partir da efetivação da educação política objetivando à concretização de uma política unitária que pusesse fim ao fracionismo, ao aventureirismo e instabilidade da linha política. (AUED, 1981). Pretendia-se,

8. Foi revogado pouco mais de dez anos depois, após ter entrado em vigor e substituído pela Lei nº 5.889 de 1973.

portanto, afastar dos cargos de direção das ligas os possíveis pelegos, aventureiros, ou seja, “devolver o movimento camponês ao camponês”. (XAVIER, 2010, p. 144).

No ano seguinte o então Presidente João Goulart proferiu o famoso discurso, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, quando enfatizou a necessidade de se implementar as reformas de base, entre elas a reforma agrária. Leiamos alguns trechos que destacamos do discurso sobre este aspecto específico:

[...] A reforma agrária não é capricho de um governo ou programa de um partido. É produto da inadiável necessidade de todos os povos do mundo. Aqui no Brasil, constitui a legenda mais viva da reivindicação do nosso povo, sobretudo daqueles que lutaram no campo. (EBC, 2014, s/p.).

Vale acrescentar que naquele mesmo dia também foi assinado o Decreto nº 53.700, que declarava ser de

[...] interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais que deixam os eixos rodoviários federais, os leitos das ferrovias nacionais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem, atualmente inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, e dá outras providências. (BRASIL, Decreto de 1964).

É importante advertirmos que mesmo naquela conjuntura política favorável aos interesses das classes trabalhadoras, especialmente àqueles vinculados à terra, já ocorriam diversas ações repressivas com o intuito de enfraquecer e, se possível, aniquilar as Ligas Camponesas. Segundo estudo realizado por Targino, Moreira, Menezes (2011, *passim*), todas elas foram patrocinadas pelos latifundiários com o apoio de capangas, jagunços além das polícias que “efetivamente eram subordinados à vontade dos chefes políticos locais”, ou seja, dos grandes proprietários rurais. As ações eram marcadas por extrema violência,

inclusive as torturas psicológicas e físicas e assassinatos de várias lideranças. (JULIÃO, 1962, *passim*).

Após a instauração da ditadura civil-militar, em 1964, as práticas repressivas recrudesceram, saindo do universo das ações que eram encadeadas principalmente pelos latifundiários, passando a se somarem àquelas promovidas abertamente pelos agentes do Estado. Iniciou-se, portanto, o regime político do terror e da ilegalidade.

Experiências educacionais e de escolarização no campo: alfabetizar para conscientizar e emancipar

Tendo efetivado uma brevíssima reflexão sobre o contexto político e social de um momento da história brasileira e, especialmente, nordestina e paraibana em que os movimentos sociais rurais/do campo estiveram sob observação nacional e até mesmo internacional, passamos agora a tecer algumas inflexões acerca dos aspectos relacionados aos processos educacionais e, de forma mais breve, de escolarização no campo, destacando o papel das/os professoras/es leigas/os.

De modo geral podemos afirmar que ocorreu a permanência de grandes empecilhos para que as crianças/jovens/adultos viventes no meio rural/campo, especialmente os da Zona da Mata paraibana, assim como em todo o Nordeste, pudessem frequentar uma escola. Esse aspecto pode ser observado no relato de José Arnóbio, participante das ligas camponesas de Mamanguape: “[...] O tempo de estudar a gente não tinha, por que era obrigado, eu, meu pai e meus irmãos, tudo a trabalhar; trabalhava minhas irmãs também na fazenda. Chegou 8, 10 anos de idade, tinha que trabalhar na fazenda, porque era obrigado.” (Relato no SMC, 2006 *apud* TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 87).⁹ Assim, uma das preocupações dos movimentos rurais/

9. Os relatos foram efetivados durante a realização do *Seminário Memórias Camponesas: As Ligas Camponesas na Paraíba*, ocorrido na cidade de João Pessoa, nos dias 28 e 29 de abril de

do campo, inclusive das ligas camponesas, era o de ampliar o nível cultura, educacional e de escolarização, iniciando com o combate ao analfabetismo e, ao mesmo tempo, ampliando a *educação política*.

Apesar de todas essas dificuldades enfrentadas pelos camponeses e trabalhadores rurais, alguns membros vinculados às ligas camponesas implementaram práticas educativas e escolares. Segundo Xavier (2010, p. 129),

[...] camponeses ou trabalhadores rurais, podiam a partir de suas *experiências* e com o recurso das suas instruções errantes e arduamente obtidas, formar um quadro fundamentalmente político da organização da sociedade. Aprenderam a ver suas vidas como parte de uma história geral de conflitos entre, de um lado, o conservadorismo da oligarquia agrária, e, de outro, a massa de trabalhadores explorados.

Assim, independentemente de qual tipo de educação, ou seja, escolar ou não escolar o fato é que ocorreu

[...] uma aproximação com o universo cultural e as experiências políticas das lideranças camponesas na Paraíba, percebe-se que a divisão mesma, entre os alfabetizados e os analfabetos no campo era uma poderosa força de mudança (e distinção), que podia dar sentido ao “momento de limitabilidade”, de busca de valores e práticas que auxiliariam no reordenamento do meio rural. (XAVIER, 2010, p. 129),

Fossem os processos de alfabetização promovidos pela ação do Estado (Campanha de Educação Popular - Ceplar, o Sistema Rádio Educativo da Paraíba - Sirepa¹⁰), fossem pelas organizações da sociedade civil (Movimento de Educação de Base - Meb, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB ou o Movimentos

2006. Esse Seminário integrou o projeto Memórias Camponesas e Cultura Popular, coordenado pelo professor Moacir Palmeira.

10. Dois anos antes, isto é, em 1957 já havia sido criado pelo governo federal o Serviço Rádio Educativo Nacional (Sirena), que atuou em todas as regiões brasileiras.

de Cultura Popular – MCP, liderado por Paulo Freire e constituído por alunos e professores do ensino médio e especialmente superior), fossem, mais raramente, pela “boa vontade” dos latifundiários, as/os “professoras/es leigas/os” tiveram um significativo papel no processo de escolarização e também de “formação política” no meio rural/campo, como foi o caso de Elizabeth Teixeira que atuou no município de Sapé. Acompanhemos:

Em 1962, logo depois da morte de João Pedro, eu tinha uma escola em minha casa. Toda noite, eram crianças, mocinhas, rapazes e adultos também que vinham até minha casa para alfabetizar. Naquele tempo a gente recebia um rádio, as cartinhas, os cadernos e as aulas eram dadas pelo rádio. Eu ouvia a palavra no rádio, colocava no quadro e os meninos tiravam do quadro e escreviam no caderno, aí eu ia corrigir se estava certo. Foi assim que eu alfabetizei durante dois anos. (TEIXEIRA, [1991?] *apud* BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 116).

As professoras/es leigas/os podiam ocupar a “sala de aula, a escola” a partir de dupla situação, quais sejam: a primeira quando havia a ausência do Estado, ou seja, onde não existia uma única escola pública, nesse caso poderia funcionar em qualquer lugar, inclusive na casa da própria professora, como foi o caso relatado acima, ou quando eram contratadas para ocuparem a vaga em uma Escola Rudimentar ou de Escola Rural, normalmente mistas, mantidas pelo estado ou pela municipalidade. Em ambas as situações sem terem cursado uma escola normal, normal rural ou normal regional. Em alguns casos, todavia, receberam formações rápidas em centros de treinamentos ou pelos cursos que eram oferecidos pela Ceplar ou pelo Sirepa.

Todas essas ações, mesmo assumindo papéis diferenciados, ou seja, alguns mais colaborativos com os avanços das ligas, outros, mais interessados em controlar e conter o próprio movimento.

As/os professoras/es leigas/os ensinavam tanto a partir de métodos mais tradicionais, como a *soletração*, quanto, e predominantemente,

pelas orientações metodológicas preconizadas por Paulo Freire, isto é, a partir dos *temas/palavras geradoras*, que foram sistematicamente experimentados nos de Círculos de Cultura. Em Sapé foram criadas oito e, em Mari, mais quatro. (XAVIER, 2010). Nesse sentido, os processos de alfabetização tanto promovidos pelas/os professoras leigas/os quanto por aqueles mais diretamente vinculados aos movimentos de alfabetização de adultos deveriam ajudar na construção da consciência de uma responsabilidade social e política. Assim,

[...] ao invés da escola noturna para adultos foi criado o Círculo de Cultura. O professor é substituído pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. A aula, pelo diálogo. Os programas, por situações existenciais, capazes de, desafiando os alunos, levá-los, pelo debate das mesmas, a posições mais críticas. (SCOCUGLIA, 2001, p. 68 - 69).¹¹

O combate ao analfabetismo, no contexto específico da Zona da Mata paraibana assumiu um caráter prático e, nos parece que em todo o Brasil, uma vez que se tornou “uma necessidade premente a partir do momento em que o movimento decidiu participar do processo eleitoral.” (TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 101). Sobre essa questão seguem os depoimentos de Francisco de Assis Lemos de Souza e de Elizabeth Altina Teixeira, respectivamente:

[...] naquela época, o voto, só quem votava era o alfabetizado. Os camponeses eram analfabetos, então não tinha como votar (...)

E, pelo fato de que grande parte dos camponeses não sabia ler nem escrever, surgiu em João Pessoa uma organização chamada Ceplar, que usava o método Paulo Freire para alfabetizar os camponeses. (Relato de Assis Lemos no SMC, 2006 *apud* TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 101 - 102).

11. Segundo Scocuglia (2001) este trecho foi retirado de um material didático que serviu como prova material contra dez participantes da Ceplar, para tanto conferir o Inquérito Policial Militar – IPM, Autos- Findos 151/69, arquivado no Superior Tribunal Militar, Brasília, vol. 18/23, fl. 1675.

[...] Além de querer saber ler e escrever, que o camponês sempre teve muita vontade de saber, era também pra poder votar no dia da eleição. Naquela época, o analfabeto não podia votar, só votava que soubesse ao menos escrever o nome, então a gente estava alfabetizando pra que aquela juventude pudesse votar. (TEIXEIRA, [1991?] *apud* BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 116).

Escolhemos, propositadamente esses dois depoimentos, porque cada um deles foi dito por representantes das diferentes perspectivas de quais caminhos deveriam tomar o movimento das ligas: o primeiro mais reformista, a segunda mais revolucionária, conforme já relatamos anteriormente. O que havia em comum era o interesse pela conscientização e emancipação política pela via da alfabetização e filosoficamente embasada na *educação política*. Concomitantemente às ações empreendidas pelas suas lideranças, inclusive, de professoras/es leigas/os tivemos ainda a elaboração de diretrizes pedagógicas contidas na Organização Política Liga Camponesa do Brasil – OPLCB, que criou uma Comissão de Educação que realizou cursos de capacitação, “por meio de sabatinas, círculos de leituras palestras e a obrigatoriedade de estudos individuais que visavam incrementar a teoria política à prática dos militantes das Ligas”. Nesses cursos foram ministrados princípios de “História da luta de classes, noções de Economia Política, a revolução Brasileira, a organização e prática do tipo leninista, agitação e propaganda” (XAVIER, 2010, p. 148). Como pudemos observar, o seu caráter revolucionário certamente foi utilizado como uma das inúmeras justificativas que levaram à deflagração do golpe civil-militar de 1964.

Considerações finais

Hoje, há uma significativa historiografia sobre o breve período de existência das ligas camponesas no Brasil e, sobretudo, àquelas que se processaram na região Nordeste. Todavia, merece destaque o estudo realizado por Xavier (2010) que se deteve em analisar às práticas

educativas processadas pelo mencionado movimento social. Certamente nesse breve capítulo não nos foi possível abarcar toda a sua complexidade, uma vez que se tratou de um movimento no meio rural/no campo que exerceu grande impacto social, político, econômico e cultural e também educacional. Marcado por uma intensidade de acontecimentos, o período em estudo foi aqui observado destacando-se, especialmente, algumas práticas educativas e escolares, promovidas por professoras/es leigas/os e que indiscutivelmente tiveram um papel relevante no processo de construção do movimento das ligas camponesas, mas que também receberam apoio de diversos segmentos tanto da sociedade política quanto da sociedade civil. Nesse sentido, as Ligas Camponesas foram um movimento social rural/no campo que mudou definitivamente a história dos trabalhadores rurais no Brasil, bem como relevantes aspectos da história da educação brasileira, mesmo que as suas experiências os sujeitos deles participantes tenham sido **massacrados** pelas forças ultraconservadoras que tomaram o poder a partir da instauração do golpe civil-militar de 1964.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. 4ª edição (revisita e atualizada), São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980. (Coleção Brasil ontem e hoje, 10).

AUED, Bernadete Wruelevski. **A Vitória dos vencidos (Partido Comunista Brasileiro - PCB e Ligas Camponesas (1955-64))**. Campina Grande, PB: UFPB/Mestrado de Sociologia, 1981.

BANDEIRA, Lourdes; MIELE, Neide, e GODOY, Rosa. (Orgs.) **Eu marcharei na tua luta: a vida de Elizabeth Teixeira**. João Pessoa, PB: Universitária, 1997.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2010. (Humanitas Pockert).

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de julho de 1946**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/>

[consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53700-13-marco-1964-393661-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso: 04 nov. 2020.

EBC - Empresa Brasil de Comunicação. **Discurso de Jango na Central do Brasil em 1964**. Fonte: <https://memoria.etc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964>. Acesso: 28 set. 2020.

JULIÃO, Francisco. **Que são as Ligas Camponesas?** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. (Cadernos do povo brasileiro, vol. 1).

OLIVEIRA, Giordan Silva de. **Caminhos da reforma agrária**: O processo histórico da reforma agrária no Alto Sertão paraibano, da “Luta pela Terra à Luta na Terra” (1985-2012). João Pessoa, PB: UFPB/PPGH, 2013. (Dissertação de mestrado em História).

PESSOA, Victor Gadelha. **As Ligas Camponesas da Paraíba**: história e memória. João Pessoa, PB: UFPB/PPGH, 2015 (Dissertação de mestrado em História).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 2ª ed. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, São Paulo, SP: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

TARGINO, Ivan; MOREIRA, Emilia; MENEZES, Marilda. As ligas Camponesas na Paraíba: um relato a partir da memória dos seus protagonistas. In: **Ruris**. vol. 05. Número 01, março 2011. p. 83 - 117.

THOMPSON, Edward Paul. **A Miséria da teoria**: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser). Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964). João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2010. (Dissertação de mestrado em Educação).

Sites:

BRASIL, Decreto - <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53700-13-marco-1964-393661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 13 nov. 2020.

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/francisco_juliao. Acesso: 02 out. 2020.

BRASIL, Atlas - <https://atlas.fgv.br/verbete/2625>. Acesso: 04 nov. 2020.

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/glossario/ultab>. Acesso: 05 nov. 2020.

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estatuto-do-trabalhador-rural>. Acesso: 06 nov. 2020.

CAPÍTULO 10

A EDIFICAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR OTAVIANO BASÍLIO HERÁCLIO DO RÊGO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO-PE (1968-1971)

Roseane Silva de Souza
Edilson Fernandes de Souza

Introdução

Este capítulo é produto da dissertação de mestrado intitulada *Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo*, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Núcleo de Teoria e História, da Universidade Federal de Pernambuco, sendo, inclusive, um recorte de um programa mais amplo da equipe de investigadores, que tem tratado da edificação e funcionamento dos grupos escolares de Pernambuco, suas práticas de saberes e a manutenção da ordem social.

De modo muito sintético, esse programa tem fornecido base para estabelecer uma dinâmica de inventário relativa a um tipo singular e diferenciado de organização educacional. E, além disso, a partir de variada tipologia documental, perscrutar um dos importantes eixos da historiografia da educação, que diz respeito às instituições educativas e a cultura escolar, com suas especificidades, motivações e clivagens socioeconômicas.

Nesse contexto, em resposta às reflexões que pretendem dar visibilidade a um conjunto de investigações sobre história da educação em municípios interioranos no Nordeste do Brasil, resolvemos tentar responder à seguinte questão: considerando as condições

socioeconômicas que tornaram possíveis a construção do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, do município de Limoeiro-PE, quais as práticas educativas que foram desenvolvidas nessa instituição entre 1968-1971?

O recorte inicial se justifica porque corresponde à construção dessa instituição a partir da política pública que fomentou, em todo o Brasil, a edificação de habitações populares, como veremos mais adiante. Nesse mesmo período foi promulgada a Lei 5.540/1968 de Diretrizes e Bases da Educação, criada com o objetivo de estabelecer a organização e o funcionamento do ensino superior e sua “articulação” com o Ensino Médio, embora, quando analisamos mais detidamente os ditames dessa documentação, pouco ou quase nada é possível apreender o que propõe o sumário da legislação e os artigos que mostram a articulação entre os níveis de ensino.

A delimitação em 1971 corresponde a um dos momentos mais importantes para a legislação educacional enquanto antecedentes fundamentais de sustentação de práticas educativas, conforme pretendemos perscrutar frente a uma tipologia documental diversificada: fontes oficiais, fontes iconográficas e testemunhos orais.

Não obstante, é preciso pensar também, conforme Saviani (1999), que a Lei 5.540/1968 foi uma manobra para ajustamento socioeconômico e cultural ao contexto político implementado pela Ditadura Civil-Militar, em substituição ao que estava previsto na Lei 4.024/61, primeira legislação referente à educação e aos níveis de ensino em nosso país. Aliás, esta legislação também preceituava que nos ciclos de ensino deveria haver, de forma obrigatória e optativa, disciplinas e práticas educativas (BRASIL, 1961).

O recorte é extremamente complexo pela paisagem conjuntural desse período e por isso mesmo, bastante rico em termos de possibilidades analíticas. À luz de nosso objeto, por exemplo, a Lei 5.692/1971, permite uma interpretação mais precisa e densa do que a Lei 5.540/1968, por estabelecer normas específicas para o ano letivo das escolas rurais quando

no período da colheita, bem como a responsabilização dos municípios no chamamento para matrícula no então Ensino Primário. No recorte delimitado, o nosso objeto foi edificado em uma área da periferia do município de Limoeiro para também atender às crianças moradoras da zona rural, distante aos uns sete quilômetros do centro urbano.

Nesse sentido, somos favoráveis à ideia de que “[...] as discussões sobre a legislação educacional no País não começaram em cada documento promulgado, mas tiveram uma historicidade que não poderia ser ignorada” (ASSIS, 2012, p. 322). Esses aspectos demonstram claramente que os objetos têm antecedentes e também um posteriori, que devem ser levados em consideração, ainda que os arquivos executivos, legislativos e outros que consultamos para efeito deste artigo, não tenham nos dado muitas pistas. Todavia, às vezes, dependendo também do recorte, como é este o caso, sem muitos vestígios da experiência e prática educativa no cenário delimitado, é necessário arcar com pesquisa exploratória para abrigar diferentes fontes, inclusive, os testemunhos orais, como o faremos para efeito desta publicação.

Nesse contexto, considerando a fase exploratória da investigação em curso, acima mencionada e a escassez documental, nossos esforços se concentram na análise de fontes oficiais recolhidas num “arquivo-depósito” da Prefeitura Municipal de Limoeiro, fotografias cedidas por particulares, que requerem um certo cuidado considerando a sua relação com a história, conforme observa Kossoy (2001). Além dessas fontes, temos depoimentos recolhidos junto a atores sociais que experimentaram os primeiros momentos da instituição objeto deste artigo, como estudantes, diretoras e professoras, cujos fragmentos dos registros testemunhais fazem parte do trabalho de Souza (2014), que recebeu dos colaboradores a autorização para publicar os resultados, por meio da assinatura do Termo Livre e Esclarecido.

Mesmo de posse da autorização dos colaboradores, desde a pesquisa original, para efeito desta publicação, recorreremos às reflexões de Eakin (2019), que considera de suma importância o direito à privacidade.

Assim, os depoimentos dos colaboradores serão precedidos apenas pelos seus primeiros nomes e as respectivas posições sociais na estrutura institucional, o que ganha força para melhor compreensão dos aspectos que envolvem a construção do referido grupo escolar, bem como as práticas educativas que cotejavam aquele ambiente educacional

Ao analisarmos os testemunhos, que se concentram basicamente na última parte deste capítulo, levamos em consideração a ideia de que “[...] é por meio da oralidade que professores e alunos tramam seu cotidiano” (VIDAL, 2007, p. 67). É nessa trama que esses personagens revelam sentimentos que não apenas circunscrevem no espaço escolar, mas numa relação complexa, que pode envolver a relação com a família e toda uma comunidade onde a escola está inserida.

Temos clareza das limitações impostas a um tipo de análise com as características que propomos, mas o objetivo é compreender, ainda que de forma breve, o processo de instalação de escolas nas periferias de municípios interioranos no escopo de nosso estudo, bem como a prática educativa materializada nas representações cotidianas a partir dos indivíduos que trazem à lembrança momentos significativos da escola na periodização definida. Ainda que esses testemunhos já tenham sido interpretados em outro estudo por Souza (2014), eles não podem ser encarados como a “forma definitiva e completa do que aconteceu no passado” (PISNK, 2015, p. 158) e sim, um de tantos registros possíveis de uma experiência que vem a público pela força da memória.

Outro aspecto a ser levado em consideração diz respeito aos grupos escolares, cenário do objeto de nosso estudo. Bem sabemos que é um tipo peculiar de edificação, que alterou a orientação espaço-temporal e organização pedagógica, surgida nos primeiros anos da República, especialmente em São Paulo, em 1893, conforme assinalam autores como Saviani et al. (2004) e Vidal (2006). Contudo, vamos analisar a prática educativa de um grupo escolar fundado em 1968, embora tenha essa nomenclatura, a edificação em que repousa essa instituição é produto de um processo de investimento em habitações populares no

período da ditadura militar. E essa é o tipo de edificação educacional que ancora o projeto que dá origem a este artigo.

No entanto, para responder ao escopo das nossas investigações, é necessário ressaltar que instituições modeladas em estruturas sociais, com profundas tensões entre forças antagônicas, podem responder em seu cotidiano também sob fortes apelos disciplinares, inclusive, físico-corporais, como tentaremos demonstrar mais adiante.

Considerando esses aspectos, o artigo está dividido da seguinte maneira: primeiro faremos uma discussão sobre a política que norteou, em nível nacional, a construção de casas populares e consequentemente a criação de escolas com as características organizativas dos grupos escolares, conforme objeto de investigação. Assim, partimos do princípio de que essa política habitacional foi também, indiretamente, um projeto de escolarização, ainda que não se tenha pesquisas mais aprofundadas sobre este assunto.

Segundo, já no interior do cenário do nosso estudo, vamos perscrutar esses testemunhos orais onde se indicam representações do cotidiano da escola que mantêm práticas da pedagogia tradicional, a disciplinarização e o controle corporal. As falas são reveladoras da exigência de memorização, da repetição, da cartilha do ABC e da tabuada, além, é claro, de um cotidiano marcado pelo medo e por olhares de reprovação sobre os estudantes.

As duas partes deste artigo se articulam na medida em que as questões políticas, econômicas e culturais da sociedade em geral, não estão dissociadas dos códigos, valores e práticas que circulam no interior de uma escola da periferia e sua interface com estudantes da zona rural, principalmente quando se pretendia tornar mais palatável a Ditadura Civil-Militar em substituição a um governo populista deposto, conforme explicita Azevedo (1988). Assim, em certa medida, os dois aspectos analíticos do artigo estão também em consonância com as reflexões de Magalhães (2004), ao tratar das teias de tensões e múltiplos interesses nas origens das construções das instituições educativas.

A Vila da Cohab e a Emergência de um Grupo Escolar numa Cidade do Interior de Pernambuco

Em trabalho bastante modesto, Souza E. (2009) chamou a atenção para que os pesquisadores em história da educação pudessem se voltar para o interior do estado de Pernambuco, identificar novas problemáticas e escarafunchar arquivos com objetivo de encontrar novas fontes que permitissem a compreensão mais densa das instituições, bem como suas práticas educativas.

De igual modo, há necessidade de se pensar a historiografia da educação de maneira mais ampla, ao entendermos o nosso objeto no interior das instituições educativas levando em consideração as inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam edificações, processos e práticas educacionais, especialmente quando esses elementos configuram ambientes periféricos Brasil afora. Nesse contexto, concordamos com Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017), ao afirmarem que devemos ter mais atenção aos aspectos sociais quando pretendemos estudar a historiografia da educação, para não correremos o risco de reducionismos, ou, em suas palavras, “educentrismo” (p. 209).

Os autores apontam caminhos bastante férteis ao considerarem “[...] que fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não de forma isolada, à parte, ou sobrepostos a elas” (KUHLMANN JR. e LEONARDI, 2017, p. 209). Esses aspectos são fundamentais para compreendermos os contextos nos quais se estruturam determinadas instituições escolares e de que maneira as práticas educativas experimentadas pela comunidade escolar se relacionam com o mundo “fora desse ambiente”.

De maneira também abrangente, Vidal e Schwartz (2010) falam da relação da cultura ou dos símbolos que circulam na sociedade mais ampla e sua relação com as práticas e saberes que são materializadas no interior da escola. Enquanto eixo de investigação, esses aspectos

são fundamentais para não isolarmos a escola, ou mais precisamente, o que acontece no seu interior, das questões que afetam a sociedade como um todo.

Como já referido, este artigo foi extraído de uma investigação que toma por base um programa mais amplo de estudo, que procura analisar as edificações e funcionamento de grupos escolares em Pernambuco a partir de conjuntos habitacionais construídos para a população de baixa renda num período bastante significativo da história brasileira, o da ditadura civil-militar. Para entender como foram edificados os grupos escolares nas proximidades das construções dessas casas populares, é preciso compreender, mesmo de forma breve, os investimentos realizados pelo governo federal para o setor imobiliário nesse período.

Contudo, são escassas as publicações que tratam da política de habitação no Brasil, especialmente no recorte temporal desta investigação. Os poucos trabalhos encontrados, entre artigos em periódicos especializados, dissertações e teses, até o presente momento, não ultrapassam seis produções oriundas das áreas de administração, arquitetura e urbanismo. De modo geral, os textos fazem referência ao modelo de financiamento, auge e declínio dos investimentos governamentais das edificações populares, ascensão e declínio dos diferentes modelos de contratação de casas populares.

Blanco Júnior (2006) assinala, por exemplo, que o processo de “desfavelização” do Brasil teve início a partir de 1893. Esta digressão é bastante elástica, considerando o escopo do nosso objeto de estudo, mas sinaliza o enraizamento do problema sofrido por muitos brasileiros desde os primeiros anos da República, empurrando as classes populares para as zonas periféricas dos centros urbanos. Todavia, foi em 1946 que o Brasil institucionalizou, em nível nacional, um organismo para a promoção e financiamento de imóveis para a população de baixa renda, com a criação da Fundação da Casa Popular. Entretanto, para Azevedo (1988) foi por ocasião da ditadura civil-militar “em que

o governo pretendia expandir sua legitimidade política” (p. 113), o período de considerável investimento na habitação popular no Brasil, com aproximadamente 4,5 milhões de unidades.

Para substituir a Fundação da Casa Popular e na perspectiva da expansão e consolidação dessa política de residências populares, foi criado o Banco Nacional de Habitação - BNH, através da Lei nº 4.380 em 21 de agosto de 1964. A lei também instituiu a correção monetária para os contratos imobiliários, o sistema financeiro para aquisição da casa própria, entre outros, o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo.

O Banco Nacional de Habitação - BNH materializou a sua política a partir da criação de várias agências públicas, em que os estados e os municípios cumpriram um papel importante através de organismos que atuavam diretamente nas construções das casas populares. Para Azevedo (1988), o BNH servia como “um órgão normativo e de supervisão, deixando a seus diferentes agentes especializados a aplicação de sua política” (p. 110), como, por exemplo, as empresas mistas sob o controle acionário dos governos estaduais e municipais, as Companhias de Habitação - Cohab.

Podemos considerar que as Companhias Habitacionais, criadas sobre o controle de governos estaduais e em alguns casos, por governos municipais, constituíram os principais agentes promotores da política habitacional brasileira no período de 1964 e 1986. As Companhias atuavam diretamente na coordenação e supervisão dos trabalhos das empresas que construía as habitações populares, permitindo o barateamento das unidades produzidas.

A política de habitação nesse período foi pensada, inicialmente, para atender aos trabalhadores que recebiam entre um e três salários-mínimos, sendo necessário construir edificações de baixo custo. O preço baixo das edificações era em virtude de alguns fatores combinados. Assim, os custos das obras de infraestrutura eram repassados para os municípios e, em muitos casos, os próprios municípios doavam seus terrenos para a construção dos imóveis, quando não repassavam

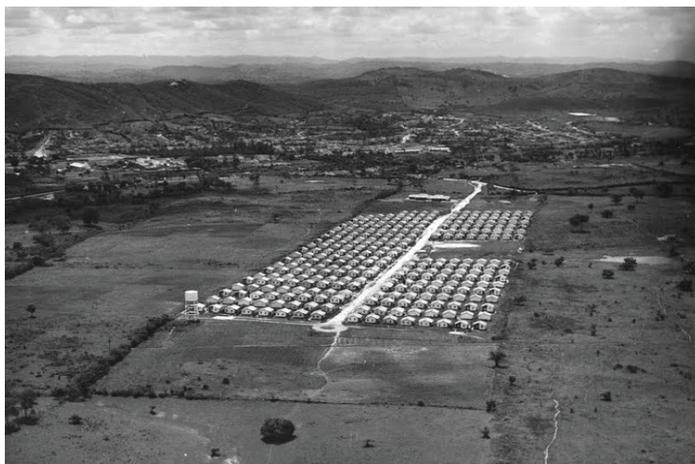
aos estados, por preços de mercado. Em certa medida, cabia aos estados a criação de mecanismos para subsidiar a construção e comercialização dos imóveis. Assim, em 1º de outubro de 1965, sob a Lei nº 5.654 foi instituída a Companhia Estadual de Habitação Popular do Estado de Pernambuco / Cohab-PE.

Seguindo os pressupostos da legislação nacional para o setor de habitação e atender as classes populares, a lei estadual tinha por objetivo a participação da política de desenvolvimento urbano, bem como projetar e executar direta ou indiretamente as edificações públicas. Considerando uma população total de 6.6 milhões de habitantes entre 1965 e 1986, a estatal pernambucana construiu, aproximadamente, 97.490 habitações populares¹², erguendo a primeira Unidade Residencial (UR1) no Ibura, periferia do Recife, em outubro de 1966 para 1.051 mutuários.

Essa iniciativa foi o início da construção de várias casas populares na região metropolitana e no interior do Estado, como podemos verificar uma das unidades da Cohab, construída em 1968, no município de Limoeiro-PE, ao lado da qual, foi doado um terreno pela prefeitura para a construção de um grupo escolar. O conjunto residencial foi registrado por fotógrafo desconhecido, cuja fotografia está de posse do professor Carlos Eduardo Pereira, autor, inclusive, de um livro sobre o referido município.

12. A política habitacional foi extinta junto com o BNH. In: **Economia**. JC online. Jornal do Commercio. Recife. 11/07/1999. Domingo. http://www2.uol.com.br/JC/_1999/1107/ec1107o.htm. Acesso: 11/08/2015.

Figura 1- A Vila da Cohab recém-inaugurada – Limoeiro, 1968.



Fonte: Arquivo pessoal do professor limoeirense, Carlos Eduardo Pereira

Como se vê no primeiro plano, estão construídas mais ou menos as trezentas casas da Cohab em um terreno vasto, anteriormente desabitado, com vegetação rasteira, é possível perceber ao fundo, do lado esquerdo da imagem, uma edificação destacada um pouco maior que a das casas, o que lembra a posição onde está até hoje o Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo. Ao lado esquerdo, em frente a uma das residências, no primeiro plano, vemos uma caixa d'água, como sinal de garantia de abastecimento. Já na parte mais alta da fotografia percebemos outras edificações que correspondem à área mais próximas do centro da cidade.

Na perspectiva da Política Nacional de Habitação, o município de Limoeiro, a 77km do Recife, que integra a Região Setentrional de Pernambuco, também publicou documentos que confirmam o repasse de verba dos cofres municipais, bem como a doação gratuita de um terreno para a construção do prédio de uma escola, como podemos pressupor a imagem à esquerda e ao fundo da fotografia, de acordo com estudo de Souza (2014).

Nessa ocasião, por meio do Decreto-Lei nº 827, de 18 de maio de 1968 o prefeito Aduino Heráclio Duarte foi autorizado a desapropriar um terreno de aproximadamente 900m², do Sr. Antônio Ludugério da Cunha e sua esposa, Helena Laubertina da Cunha, cuja finalidade seria a construção de um grupo escolar municipal localizado onde foram edificadas as casas da Vila da Cohab, nas proximidades do rio Capibaribe.

Observa-se que, no referido documento, o prefeito desapropriou o terreno por livre iniciativa de seus proprietários, destinando o imóvel para a construção da instituição educacional. Tratava-se, na verdade, do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, inaugurado em 1969, construído no ano anterior, especialmente para atender aos moradores da Vila da Cohab, no bairro do Juá, periferia de Limoeiro. Alguns testemunhos realçam a necessidade da construção da escola nesse período.

Josefa - professora: “Era porque só tinha ela, só tinha mesmo o Grupo. Não tinha outra, só na cidade ou lá ou na cidade” (SOUZA, 2014, p. 66).

Romildo - estudante: “Para dar suporte àquelas pessoas pobres que moravam ali naquelas redondezas, que eram muito pobres. Vila da Cohab e as redondezas, aquelas próximas, aqueles lugares próximos todo eles eram beneficiados com o Grupo” (SOUZA, 2014, p. 65).

Para a construção dessa instituição educacional, em 19 de julho de 1968, o prefeito publicou o Decreto-Lei nº 838 dando, a saber, à comunidade limoeirense a abertura de crédito no valor de CrN\$ 74.307,77 (Setenta e quatro mil, trezentos e sete cruzeiros e setenta e sete centavos), moeda da época, proveniente do Fundo de Participação dos Municípios, necessário para início e conclusão das obras.

No entanto, não se trata aqui de fazer simples alusão à política implementada pelo Banco Nacional de Habitação e às Companhias Habitacionais promotoras das construções das casas populares, mas

de situar esses órgãos governamentais na perspectiva de marco temporal e, em certa medida, paisagem histórica que propiciou a edificação dos grupos escolares no Estado de Pernambuco, especialmente onde se dava a prática educativa da instituição que tomamos como objeto de pesquisa e seu marco temporal, entre 1968 e 1970.

Por outro lado, de acordo com Pinto (2014), como era de se esperar, o principal desafio da escola, nesse período, passa a ser de preparar a mão de obra para atender às necessidades do mercado em expansão e servir de propagação da ideologia do governo militar. Para isso, era necessário que os professores se tornassem agentes de controle, reprodutores da ideologia e defensores da concepção escola-empresa. Desse modo, o governo extinguiu, também, movimentos e experiências educacionais importantes, inibindo, inclusive, atividades políticas realizadas pelos estudantes no interior da escola, certamente por medo de alastramento do pensamento crítico.

Assim, para as classes trabalhadoras, ao residirem nas casas construídas por essas instituições experimentaram novas sociabilidades. Antigos moradores dos mocambos, favelas ou outras habitações sub-humanas podiam agora viver em ambientes dotados de infraestrutura adequada, saneamento básico, iluminação pública, espaço amplo para a prática esportiva, como vimos na fotografia da Vila da Cohab, além da garantia da instrução pública para seus filhos, ainda que no interior da escola a experiência educativa fosse marcada por interveniência física por parte dos agentes educacionais, gestores, professores.

Mãos à palmatória: um grupo escolar na periferia de Limoeiro e sua prática educativa

De maneira abrangente, vimos que moradias populares foram construídas sob condições específicas atreladas ao Sistema Nacional de Habitação, e com esse modelo de financiamento da casa própria, veio também a construção de uma das singularidades educacionais que são

os grupos escolares. Uma dessas unidades educativas foi construída às margens do rio Capibaribe, na periferia do município de Limoeiro, interior de Pernambuco, a 77km do Recife, o Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo.

A partir desse espaço educacional é possível entender as reflexões seguindo as quais a oralidade revela a trama construída entre professores e estudantes, conforme Vidal (2007), como também permite compreender alguns acontecimentos de sala de aula envolvendo os principais atores da prática educativa, objeto de nosso estudo, além de outros elementos que compõem a historicidade das instituições.

Pelas fontes dos arquivos do poder executivo do município de Limoeiro e pelos testemunhos orais, essa instituição colaborou de maneira significativa com o processo de escolarização no Brasil, particularmente no estado de Pernambuco, considerando que sua edificação foi num espaço desprovido de qualquer outra construção habitacional e escolar, até sua inauguração em 1969, em conformidade com enxerto fotográfico já mostrado e fontes testemunhais.

Josefa – professora: “[...] A minha sala era misturada, juntava as classes segunda, terceira, porque à noite não tinha professor” (SOUZA, 2014, p. 74).

Como pode ser observado no testemunho, no início, as turmas ainda eram mistas em virtude da falta de professores suficientes na composição do quadro de funcionários. A professora Josefa contou, também, que por ter sido a primeira professora a chegar no Grupo Escolar Otaviano Basílio, foi de “casa em casa” convidando os pais para matricularem seus filhos naquele ano de 1969.

Não obstante esse fato interessante, no chamamento de estudantes para o espaço educacional, há de se supor que uma instituição criada a partir das condições materiais e subjetivas na curva temporal da ditadura civil-militar, tivesse sido impactada pelo pensamento pedagógico

vigente e desenvolvesse práticas educativas às necessidades daquele momento histórico da sociedade brasileira.

De qualquer modo, tendemos a concordar com Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017) e Vidal e Schwartz (2010) ao lembrarem que os acontecimentos externos às instituições educacionais têm relação com as questões mais gerais da sociedade e nós adicionamos, ainda, que tais questões sejam historicamente determinadas em outras curvas temporais e demarquem aspectos que contrariem o pensamento educacional contemporâneo.

Logo, o que acontece dentro da escola não difere do que circula na estrutura social na qual a instituição está inserida, sendo ela própria estruturada e estruturante na tentativa de perenidade do ideário social imprimido pelo próprio modelo que a criou ou que a subsidia econômica e culturalmente. Assim sendo, enquanto pressuposto, a compreensão que os professores têm de mundo e sociedade, são representados, em certa medida, em suas atividades pedagógicas, ao prepararem outros indivíduos para a vida social.

Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante; produz, igualmente, os recursos didáticos e o espaço físico que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização (ALVES, 2007, p. 257).

Considerando as reflexões de Alves (2007), as concepções e práticas educativas estão irremediavelmente em sintonia com as condições objetivas e subjetivas da sociedade, são elaborações construídas para materializar e reproduzir o modelo de sociedade desenvolvido naquele período histórico. Assim, textos, frases e livros circulam enquanto elementos fundamentais da representação de mundo almejado pelas forças que atuam na sociedade e, em muitos casos, as mesmas forças que controlam o Estado, controlam a movimentação do ambiente escolar e formas de atuação dos agentes educacionais, conforme a periodização objeto de nosso estudo, por exemplo.

Nesse sentido, podemos compreender que livro e leitor são aproximados para dar sentido a invenção social, onde é necessário aprender a ler, a escrever e a contar. Por isso a cartilha do ABC e a tabuada compunham os principais materiais didáticos, enquanto instrumentos transportados pelos estudantes, bem como o “quadro-negro” alimentava a tecnologia para exposição do conteúdo no Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo.

Romildo - estudante: “Tinha um livro da Editora Ática, tinha a cartilha do abc, tabuada” (SOUZA, 2014, p. 71).

Maria – professora: “Na época eram as quatro operações, saber ler e escrever e dissertar, fazer ditado era o normal e saber as coisas do município.” (SOUZA, 2014, p. 70).

Diva – professora: “Quadro-negro pra gente escrever, explicar a tarefa pra ele levar pra casa, ditado, cópia, tinha tudo. Os meninos desenhavam, menino escrever, fazer a prova, usar o caderno de caligrafia pra melhorar a letra” (SOUZA, 2014, p. 70).

Estamos diante de uma forma muito específica de ensinar a aprender, na qual as tecnologias ainda estavam mais próximas do início do século XIX e atendiam a uma forma histórica de estudante e também de professor, conforme Alves (2007). É claro que os instrumentos utilizados na prática educativa também correspondiam a historicidade referida pelo autor e, de certa maneira, o aparato tecnológico “[...] respondeu à necessidade histórica de uma forma de ensino dirigida a um coletivo de estudantes” (ALVES, 2007, p. 257).

Todavia, é provável que a tomada dessa lição presente nos testemunhos expusesse os estudantes a um processo avaliativo, que poderia ser revertido em punição para corrigir os possíveis “defeitos educativos”, conforme o estudo de Barros (2005), que veremos mais adiante, quando tratarmos dos conteúdos que aplicavam procedimentos disciplinares e castigos. Por enquanto, é bom pensarmos que os testemunhos são enriquecidos com as lembranças das festividades, das atividades esportivas, desfiles cívicos e as dramatizações teatrais.

Sônia – diretora: “nas festas comemorativas. Dia do pai, dia da mãe. [...] era poesia, era jogral, apresentações assim, e também participávamos do desfile cívico. Na atividade esportiva, o Núcleo de Supervisão Pedagógica convidou as escolas municipais a participarem de jogos escolares, e nós participamos. Conseguimos, assim, o jogo, o terno dos alunos, treino e tudo, inclusive a gente teve medalhas, e assim recebemos o troféu pela participação [...]” (SOUZA, 2014, p. 76).

Em momentos comemorativos, observa-se que havia várias atividades que ocorriam no interior da escola, onde era possível estimular a expressão e comunicação dos estudantes, por meio de recital de poesia, ou o jogral; técnica de teatro onde se associa declamação e canto, em que vários estudantes liam ou falavam textos sequencialmente.

É bem provável que esses momentos tenham sido de divertimento e descontração e de grande importância enquanto equilíbrio de tensões entre as demais práticas utilizadas nesse espaço escolar. Nesse sentido, “O jogo constitui um fenômeno de vital importância para o equilíbrio do ser social, cultural e psíquico, pelo que pode ser aproveitado, dentro de uma prática de educação, pelas suas funções culturais e catárticas” (RODRIGUES, 2015, p. 221).

Não vamos entrar na teoria do jogo, o que levaria um razoável tempo e fugiria ao limite deste capítulo, mas é fundamental pensarmos que estamos diante de um instrumento essencial, considerando a paisagem histórica em que se concentra o nosso objeto de investigação. Nessa perspectiva, Rodrigues (2015) admite que é por meio do jogo que a criança entra em contato com o mundo exterior, com as regras sociais circulantes.

É também por meio das brincadeiras que a criança cria e recria situações do mundo adulto. Mas, conforme o testemunho da diretora Sônia, a participação do estudante não era estimulada só no interior da escola. O testemunho deixa claro que, em ambientes extraescolares, os estudantes também se faziam presentes em competições esportivas ou nos desfiles cívicos. Estes, provavelmente, com características bastante específicas para o contexto da Ditadura Civil-Militar, ainda que

os testemunhos, bem como outras fontes consultadas, não revelem impacto direto desse regime nas atitudes dos agentes educacionais e na organização na cultura educacional do grupo escolar sob análise.

Não obstante, além das atividades testemunhadas pela diretora Sônia, outras práticas cultivadas na escola, junto aos educandos, eram as festividades juninas e a relação com a religião católica, na medida que se praticava o catecismo e o sacramento da primeira comunhão, conforme pode-se observar numa fotografia gentilmente cedida para reprodução, por uma das professoras, que também testemunharam aquele cotidiano educacional.

De qualquer modo, não podemos considerar a fotografia que apresentaremos a seguir, como um “o retrato de uma época”, como se todas as escolas daquele período permitissem ou estivessem imbricadas com o catolicismo, mas como uma das evidências de que no Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclito do Rêgo se cultivava a primeira comunhão como o um dos sacramentos importantes a ser devotados pelos seus estudantes, sendo o maior número do sexo feminino.

Figura 2: 1ª Comunhão realizada na Igreja da Matriz de Limoeiro - 1970.



Fonte: Arquivo pessoal da ex-professora do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclito do Rêgo, Neuza Amorim.

Observa-se que a cor branca é predominante das vestimentas, notadamente entre as meninas, com meias e sapados da mesma cor, indicando a pureza dos infantis no seu encontro com Deus. As meninas de vestido e véu sobre a cabeça e, em sua falta, uma tiara branca, rodeada de flores, pureza e suavidade nos gestos e nas vestimentas.

Os meninos de short, camisa de botão e de mangas curtas, exceto o primeiro menino que aparece na ponta, da direita para a esquerda. Os meninos estão em menor número, à direita da fotografia. Ao mesmo tempo que as meninas configuram a maioria dos estudantes, percebe-se também um ligeiro distanciamento entre os gêneros, meninos de um lado e meninas do outro, estas posicionadas à esquerda, perfiladas, as menores na frente, seguidas das maiores.

É interessante entendermos que essa fotografia materializou um momento significativo do grupo escolar pós rito da primeira comunhão, sacramento fundamental na vida de um cristão. Esse foi um momento, também, em que a instituição escolar dava demonstrações claras à sociedade de que maneira estaria conduzindo seus filhos, nos bons costumes da época. A roupa branca não é só um mero detalhe, expressa uma conduta a ser seguida, conforme estudo de Souza E. e Lira (2012), em que todo esse aparato ritualístico “está inserido em um contexto histórico repleto de valores religiosos” (SOUZA E. e LIRA, 2012, p. 430).

Essa fotografia é o registro também de um processo; parte de uma trama cotidiana construída entre professoras e estudantes. Esse é um dos poucos registros em que se vê estudantes e professoras juntos na celebração da primeira comunhão. Nesse momento festivo, um móvel escolar, como o bureau do mestre, serve de suporte para o posicionamento do bolo comemorativo do primeiro sacramento. Esse era também um dos elementos importantes na condução do aluno, indicando uma moral a ser seguida e a escola estimulava esse espírito.

Entre as atividades festivas e o sacramento da primeira comunhão, também estavam os procedimentos disciplinares na condução do

alunado, tendo como princípio a manutenção da ordem no ambiente educacional. Barros (2005) apresenta sucintamente uma tipologia da disciplina, que pode ser compreendida de maneira positiva e negativa, das recompensas aos castigos físicos, podendo constar, ainda, em regulamentos ou serem aplicados pelo professor conforme as circunstâncias.

É importante ressaltar o quanto os nossos colaboradores em seus testemunhos orais se dedicam à descrição dos procedimentos disciplinares naquele ambiente do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, reconhecendo, inclusive, que tais procedimentos faziam parte de um costume tacitamente estabelecido entre a escola e familiares, em que os estudantes observavam os procedimentos empregados como necessários à educação recebida no seio familiar e reforçada na escola, por meio dos castigos exercidos pelas professoras.

Romildo - estudante: “Naquela época, tinha os costumes. As professoras eram iguais a uma mãe para a gente. Os pais autorizavam elas a cuidar dos alunos. Se errou, era na base da lei, mas em parte foi bom que educou muita gente através desses atos delas” (SOUZA, 2014, p. 71).

A alusão do estudante de que “naquela época tinha os costumes” reforça o que encontramos na literatura, especialmente em Alves (2007), ao afirmar que cada época constrói suas formas históricas de estudante e de educador, na perspectiva de um encontro concernente às condições de produção e modelo de sociedade esperados. Embora o próprio movimento escolanovista tivesse ganhado força, inclusive, em meados do século XX, algumas professoras do grupo escolar em questão, insistiam em procedimentos disciplinares e métodos de memorização. Todavia, também há de se compreender que “[...] o próprio escolanovismo enfrentou dificuldades para realizar-se, desde as iminentes à sua própria concepção, passando pelas limitações materiais até as resistências ativas e passivas dos educadores” (ALVES, 2007, p. 262). O autor ainda destaca que, mesmo quando não havia resistência, por vezes, alguns dos educadores reivindicavam renovação

dos processos pedagógicos, mas acabavam mesmo contribuindo com práticas arcaicas da velha pedagogia.

Mesmo assim, apesar da rigidez com que as professoras condiziam os estudantes, em “substituição às mães,” há reconhecimento por parte do aluno de que as atitudes adotadas foram importantes na educação de muita gente. O testemunho parece contraditório, mas é um indicativo de que “os melhores meios disciplinares seriam aqueles que conseguissem mobilizar o maior número de sentimentos” (BARROS, 2005, p. 82). Assim, Barros (2005) nos faz pensar que tais sentimentos são reveladores do amor que os estudantes têm aos pais ao mesmo tempo que devotam admiração aos mestres.

Silvina - estudante: “[...] eu tinha medo de ler em voz alta, me dava um nervoso, dava vontade de chorar, de tremer. Antigamente o aluno respeitava o professor, tinha medo. O jeito de falar, o olhar!” (SOUZA, 2014, p. 70).

Considerando os depoimentos, educa-se aqui também pelo olhar das professoras sobre os estudantes. O medo de errar frente àquelas que deveriam ensinar e a ter segurança na elaboração das tarefas escolares, compunham o sentimento da Silvana. O medo também era traduzido por respeito à figura da professora, como autoridade semelhante aos pais, especialmente a figura materna. É óbvio que essas representações de autoridade não constam de documentação oficial, pelo menos não foi possível neste momento encontrar alguma evidência a esse respeito e assegurar a concordância do poder público para ocorrência dessas práticas disciplinares, mas as lembranças do cotidiano escolar mostra, ainda que incipiente, os aspectos disciplinares exigidos pelos professores frente aos estudantes.

É possível verificar que, do ponto de vista do cotidiano institucional, a autoridade imposta era compartilhada pelos professores e gestores da escola. Assim sendo, vemos no testemunho de outros atores, especialmente do outro lado da cena, como uma das diretoras que concederam seu testemunho.

Sonia – diretora: “O regimento era da Secretaria de Educação. A gente fazia cartaz porque havia mais disciplina naquela época, onde o aluno tinha seus direitos, porém deveres também, horário de chegada e não chegar atrasado” (SOUZA, 2014, p. 74).

O cartaz referido no testemunho da diretora diz respeito à publicação manuscrita em cartolina sobre os direitos e deveres a serem seguidos pelos alunos. Era uma forma de reafirmar para a comunidade escolar quais as principais regras que circulavam naquele ambiente. Porém, Veiga (2009) se refere à introdução desses elementos no espaço escolar como os novos materiais didáticos e a dimensão estética que passaram a compor os murais, corredores e salas de aula, em meados do século XX.

A autora também adverte que ao se fazer um passeio na história da educação é fácil perceber que “[...] a permanência da memorização e da violência física na relação entre professor e aluno, fazia com que tempo escolar fosse um verdadeiro martírio, sem contar o tempo longo de aprendizagem” (VEIGA, 2009, p. 11).

De qualquer modo, no cenário objeto de nosso estudo, ou seja, no Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, havia, também, por parte dos estudantes a concordância com os métodos praticados pelas professoras porque, pelos testemunhos, elas eram autorizadas pelos pais para estabelecer limites no espaço educativo. Essa ideia é compartilhada por professores e estudantes.

Maria – professora: “A figura do professor em casa, olha! O professor é mesmo que uma mãe, o que ele fizer tá feito” (SOUZA, 2014, p. 71).

Romildo – estudante: “Tinha uma delas [professora] que era bem rude, puxão de cabelo e até muitas vezes na tapa, primeiro era à base da reguacada” (SOUZA, 2014, p. 71).

O testemunho do estudante é bastante significativo na descrição do tipo e da ordem dos castigos imprimidos pelas professoras no Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo. De modo que havia uma

espécie de escalonamento da punição, na medida em que as incursões físicas começavam por bater a régua sobre o corpo, talvez em substituição à palmatória, em seguida, os puxões de cabelo e conforme testemunho, as tapas, como a finalização do ato disciplinar e controle do estudante.

A disciplina, nesse e em outros casos, expressa, portanto “[...] o conjunto de regras que regulam a vida da escola, as relações entre os professores e os alunos [...]” (BARROS, 2005, p. 78). Essa regulação tinha um sentido prático, salvaguardado por procedimentos que garantiam a ordem educacional, em função do desenvolvimento moral e integral do indivíduo. Observa-se que os procedimentos empregados na disciplinarização eram compartilhados pelos pais das crianças, conforme testemunhos, uma vez que a professora assumia o papel de mãe no ambiente escolar.

Todavia, Barros (2005) assinala, ainda, que tais procedimentos serviam para garantir o pleno desenvolvimento e a eficácia das tarefas escolares e, em certa medida, também para a garantia da autoridade do professor em sala de aula, na perspectiva da manutenção da ordem e como correção dos possíveis defeitos na formação moral do estudante. A disciplina cumpria, como ainda parece cumprir, dessa maneira, uma função essencial para atingir o modelo de ser humano esperado por determinada sociedade.

Considerações finais

Tentamos, neste capítulo, perscrutar, de forma abreviada, as condições socioeconômicas que tornaram possíveis a construção do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, do município de Limoeiro/PE e responder a seguinte questão: quais as práticas educativas que foram desenvolvidas nessa instituição entre 1968-1971?

Formulamos essas reflexões porque se relacionam diretamente a um projeto mais amplo que trata das edificações e funcionamento dos grupos escolares em Pernambuco, no escopo da Política Nacional de Habitação,

que correspondeu a todo o transcurso do período da Ditadura Civil-Militar. Fizemos essa opção por entendermos que práticas educativas, embora realizadas no interior de uma instituição educacional, como o nosso objeto de pesquisa, não estão isoladas das condicionantes socioeconômicas e culturais que a forjaram. Ou seja, não estão às margens dos princípios educacionais que as sustentam enquanto comportamento exigido e almejado pela elite de uma determinada sociedade.

Consideramos, ainda, que a política de habitação popular, por meio das Companhias de Habitação - Cohab, até certo ponto, foi também uma política de escolarização, na medida que as edificações residenciais tornavam possíveis a edificação de escolas, a exemplo do cenário de nosso objeto de pesquisa. Esse fato parece ser recorrente entre outras habitações construídas no mesmo período, o que se confirmará apenas quando das conclusões do programa de estudos que se aproxima das instituições com as características aqui identificadas.

Mesmo com a escassez de fontes para analisar o recorte definido do nosso objeto de pesquisa, foi possível identificar nos testemunhos orais um pouco da trama do cotidiano construído entre estudantes, gestoras e professoras, o que preceitua o campo de atenção da cultura escolar e das práticas educativas, ou seja, as nuances, tensões, códigos e valores que reuniam os nossos colaboradores naquela instituição de ensino.

Os testemunhos revelam cenas e procedimentos ocorridos no interior do espaço educacional, com características de aprendizagem das primeiras letras e método intuitivo, bem como atitudes das professoras no sentido de corrigir nos estudantes, sob régua e tapas, os “defeitos” da educação almejada naquela conjuntura histórica. Outros aspectos revelados nos testemunhos se referem a ações realizadas pelas professoras e estudantes fora do espaço escolar, mas com uma conexão direta com o previsto junto aos órgãos responsáveis pela educação no referido município, como os jogos escolares e os desfiles cívicos, patrocinados pelo poder executivo local.

De qualquer maneira, a legislação que amparava a prática educativa e, conseqüentemente todo o trabalho das professoras no cenário do Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, a Lei 4.024/61, obviamente, era anterior à própria inauguração e funcionamento da instituição, ainda que sua construção e início das atividades tenham sido produtos da política de habitação brasileira no vigor da Ditadura Civil-Militar

Mesmo considerando que a periodização do nosso objeto de pesquisa tenha sido cotejada por uma temporalidade bastante conturbada, os dados empíricos, como os testemunhos orais e outras fontes, não revelaram uma significativa relação entre as práticas educativas desenvolvidas no interior do grupo escolar em questão e os acontecimentos que afligiam uma considerável parcela da sociedade brasileira naquele momento.

Atribuímos essa falta de evidência de conexão a alguns fatores, como o acesso aos parcos arquivos disponibilizados pelos órgãos municipais em Limoeiro, as próprias limitações no campo de investigação, bem como os limites impostos pela nossa capacidade de análise das fontes documentais. No entanto, bem sabemos que castigos físicos e as palmatórias são produtos históricos do século XIX, que continuaram sendo utilizados no século seguinte, retroalimentados, talvez, pela força hegemônica da própria Ditadura Civil-Militar, que pressupunha ordem, disciplina e civismo.

De qualquer forma, há de se aprofundar as investigações e avançar nas hipóteses que orientam a análise das práticas educativas em diferentes tempos históricos e sua imbricada relação com os aspectos mais gerais da sociedade, conforme está presente na literatura.

Referências

ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti; TOLEDO, Cézár de Alencar Arnaut. História da educação e pesquisas sobre instituições escolares; um balanço da produção nas universidades paranaenses (2008-2016). **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 214-229, jan./abr. 2020.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Sergio de. Vinte e dois anos de política de habitação popular (1964-86): criação, trajetória e extinção do BNH. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 22, n.4, p. 107-119, out-dez. 1988.

AZEVEDO, Sergio de, ANDRADE, Luís Aureliano Gama de. **Habitação e Poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional da Habitação**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (orgs.) **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BARROS, Maria da Conceição Rodrigues Leite e. **Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura: a teoria e a prática da disciplina na escola primária fins século XIX e princípios século XX**. Porto: UP 2005. 204f. Dissertação (mestrado em História da Educação). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 3 de dez. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

EAKIN, Paul John. **Vivendo autobiograficamente: a construção da identidade na narrativa**. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés e LEONARDI, Paula. **História da educação no quadro das relações sociais**. Hist. Educ. (Online), Porto Alegre. v. 21 n. 51 jan/abr. 2017, p. 207-227.

LIMOIRO. Decreto-Lei nº 827, de 18 de maio de 1968. Prefeitura Municipal do Limoeiro, 1968.

LIMOIRO. Decreto-Lei nº 838 de 19 de julho de 1968. Prefeitura Municipal do Limoeiro, 1968.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

PISNKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Marcelino de Rezende. **O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação.** RBPAE (Online), Porto Alegre. v. 30, n. 2, p. 287-301, mai/ago. 2014.

RODRIGUES, Maria Manuela Figueiredo. **Memórias do lado divertido da escola primária portuguesa.** Hist. Educ. (Oline), Porto Alegre. v. 19, n. 47 set./dez, 2015, p. 213-227.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Edilson Fernandes de (org.). **Histórias e memórias da educação em Pernambuco.** Recife. Editora da UFPE, 2009.

SOUZA, Edilson Fernandes de, LIRA, Maria Helena Câmara. **As práticas corporais femininas na escola confessional Santa Gertrudes no século XX.** Cadernos de História da Educação (Online), Uberlândia. v. 11 n. 2, jul/dez. 2012, p. 419 - 431.

SOUZA, Roseane Silva de. **O Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo (1968-1985).** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. **Por uma ampliação da noção de documento escolar.** In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (orgs.) Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 59-74.

VIDAL, Diana Gonçalves, SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Sobre cultura e história da Educação: questões para debate.** In.: VIDAL, Diana Gonçalves e SCHWARTZ, Cleonara Maria. (org.). História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010, p. 13-35.

VEIGA, Cynthia Greive. **A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX):** questões teórico-conceituais. In: XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2009, Recife. Anais XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009, v. 1. p. 1-15.

ARQUIVOS E FONTES PARA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Edvaldo Nascimento

Este artigo traz um recorte da minha pesquisa de doutorado, que investigou o processo de escolarização de populações sertanejas em Forquilha/Paulo Afonso¹, Bahia, localizadas no Sertão do São Francisco², na região Nordeste, por meio do estudo da criação e institucionalização de escolas idealizadas e mantidas pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf). Para este artigo, propomos apresentar os arquivos e a tipologia das fontes referentes à história da educação do Sertão do São Francisco localizadas durante a pesquisa de doutorado. Compreendendo que o conceito de fontes é empregado diferentemente pelas correntes historiográficas e que seu uso numa pesquisa em história da educação articula-se com a teoria e o método, neste trabalho adotamos os conceitos

1. Forquilha era a denominação da localidade onde, em 1948, foi instalada a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf). Ficava do lado baiano da cachoeira de Paulo Afonso e pertencia ao município de Glória (BA). Foi o lugar escolhido para a construção do acampamento dos trabalhadores e, quando emancipado, passou a denominar-se Paulo Afonso, em 28 de julho de 1958. Faço uso do binômio Forquilha/Paulo Afonso para me referir aos dois períodos, antes e depois da emancipação.

2. Sertão do São Francisco é aqui utilizado para denominar a área do entorno da cachoeira de Paulo Afonso, onde foram construídas as primeiras usinas hidroelétricas pela Chesf. Também indica a região de confluência dos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, banhadas pelo rio São Francisco.

propostos por Burke (2004), Magalhães (2004), Orso (2012) e Vidal (1998). Segundo Orso (2012, p. 230),

Os registros históricos são os meios utilizados pelos historiadores para se apropriar de uma realidade que “já não existe” e produzir determinadas explicações históricas. Porém, a qualidade do conhecimento histórico que se produz depende da relação dos historiadores com as fontes. Assim, uma relação mais sólida com as fontes, só será possível, quando eles não mais necessitarem gastar grande parte do tempo de pesquisa para localizá-las, quando já estiverem organizadas e preservadas em arquivos. Sendo assim, ao localizar e catalogar as fontes investe-se na qualidade das pesquisas, do ensino e da extensão das futuras gerações.

Ao apresentar a diversidade de fontes (escritas e iconográficas) localizadas durante a pesquisa e até então desconhecidas da maioria dos pesquisadores em história da educação sobre as escolas da Chesf, desejo que outros pesquisadores da área se sintam estimulados a empreender novos estudos em história da educação.

O debate sobre a relevância das fontes no trabalho do historiador tem sido bastante fértil para a historiografia e a história da educação. O pluralismo epistemológico e a diversificação teórico-metodológica têm levado pesquisadores a utilizarem variadas fontes de pesquisa. Adotamos o conceito de fontes históricas no sentido empregado por historiadores que têm se dedicado às pesquisas no campo da história da educação. Para Orso (2012, p. 235), ao falar de fontes históricas, devemos considerar:

[...] que são aquelas que dizem respeito aos vestígios, aos documentos, objetos, instituições ou relações que estão articuladas às atividades, às ações, ao processo de transformação desencadeados pelos homens em determinada época e local do passado. Assim, tanto podem ser fontes históricas, um pedaço de carvão, uma pedra polida, uma ponta de lança, um resto de utensílio, um pedaço de osso, uma arte rupestre, como também os registros escritos, as crônicas, as cartas, as obras literárias, os diários, os jornais velhos, as fotos, as marcas de uma construção, os tipos

de habitação, os monumentos, um caderno, uma lousa, um pergaminho, uma máquina de escrever, um lápis, um computador ou uma determinada tecnologia, enfim, poderíamos enumerar um infindável número de tipos de fontes das mais diversas possíveis.

Essa ampliação conceitual de fontes tem possibilitado diversos trabalhos nos mais variados campos de pesquisa historiográfica. Para a história da educação, têm sido fecundos os trabalhos sobre as instituições educativas que se utilizam dessa conceituação.

As contribuições de Justino Magalhães (2004) convergem nessa mesma direção. Para esse historiador da educação, a abordagem historiográfica, mais que um domínio do conhecimento, é um paradigma do pensamento. Assim, a história das instituições educativas desenvolve-se e toma como referência as memórias, os arquivos e a historiografia. E, de acordo com Magalhães (2004, p. 71-72), as fontes passam a ser:

A realidade-objeto constituída pelo edifício, movimento de alunos, programas, manuais, sumários, exames, provas, termos de matrícula e de exame, por um lado, e por atas, relatos gerenciais, orçamentais, contábilísticos, por outro, por uma triangulação entre memórias e atos de direção e de decisão, ganha sentido histórico, numa tecitura problematizante, considerada a relação instituição/ público(s) como eixo epistêmico. Uma abordagem que, não raro, se inicia a partir da base, construindo um arquivo, como informante e referente, pelo que a informação se organiza, sob uma lógica orgânico-funcional, de maneira a obter o mais elevado índice de fidelidade, pragmatismo e significância na representação da instituição referida.

Os arquivos e fontes existentes sobre as escolas criadas pela Chesf no Sertão do São Francisco são bastante diversificados, o que possibilitará a realização de novos estudos sobre educação nesta região do Brasil.

Exercendo o ofício de historiador da educação, incursionei incessantemente por diversos arquivos localizados em vários estados brasileiros em busca de fontes que nos permitissem empreender estudo

sobre as escolas implantadas pela Chesf no Sertão do São Francisco. Depois de entrevistar ex-diretores, ex-professores, ex-alunos das escolas da Chesf, fomos encontrar em Recife (PE), Salvador (BA) e Paulo Afonso (BA) os principais arquivos relacionados à Chesf³. Embora seja importante registrar que existem muitas fontes espalhadas pertencentes a arquivos privados, ressalto que outras fontes e arquivos podem ser localizados em outras unidades da federação.

Os arquivos e as fontes localizadas nas cidades do Recife e Paulo Afonso são, de forma geral, relacionados aos vários aspectos da vida dessa empresa. Ou seja, não são arquivos específicos da educação. Na sede da Chesf, localizada na capital pernambucana, existe o Centro de Documentação (CDOC) com um conjunto de documentos suficientes para um trabalho coletivo e de longo prazo que dê conta de seu levantamento e seus estudos. Nesse referido arquivo, encontram-se documentos escritos, objetos, filmes e fotografias referentes ao contexto de implantação e desenvolvimento do projeto educacional implantado pela empresa em Forquilha/Paulo Afonso e em várias regiões do Nordeste onde a empresa construiu acampamentos.

No acervo do CDOC da Chesf, encontram-se também as atas das reuniões de diretoria, desde sua fundação, em março de 1948, todas já digitalizadas. Nelas, é possível acompanhar as deliberações da companhia sobre os mais variados temas. Esse conjunto de documentos também se encontra em meio físico. Formam outro conjunto bastante significativo de fontes documentais as atas de reunião do conselho deliberativo e os relatórios anuais publicados. O CDOC abriga o principal e maior conjunto de documentação da história da empresa.

3. Primeira empresa pública de eletricidade do país, a Chesf surgiu com o objetivo de promover o aproveitamento do potencial energético da cachoeira de Paulo Afonso, situada no rio São Francisco, entre os estados de Alagoas e Bahia. Esse potencial já era conhecido desde os tempos de Delmiro Gouveia, famoso industrial nordestino que ali instalara, em 1913, uma pequena usina para movimentar sua fábrica de fios e linhas.

Pelo grande volume de documentos, não foi possível catalogar todas as fontes encontradas relacionadas ao processo de escolarização implantada pela Chesf na região objeto da pesquisa. No entanto, faremos uma apresentação geral dos conjuntos de documentos escritos e iconográficos especificamente relacionados à educação. Registro que, apesar de termos realizado um grande número de entrevistas com ex-professores, ex-alunos e ex-dirigentes das escolas da Chesf, não fizemos uso, na referida tese, dos testemunhos orais, optando por apresentar em trabalho posterior uma análise específica sobre as fontes orais e as escolas da Chesf. Porém, as fontes orais apresentam-se como grande campo a ser utilizado pelos pesquisadores.

As escolas criadas pela Chesf a partir de 1949 foram transferidas, nos anos de 1990, para a Prefeitura Municipal de Paulo Afonso, para o Governo do Estado da Bahia, para entidades privadas (cooperativas e fundações) e para o Ministério da Educação. Incursionei por diversas vezes nessas unidades escolares e nos órgãos da Secretaria de Educação da Bahia buscando localizar fontes documentais relacionadas a essas respectivas unidades educacionais. Em nenhuma das escolas que visitei tinha documentação referente ao período em que eram geridas pela Chesf.

Depois de muitas idas e vindas, localizei uma farta documentação no Núcleo Territorial de Educação (NTE 24)⁴ de Paulo Afonso. Está sob a guarda desse órgão toda a documentação referente ao conjunto das escolas criadas e mantidas pela Chesf: registros das escolas, planos de cursos, fichas dos alunos, documentos dos gestores, relatórios do Conselho de Educação, documentos expedidos pela Chesf, ficha dos professores, relatórios de inspeção, regimento escolar, projeto pedagógico, registro de transferências, mapas etc.

4. O Núcleo Territorial de Educação (NTE 24) é uma representação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia responsável pelo acompanhamento das escolas da rede pública de ensino baiana na região de Paulo Afonso.

É uma farta documentação relacionada à história da educação sobre os mais diversos aspectos da institucionalização educacional escolar, no Ser-tão do São Francisco, não apenas das escolas criadas pela Chesf, mas das unidades de ensino da rede estadual e da rede privada. Essas fontes dão conta de aspectos de estrutura, currículo, funcionamento e das mudanças de objetivos e de organização que as escolas sofreram ao longo do tempo.

Se considerarmos apenas a documentação das escolas da Chesf⁵, pegando como exemplo as fichas de todos os alunos que estudaram nas suas unidades escolares ao longo de 50 anos, chegando a ter matriculados em dado momento nessas escolas 8 mil alunos por ano, teremos uma dimensão do tamanho desse arquivo. Inicialmente, fica impossível mensurar a quantidade de documentos arquivados. Infelizmente, a guarda dessa documentação é realizada de forma precária, improvisada e parte do acervo encontra-se em estado deplorável de conservação. É necessário que haja ação imediata de instituições e do poder público para salvaguardar a memória coletiva da comunidade educacional que esteve envolvida nesse projeto.

Outro conjunto de documentos escritos referentes a essas escolas encontra-se localizado no arquivo do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE). São leis, resoluções, pareceres, quadros curriculares, ofícios, relação de professores, declarações de contrato de trabalho, reconhecimento das escolas, plantas das escolas, relatórios de inspeção. No conjunto de documentos localizados no CEE/BA, encontram-se parte dos processos de solicitação de registros e funcionamento das escolas, solicitação de funcionamento de novos cursos e pedido de aprovação de mudança na grade curricular.

Essa documentação é imprescindível para análise da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica das unidades escolares criadas

5. Desse complexo educacional, duas escolas foram instaladas fora do acampamento: Escola Moxotó Alagoas, localizada na margem alagoana do rio São Francisco, atualmente distrito de Barragem Leste, no município de Delmiro Gouveia (AL); e Escola Moxotó Bahia, que foi construída próximo ao canteiro de obras da Usina Apolônio Sales.

pela Chesf na localidade de Forquilha. Inicialmente, essas unidades escolares foram denominadas de escolas reunidas; posteriormente, passaram a fazer parte do Sistema de Ensino Integrado da Chesf, órgão responsável pela administração e coordenação pedagógica das unidades educacionais criadas e mantidas pela empresa no acampamento construído para os trabalhadores no lugarejo: Escola Adozino Magalhães de Oliveira, Murilo Braga, Alves de Souza, Boa Idéia, Parque, Escola Rural Ministro Simões Filho, Escola Moxotó Alagoas, Escola Moxotó Bahia e Centro de Formação Profissional de Paulo Afonso (CFPPA).

No Memorial Chesf, em Paulo Afonso, também encontramos considerável acervo de fontes (documentos escritos, fotografias, filmes, objetos) sobre a trajetória da empresa, incluindo parte importante dos registros da vida social e educacional nos acampamentos, particularmente de Forquilha/Paulo Afonso. É possível localizar documentos em outros locais, mas os principais arquivos da Chesf concentram-se nessas duas cidades. Paulo Afonso tem um volume menor de documentos, apesar do significativo conjunto de fotografias (aproximadamente 34 mil), além de objetos.

O espólio fotográfico da empresa localizado no CDOC, em Recife, é um valioso acervo a ser explorado. O conjunto de fotografias e imagens em movimento (filmes) ainda não devidamente organizado forma um arquivo iconográfico bastante expressivo. É possível acompanhar a trajetória de atuação da Chesf por meio desse acervo iconográfico desde sua fundação até os dias atuais.

Percebe-se que a companhia, desde sua criação, operou no sentido de registrar os mais diversos aspectos da sua trajetória em Forquilha e demais áreas de sua atuação. Isso se deve, sobretudo, à política de documentação que ainda deve ser mais bem analisada, mas, inicialmente, levantamos a hipótese de que, no período inicial de constituição da empresa e construção das usinas e acampamento, a Chesf objetivava divulgar os feitos e realizações das suas ações no Sertão, bem como as transformações socioculturais operadas pela empresa,

agora adentrando na modernidade. A iconografia em expansão nesse período vai ser utilizada para a propagação dos empreendimentos da empresa e a divulgação do processo de “modernização e progresso” processado no mundo sertanejo.

Previamente, é possível detectar que o acervo fotográfico das duas cidades tem parte comum (reprodução) e parte específica. No caso do acervo do Memorial Chesf, o arquivo fotográfico encontra-se em parte desordenado e acondicionado inadequadamente. O trabalho de digitalização das fotografias que compõem esse acervo deve-se à iniciativa de um grupo de engenheiros, entusiastas da história da empresa. Uma parte significativa dessas fotografias encontra-se digitalizada. Embora os profissionais envolvidos não sejam especialistas nesse tipo de procedimento, essa iniciativa tem garantido a preservação da memória da companhia no Sertão do São Francisco e, de certa forma, da história da educação.

A existência desse volumoso acervo fotográfico é relevante para a história da educação por seu valor simbólico e pela perspectiva de novas leituras e interpretações dos caminhos da educação no Sertão do São Francisco, construídos por meio de lentes teóricas e metodológicas a partir da utilização de imagens como fontes. Segundo Burke (2004, p. 17), a importância do uso de imagens pela historiografia se dá porque a “imagem nos permite imaginar o passado de forma mais vivida”. Esse conjunto de imagens retrata os mais diversos momentos da institucionalização da educação escolar no Sertão do São Francisco em seus aspectos mais amplos. Inicialmente, organizamos 45 álbuns de fotografias já digitalizadas, totalizando 13 mil imagens. Mas o arquivo físico consta de aproximadamente 34 mil fotografias em processo de digitalização pertencentes ao arquivo do Memorial Chesf em Paulo Afonso.

Sobre a importância e o uso das imagens como fontes nas pesquisas em história da educação, é importante destacar o que diz Vidal (1998, p. 76):

Refletir sobre a fotografia como fonte, superando a atração exercida pela imagem, tem levado historiadores a recorrer a outros campos disciplinares como a semiótica, a sociologia e a antropologia, na busca de compreender a foto como uma produção de sentido, cuja análise envolve o conhecimento do fotógrafo, da agência contratante, dos recursos tecnológicos disponíveis e das condições sócio-históricas em que foi efetuado o registro do instantâneo.

Em geral, o arquivo fotográfico é caracterizado por imagens dos diversos ciclos de obras das usinas de Paulo Afonso e do acampamento. É possível observar as paisagens naturais, as obras, equipamentos, os diretores, operários. Referente à educação, identificamos imagens significativas. Por meio delas, é possível analisar o perfil dos alunos, tipo de fardamento, mobiliário, atividades recreativas, arquitetura escolar, atividades sociais, culturais, esportivas, religiosas e cívicas, perfil das professoras e professores, ritos escolares.

O recorte temporal de 1949 representa o marco de criação da primeira escola da Chesf em Forquilha e início do ciclo de institucionalização da educação escolar no Sertão do São Francisco até 2000, quando foram encerradas as atividades educacionais pela empresa.

O processo de resgate das fontes amplia as possibilidades de compreensão da história e da história da educação, considerando que não existe outra forma de reconstruir ou recuperar a história que não seja por meio das fontes. Assim, a identificação de fontes em diferentes arquivos abre possibilidade para novas pesquisas, considerando a diversidade de tipos de documentos (escritos e iconográficos), além de objetos relacionados às escolas criadas e mantidas pela Chesf. Parte dessas fontes está em processo de catalogação de forma a facilitar o acesso e uso em futuras pesquisas. Sem dúvida, foi relevante para a história da educação localizar essa documentação. O passo seguinte será preservar e socializar esses acervos, o que poderá servir de estímulo a novas pesquisas e assim ampliar os horizontes e a compreensão da história da educação na região Nordeste na medida em que, estudando a história

da educação do Sertão do São Francisco, visibiliza a história dos povos do Sertão, em geral invisibilizados e subalternizados pela historiografia. Essas fontes revelam o processo de desenvolvimento da região do São Francisco, principalmente pelo que indica o conjunto de imagens.

Considero que apresentar essa farta documentação, agora devidamente identificada, será um estímulo para a realização de novas pesquisas sobre o projeto educativo da Chesf no Sertão do São Francisco. Algumas pesquisas de mestrado e doutorado em andamento, nos campos da História, Sociologia, Ecologia Humana, História da Educação, apoiam-se nos arquivos e fontes levantados pelo trabalho que deu origem a este artigo, o que já demonstra a importância de socialização desse achado. E se, de certa forma, ainda temos poucos trabalhos acadêmicos (TCCs, dissertações e teses) no campo de História da Educação que abordem este projeto de relevância para a história do Nordeste e do Brasil, sem dúvida um dos fatores deve-se, em parte, ao desconhecimento da existência dessas fontes.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica: Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 228-238, maio
- VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 73-87.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Carlos Ferreira Pinheiro

Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica de Pernambuco (1986), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Ane Luíse Silva Mecnas Santos

Professora Adjunta do curso de História (CERES -UFRN). Doutora em História pelo UNISINOS (2017). Mestre em História pela UFPB (2011). Pesquisadora associada aos seguintes grupos de pesquisa: Jesuítas nas Américas, Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI à XIX) e ao Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

Cristiano de Jesus Ferronato

Doutor em Educação (2012) e Mestre em História (2006) pela Universidade Federal da Paraíba. Professor PPG-1 na Universidade Tira-dentes-UNIT, instituição na qual atua nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha

Educação e Formação Docente. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste-GPHEN.

Danielle Virginie Santos Guimarães Marinho

Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe e Mestre em Educação pela mesma instituição. Discente do curso de Doutorado Stricto Sensu em Educação - PPGED/UFS (ingresso em 2019). Professora de Arte da Rede Pública Estadual de Educação de Sergipe. Foi Professora Colaboradora Voluntária da Universidade Federal de Sergipe desde novembro/2018. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior - GREPHES.

Edilson Fernandes de Souza

Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco, Pós-doutor em Sociologia pela Universidade do Porto-Portugal (2010). Doutor em Educação Física/Estudos do Lazer, com ênfase em História e Sociologia do Esporte e Lazer pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Mestre em Educação Física e Cultura/ Imaginário Social e Atividades Corporais pela Universidade Gama Filho (1995) e graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1991). É autor dos livros *Memória da copa do mundo em Pernambuco: os documentos e o monumento*; *Ensaio da civilização no samba*; *Entre o fogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções*, já em sua 3ª edição; *Representações de Afro-brasileiros: depoimentos de dançarinos atores*; *Violência e Lazer nos Bairros do Ibura e Nova Descoberta*. Organizou os livros *Histórias e memórias da educação em Pernambuco*, volumes I e II; *Escritos a partir de Norbert Elias*, volumes I, II e III. Atualmente, é docente na Universidade Federal de Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia do Centro de Ciências da Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Teoria e História da Educação/UFPE/CNPq.

Edmilson Menezes

Doutor em Filosofia pela UNICAMP (1998). Possui estágios pós-doutorais, com ênfase em História da Filosofia Moderna, realizados na Université de Paris I- Panthéon-Sorbonne (2008) e na Universidade de São Paulo [com temporada de estudos, em 2018, na École Normale Supérieure de Lyon] (2018 e 2013). Atuou como pesquisador, no âmbito da Filosofia da História, na Université Catholique de Louvain (1996-1997). Professor Titular de Filosofia Moderna do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS.

Edvaldo Francisco do Nascimento

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, com estágio de Doutorado intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Possui Mestrado em Educação Brasileira pela UFAL (2012), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2003), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Atualmente é professor das redes estadual de ensino do Estado de Alagoas e do município em Delmiro Gouveia.

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Doutoranda e Mestre e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS. Graduada em Pedagogia – Ded/UFS. Coordenadora o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Pio Décimo (Aracaju-SE). Integrante do Fórum de Educação Infantil - FEISE ; Conselheira do Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente. Integrante do Comitê Estadual de Educação do Campo - EDUCAMPO

José Augusto Batista dos Santos

Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e membro do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS. Atuou como Coordenador de Disciplina na Educação a Distância (CESAD/UFS) com as disciplinas Literatura de Língua Inglesa I e II e Produção e Recepção de Texto II, nos semestres 2015.1, 2015.2, 2016.1, 2017.1, 2017.2. Ministrou aulas no Colégio de Aplicação como Professor Substituto de Língua Inglesa e na UFS nas Literaturas de Língua Inglesa.

Josefa Eliana Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (1998), Bacharela em História pela UFS - (1984) e Graduada em História - UFS (1979). Professora Associada III do Departamento de Educação e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFS. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Conselheira no Conselho Estadual de Educação de Sergipe, desde 2020. Líder do Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre História Do Ensino Superior – GREPHES/CNPq/UFS.

Joaquim Tavares da Conceição

Doutor em História, professor titular da Universidade Federal de Sergipe (Colégio de Aplicação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Ensino de História). Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). Coordenador do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap). Bolsista de Pós-Doutorado Sênior vigente do CNPQ (2021-2022), em execução na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Laísa Dias Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Tiradentes. Possui Mestrado em Educação, licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Serviço Social pela Universidade Tiradentes-Unit. É membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED). Tem experiência com a metodologia da História Oral e o método prosopográfico. Atua com temáticas de pesquisa na área da História da Educação, mais precisamente com estudos que envolvem escola primária (1930-1960), cultura escolar, práticas escolares, memória e patrimônio histórico-educativo, arquivo escolar e centro de memória em espaços educativos. Tem experiência docente na educação básica e ensino superior, atuando na rede de ensino pública e privada.

Laíse Soares Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2017). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Campus do Sertão) (2014). Foi professora substituta na Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão. É professora na Universidade do Estado da Bahia - Campus VIII.

Luiz Eduardo Oliveira

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (1990), onde também se bacharelou em Direito (1997), e Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Mestre em Teoria e História Literária

na Unicamp (1999), doutorado em História da Educação na PUC/SP (2006) e Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Lisboa (2012). Coordena atualmente o Núcleo de Estudos de Cultura da UFS (UFS/CNPq).

Magno Francisco de Jesus Santos

Professor Adjunto do Departamento de História e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Pesquisa Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços.

Pablo Antonio Iglesias Magalhães

Professor Adjunto IV de História do Brasil e da Bahia na Universidade Federal do Oeste da Bahia e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanidades (UFOB). Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (2010), com estágio doutoral na Universidade de Coimbra (2008). Tem experiência em pesquisa arquivística em Portugal, Espanha e Brasil, com ênfase em História do Brasil, História do Império Português, História da Educação no Brasil, História da Imprensa, do Livro e da Leitura, História das Guerras Neerlandesas no Brasil (1624-1654) e História da Maçonaria no Brasil.

Roseane Silva de Souza

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, integrante do Grupo de Pesquisa em Teoria e História da Educação/UFPE/CNPq. É graduada em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti Do Recife (2006). Participou do projeto de pesquisa intitulado: Políticas Públicas De Esporte E Lazer No Brasil: Subsídios

Metodológicos para uma Avaliação Diagnóstica, com financiamento do CNPq. Foi professora dos municípios de Limoeiro, Jaboaão dos Guararapes e da Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros; Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiânia. Tem trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, na área de políticas públicas de esporte e lazer, bem como na História da Educação.

Silvana Aparecida Bretas

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atuou como professora da rede básica do ensino municipal e estadual do Estado de São Paulo e, mais tarde, como professora do curso de Pedagogia das faculdades municipais de São Paulo (São José do Rio Pardo e Mococa). Também atuou em faculdades particulares do mesmo estado, no cargo de coordenadora de curso. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe/UFS e Secretária Geral da Associação Nacional pelos Profissionais da Educação – Anfope.

Wênia Mendonça Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. Graduada em Pedagogia Licenciatura pela UFS (2016). Atuou em sala de aula nas áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental menor. Desenvolve estudos ligados às pesquisas na área de Arquivos Escolares (organização), História das Disciplinas Escolares, História da Educação em Sergipe e História do Ensino Superior. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior - GREPHES.

Este livro foi composto em Adobe
Garamond Pro pela Edupe.
