

Regina Helena Silva Simões
Rosianny Campos Berto
Maria Alayde Alcântara Salim
Organizadoras

2ª edição

Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo

encontrografia

Regina Helena Silva Simões
Rosianny Campos Berto
Maria Alayde Alcântara Salim
Organizadoras

Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo

2ª edição

encontro**grafia**


Copyright © 2021 Encontrografia Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Prédio do antigo Grupo Escolar Gomes Cardim, atual FAFI, na esquina da Av. Jerônimo Monteiro com a Rua Barão de Itapemirim, em 1940. Arquivo Geral de Vitória.

Autor desconhecido.

Revisão

Alina Bonella

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo: volume 1 / Organizadoras Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto, Maria Alayde Alcântara Salim. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. 272 p.

ISBN: 978-65-88977-49-1

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1

1. Educação - História - Espírito Santo (Estado). I. Berto, Rosianny Campos. II. Salim, Maria Alayde Alcântara. III. Título: volume 1

CDD 370.98152

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Prefácio	8
Wenceslau Gonçalves Neto	
Apresentação	16
Regina Helena Silva Simões	
Rosianny Campos Berto	
Maria Alayde Alcântara Salim	
1	
Escritas da história da educação capixaba produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018)	24
Regina Helena Silva Simões	
Rosianny Campos Berto	
Maria Alayde Alcantara Salim	
2	
Constituição arquitetônica dos grupos escolares capixabas no início do século XX (1908-1930)*	40
Andrea Brandão Locatelli	
Lidiane Picoli Lima	
3	
Quando “a mocidade alegre e prazenteira” festejava “a origem de nossa riqueza e o tesouro de nossa grandeza futura”: dimensões da celebração da festa das árvores em Vitória (1909)*	64
Cíntia Moreira da Costa	
Sebastião Pimentel Franco	
4	
O ensino da leitura em escolas primárias no Espírito Santo (1940-1960)*	78
Fernanda Zanetti Becalli	
Cleonara Maria Schwartz	
5	
Escola ativa e educação “corretiva” no estado do Espírito Santo entre 1928 e 1929*	102
Fernanda Ferreyro Monticelli	

6		
	A formação de trabalhadores no Espírito Santo no contexto republicano (1910-1942)*	126
	Antonio Henrique Pinto	
7		
	A história de vida da professora alfabetizadora Zilma Coelho Pinto na Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos no estado do Espírito Santo (1947-1963)*	156
	Deane Monteiro Vieira Costa	
8		
	Narrativas de professores capixabas sobre o ensino de história em tempos ditatoriais (1964-1985)*	182
	Miriã Lúcia Luiz	
9		
	A presença de mulheres no ensino da ginástica no Espírito Santo: de normalistas a professoras de Educação Física*	202
	Omar Schneider	
	Amarílio Ferreira Neto	
	Marcela Bruschi	
10		
	Programas de História da Educação ensinada no curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (1951-1978)*	224
	Sandro Nandolpho de Oliveira	
11		
	A constituição histórica da escola de Educação Física do Espírito Santo (1931-1947)*	244
	Tatiana Borel	
	Sobre os autores	264
	Agências de fomento	268

Prefácio

Perspectivas regional e local: desafios no campo da história da educação

Wenceslau Gonçalves Neto

Difícilmente se encontrará, nos dias de hoje, alguém que questione a importância dos estudos no campo da História. As preocupações com a compreensão dos momentos que preenchem nosso cotidiano, dos que foram vivenciados pelos que nos antecederam e a interconexão entre eles nos acompanham por toda a vida, acrescidas das esperanças ou temores do porvir. As múltiplas formas de interpretar essa relação passado/presente que se nos apresentam pelas mãos dos historiadores nos deixam ainda mais intrigados e estimulados a repensar a realidade próxima que nos cerca e também aquelas que conhecemos por descrições e análises de especialistas, por envolvimento em projetos investigativos ou pelas recentes possibilidades ofertadas pelas mídias.

Ainda que tenham existido – e existam – interpretações que se voltam para a defesa ou promoção de temas e/ou interesses de grupos específicos, o conjunto maior das pesquisas no campo da História se pauta pelo respeito aos princípios básicos dessa ciência, tanto em termos metodológicos quanto dos normativos éticos que a acompanham, conferindo-lhe a confiabilidade necessária para lançar luz às indagações provindas de nossa natural curiosidade.

O que se tem como horizonte é a compreensão da trajetória humana em perspectiva histórica: como o homem, nos diferentes lugares, ao longo do tempo, buscou e produziu respostas aos inúmeros desafios com que se defrontou. Trata-se, portanto, de tentar compreender as mudanças e permanências que marcam a caminhada da humanidade. Como os indícios são variados e as perspectivas de análise idem, temos no campo histórico olhares plurais que se interpenetram, se questionam, promovem releituras e abrem novos ângulos de compreensão. Essa tem sido e continua sendo a grande contribuição da História.

No esforço por interpretar o mundo, o espaço social em que vivemos, alguns aspectos têm sido colocados em relevo pela História na época contemporânea,

com especial destaque para a cidadania nas sociedades democráticas. Apesar de a democracia fazer parte do discurso do mundo ocidental desde tempos antigos, sua centralidade se projeta na segunda metade do século XVIII, com as revoluções americana e francesa, consolidando-se como o sistema político mais adequado para garantir a convivência da diversidade e a superação de conflitos, buscando – mas nem sempre conseguindo – estabelecer a sociabilidade em parâmetros que se distanciem da violência e do autoritarismo. Para o alcance desse objetivo, fundamental para a continuidade da democracia, os direitos e deveres daqueles que compõem uma sociedade – os cidadãos – devem ser claramente delimitados e garantidos pelo poder do Estado, legitimado pela vontade coletiva.

Dentre esses direitos, principalmente a partir do século XIX, com a implementação dos sistemas nacionais de ensino nas sociedades ocidentais, passou a ocupar especial destaque o direito à educação, compreendida não apenas como mecanismo de transmissão do conhecimento acumulado na sociedade, de preparação para o trabalho e para a vida social, de aprimoramento do ser humano ou de transmissão de valores e princípios, mas também de desenvolvimento da capacidade de análise, de crítica e, conseqüentemente, de participação consciente do cidadão na vida política dos espaços em que vive e circula. Além disso, incorporou-se também a crença – muitas vezes demonstrada no cotidiano social – da possibilidade de ascensão social pela educação, o que lhe conferiu ainda mais importância, notadamente àquela que se processa no âmbito escolar. A educação torna-se, portanto, um dos bens de maior valor no mundo ocidental.

Também deve ser destacado que, principalmente no século XX, diversas projeções foram feitas, demonstrando a coetaneidade do desenvolvimento da educação e da economia de diversos países, estabelecendo correlações diretas e indiretas entre investimento (e resultados) na educação e no crescimento socioeconômico desses lugares. Correlações semelhantes foram feitas, da mesma forma, sinalizando a proximidade entre atraso no sistema educacional (em termos de inclusão, permanência na escola, qualificação etc.) e nos indicadores negativos de melhoria socioeconômica. Dessa forma, a educação tomou lugar privilegiado no campo da pesquisa, pois entender os meandros de sua trajetória passou a significar também a compreensão dos motivos por que um país se tornou – ou não – desenvolvido. A história da educação, então, torna-se numa das “chaves” para se compreender o presente e pensar o futuro, conectada às outras dimensões da vida social, como a política, a economia etc.

No caso brasileiro, o volume de estudos que envolvem a história da educação nacional tem se multiplicado sensivelmente nas últimas décadas, o que é um sinal auspicioso, pois pode viabilizar políticas educacionais mais consistentes, alcançando resultados que impactem positivamente a educação que temos e, por consequência, a sociedade como um todo. Esse avanço nos permite hoje um grau de entendimento dos problemas da educação brasileira muito maior do que havia no passado e, como é sabido nos meios científicos, o primeiro passo para a superação de um problema é a compreensão adequada. Mas, para além da pura percepção dos problemas que nos afligem por décadas – às vezes por séculos –, o conhecimento histórico-educacional tem contribuído efetiva e positivamente para o embasamento dos planos que têm sido gestados e implementados no Brasil e em diferentes unidades da Federação.

Os estudos histórico-educacionais têm amplitude ou abrangência diversificadas. Existem os que se debruçam sobre certas temporalidades, como Idade Moderna, grandes espaços, como mundo ocidental, sobre um país em particular; outros trabalham realidades regionais ou, ainda, voltam-se para o espectro local. Sempre conjugando espaço e tempo, passado e presente, permeados todos pela análise dos conflitos de interesses, das mudanças, das permanências que marcam cada tempo das diferentes espacialidades. No campo da História, costuma-se falar em história geral, história regional e história local, sem, no entanto, estabelecer qualquer tipo de hierarquia sobre elas. Mesmo porque nenhum historiador se concentra sobre apenas um desses aspectos, mas promove o entrelaçamento de todos em qualquer tipo de estudo. Local, regional e geral (nacional/ocidental/mundial) se diferenciam, mas também se completam.

É nas fronteiras do debate entre o regional e o nacional que se coloca a presente obra. Conjunto importante de estudos monográficos que se interligam por meio de uma unidade espacial, o Estado do Espírito Santo, o que lhe poderia dar uma conotação regional num primeiro olhar. No entanto, por um lado, o Espírito Santo não é uma unidade que exista ou que busque desenvolver sua educação ao largo do que acontece nos demais Estados e na Federação. Por outro lado, as temáticas tratadas na coletânea demonstram que as discussões circulam por todo o país e o Espírito Santo torna-se uma das facetas, uma das inúmeras peças que compõem o grande quebra-cabeças da educação nacional. Não podemos ler este livro sem ter em mente o restante do Brasil, assim como esse não poderá ser compreendido sem a incorporação da análise de qualquer um dos Estados.

Justino Magalhães (2010), ao analisar o processo de escolarização em Portugal e estabelecer uma série de categorias de interpretação, aponta a disseminação dos estudos regionais e locais naquele país, ao mesmo tempo em que destaca a riqueza de suas possibilidades, que não se limita às fronteiras portuguesas:

Correlativamente a estas abordagens gerais, a educação e, por consequência, a história da educação vêm encontrando, no local e no institucional, uma outra perspectiva de renovação, centrando-se na interacção sujeito-realidade, ampliando as fontes de informação (arquivísticas, museológicas), conferindo significado aos acontecimentos e aos testemunhos regionais e locais – abordados no seu contexto e cruzados com fontes nacionais ou gerais. No caso da escola e da escolarização, a dialéctica entre o local e o global tem sido explicada pelo nacional e pelo universal. Constituído à sua escala, pela multidimensionalidade do universal, o local comporta especificidades. Ele não configura uma réplica do global, nem corresponde à miniatura ou à elementaridade do universal: é uma singularidade, cujas marcas de diferenciação lhe conferem uma existência como totalidade em organização e evolução. É esta dialéctica entre grandeza e identidade que torna fértil uma historiografia da educação construída entre o local, o regional e o global (MAGALHÃES, 2010, p. 28).¹

São essas características que percebo neste livro. Por trás de um título que remete a um estado brasileiro e de onze capítulos que, aparentemente, se voltam para análises singulares, temos um interessante e fértil painel que abarca aspectos nodais para o entendimento da história da educação em âmbito nacional. De forma prática, a dialéctica se explicita no entrecruzamento entre local, regional e nacional ou global.

Outra dimensão presente neste livro e que merece ser destacada refere-se à possibilidade de se estabelecer olhares comparativos, tanto entre os estudos

1. MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: EDUCA-Unidade I&D de Ciências da Educação, 2010, p. 28.

que compõem a coletânea como entre esses e o rico conjunto de interpretações que se encontra disponível no cenário da história da educação brasileira. Partindo do princípio de que a comparação pode ser considerada como uma espécie de base para todas as formas de pesquisa, compreendemos que as potencialidades deste livro vão muito além do que está contido em cada um dos capítulos, permitindo enlaces diversos, tanto temáticos como espaciais ou temporais. Na área da educação, a prática da comparação sempre produz bons frutos, possibilitando estender a compreensão de análises singulares em diferentes situações, tempos ou espaços. A esse respeito anota António Gomes Ferreira (1999, p. 124):²

[...] a comparação está, diríamos, omnipresente em educação, pois, sempre que procuramos compreender onde nos inserimos recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber e a Educação Comparada quer que este se construa sobre factos que pertencem à realidade educativa de modo a dar a esta uma compreensibilidade que a simples análise num só contexto não permite.

Acreditamos que destacar esses dois aspectos, relacionados com a importância dos estudos regionais e locais com as possibilidades de comparações, entrecruzamentos de estudos, já explicita o significativo contributo trazido por este livro, mas muitos outros poderão ser observados a partir do olhar atento do leitor e impulsionar debates ricos no interior da academia, gerando novas abordagens, ressignificações etc.

Com relação ao conteúdo específico dos capítulos, na impossibilidade de descrever ou analisar criticamente os diferentes textos – o que já foi muito bem feito na *Apresentação* –, gostaria de chamar a atenção para dois em particular, não por considerá-los qualitativamente diferenciados, mas porque apontam para tipos de estudo ou temáticas que têm me interessado nos últimos anos e que considero relevantes para a continuidade e ampliação das pesquisas histórico-educacionais.

2. FERREIRA, António Gomes. Percurso da educação comparada: evolução e construção de identidades. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXXIII, v. 1, p. 123-155, 1999.

O primeiro é o texto que abre a coletânea, intitulado “Escritas da história da educação capixaba produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018)”, de autoria das três pesquisadoras que respondem pela organização do livro. Nele se destaca a presença de três núcleos de estudos de história local (três programas de pós-graduação) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e se promove o inventário das teses e dissertações ali produzidas. Chega-se a um total de 43 dissertações e 21 teses (64 produtos), o que demonstra a importância dessa universidade no âmbito dos estudos de caráter local, projetando-a como uma referência nesse campo, bem como expõe o potencial de análises com olhar comparativo a partir de investigações promovidas em outros centros ou em futuras investigações na própria Ufes.

Também chamaria a atenção do leitor para o capítulo 10, “Programas de história da educação ensinada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (1951-1978)”, da autoria de Sandro Nandolpho de Oliveira, por ser esse um tema emergente e ainda pouco explorado, apesar da sua inegável importância para o campo da história da educação. Mesmo com estímulos especiais, como a manutenção de um eixo temático específico para o “ensino de história da educação” nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), há várias edições, poucos têm sido os trabalhos nele inscritos. A presença deste estudo, cobrindo longo percurso da disciplina, contextualizando seus programas e a realidade educacional, apresenta-se relevante para comparações e estímulo para estudos semelhantes em outras universidades.

Por último, gostaria de registrar a satisfação com a publicação desta coletânea, que demonstra a continuidade da pujança produtiva da área, tanto quantitativa como qualitativamente. Ao mesmo tempo, expõe a importância que tomou o sistema de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro na geração de novos conhecimentos, especialmente na área da educação, pois boa parte dos textos aqui apresentados é fruto de teses ou dissertações ou de resultados de grupos de pesquisa também ligados à pós-graduação. Esta tem sido o grande celeiro do conhecimento histórico-educacional e não parece haver dúvidas de que assim continuará nos próximos anos.

Finalmente, agradeço pela confiança demonstrada pelas organizadoras deste volume com o convite para prefacia-lo. Responsabilidade que assumi, refletindo sobre as perspectivas que se abrem com a divulgação destes estudos e sobre a importância deles mesmos para a história local e regional (sem perder de vista as dimensões nacional ou global), bem como para as

possibilidades de surgimento de análises comparativas, tanto no Estado do Espírito Santo como em outros centros de pesquisa que tomam o local como foco em outras partes do país.

Fica, ainda, o convite à continuidade dessas produções e sua necessária divulgação e também a sugestão do entrecruzamento de estudos com outros grupos de pesquisa, o que poderá render muitos e qualificados frutos no futuro.

Uberlândia-MG, outubro de 2018.

Apresentação

Regina Helena Silva Simões
Rosianny Campos Berto
Maria Alayde Alcântara Salim

Desde 2011, o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação no Espírito Santo (Nucaphe) vem se constituindo como um espaço de investigação e escrita da história da educação no Espírito Santo, pela ampla divulgação de pesquisas historiográficas produzidas localmente, por meio da publicação em livros e periódicos e da apresentação de trabalhos nos principais eventos nacionais e internacionais da área.

O livro *Temas da historiografia e da história da educação no Espírito Santo*, que temos o prazer de apresentar, indica mais um desdobramento desse trabalho de produção e aglutinação de estudos sobre a história da educação local, na medida em que reúne resultados de investigações historiográficas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal do Espírito Santo, que atuam nos Programas de Pós-Graduação em: Educação (PPGE), História Social das Relações Políticas (PPGHIS), Educação Física (PPGEF) e Ensino na Educação Básica (PPGEEB) – este último localizado no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, no município capixaba de São Mateus – e também por professores/as pesquisadores/as de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados nos municípios de Vitória, Vila Velha, Montanha e Santa Teresa.

Configura-se, dessa maneira, um processo de expansão e diversificação da pesquisa em história da educação no/do Espírito Santo, que vem se consolidando a partir de quatro pontos: a) a localização, a seleção e a organização sistemática de fontes; b) a composição de narrativas historiográficas, frequentemente inaugurais, que abordam objetos e temas do ponto de vista da história local; c) o investimento em ferramentas teórico-metodológicas que potencializem a escrita da história local, compreendendo-a no conjunto de narrativas irradiadas a partir de diferentes lugares de investigação e; d) a publicação e a divulgação, em âmbito nacional e internacional, dos trabalhos produzidos sobre a historiografia da educação capixaba.

Nessa linha de pensamento, ao enfatizarem movimentos de circulação e apropriações locais dos temas e objetos estudados, as pesquisas relatadas nesta obra dialogam com a crescente e diversificada produção da área observada nas duas últimas décadas, ao mesmo tempo em que apontam para um processo de alargamento e consolidação da historiografia capixaba em suas singularidades.

Os resultados de pesquisas relatados em cada um dos capítulos que compõem esta obra expressam aproximações teóricas e metodológicas constituídas nesse encontro, dentre as quais destacamos, especialmente – ainda que não exclusivamente – a ênfase à circulação e às apropriações locais de temas e objetos estudados. Dessa maneira, os escritos reunidos neste livro dialogam com a crescente e diversificada produção da área nas duas últimas décadas, ao mesmo tempo em que apontam para um processo de alargamento e consolidação da historiografia local em suas singularidades.

No capítulo inicial, *Escritas da história da educação capixaba produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018)*, Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto e Maria Alayde Alcântara Salim apresentam um panorama das pesquisas sobre a história da educação local desenvolvidas no período de 1992, ano de defesa da primeira dissertação sobre a história da educação capixaba, até 2018. O inventário das dissertações e das teses, realizado pelas autoras, demonstrou que os trabalhos sobre o tema estão concentrados na Universidade Federal Espírito Santo e que a ampliação e a circulação das pesquisas em história da educação no Estado relacionam-se com a criação e consolidação de grupos locais vinculados aos Programas de Pós-Graduação. Além disso, o trabalho de mapeamento das produções sobre a história da educação capixaba nos oferece uma possibilidade de compreensão dos processos de construção coletiva desse campo de pesquisa no estado.

No capítulo 2, *Constituição arquitetônica dos grupos escolares capixabas no início do século XX (1908-1930)*, Andréa Brandão Locatelli e Lidiane Picoli Lima analisam a expansão dos Grupos Escolares tendo como referência as reformas educacionais empreendidas no Espírito Santo, no período entre os anos de 1908 e 1930 – a de Gomes Cardim, em 1908, e a de Attilio Vivacqua, em 1929. O estudo sinaliza como a configuração arquitetônica das escolas republicanas no Estado simbolizava mais a afirmação da idealizada modernidade e concepção de cidadão que o novo regime buscava instaurar, do que o desenvolvimento do ensino, tendo em vista o número reduzido das escolas implantadas e o tímido investimento feito na construção de prédios escolares.

No capítulo 3, *Quando “a mocidade alegre e prazenteira” festejava “a origem de nossa riqueza e o tesouro de nossa grandeza futura”*: *dimensões da celebração da Festa das Árvores em Vitória (1909)*, Cíntia Moreira da Costa e Sebastião Pimentel Franco destacam o lugar ocupado pelas festas escolares no projeto educacional republicano, focalizando a Festa das Árvores, que teve sua origem na Revolução Francesa e foi celebrada pela primeira vez no Espírito Santo em 1909, durante o governo de Jeronymo Monteiro (1908-1912). Assim, a festa escolar é abordada como uma prática na construção de um projeto educacional que estava profundamente articulado com o ideal republicano de afirmação de um país moderno, progressista e “civilizado”, ao mesmo tempo em que funciona como estratégia para afirmar a *interiorização* dos valores imprescindíveis à formação no *novo cidadão* republicano.

No capítulo 4, *O ensino da leitura em escolas primárias capixabas (1940-1960)*, Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz abordam a história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, tendo como fonte as cartilhas prescritas e/ou utilizadas na escola primária entre 1940 e 1960, compreendendo modelos de leituras como *prática cultural*. O tema de estudo parte do reconhecimento das lutas travadas em torno de métodos de ensino da leitura que circularam no Espírito Santo entre a última década do século XIX e as primeiras três décadas do século XX, resultando na construção de um discurso em favor do método analítico para o ensino da leitura que estava articulado à implantação das escolas seriadas, institucionalizadas com a criação dos grupos escolares que materializavam o projeto educacional instituído pelo governo Republicano.

No capítulo 5, *Escola ativa e educação “corretiva” no Estado do Espírito Santo entre 1928 e 1929*, Fernanda Ferreyro Monticelli delimitou, como recorte temporal da sua investigação, o governo de Aristeu Borges de Aguiar e a Reforma Vivacqua, entre os anos de 1928 e 1929, momento em que o escolanovismo se configura na Escola Ativa no Estado do Espírito Santo. No estudo desse processo, focaliza especificamente o Curso Superior de Cultura Pedagógica e o livro *Pedagogia Científica*, de Deodato de Moraes. No trabalho com as fontes, tomando como referência o conceito de *tradução* de Boaventura de Souza Santos, a autora analisou as práticas de tradução dirigidas à formação de educadores no que se refere à educação corretiva/ortofrênica. O estudo sinaliza a produção de um conhecimento mais amplo sobre a educação ortofrênica e a necessidade de uma atenção maior ao aluno,

ainda que fosse um olhar limitado, que priorizava a aplicação de exames para selecionar e identificar os sujeitos.

No capítulo 6, *Formação de trabalhadores no Espírito Santo no contexto republicano (1910-1942)*, Antonio Henrique Pinto apresenta um estudo histórico sobre a educação profissional na cidade de Vitória, no início do século XX, na relação com o discurso modernizante dos primeiros republicanos que defendiam a superação do atraso sociocultural da cidade a partir da urbanização, tomada como sinônimo de modernidade e progresso. Ao focalizar o processo de constituição histórica da Escola de Aprendizizes e Artífices do Espírito Santo, em 1909 – em diálogo com a teorização de Thompson e Hobsbawm e recorrendo a uma diversidade de fontes –, o autor estabelece conexões entre as demandas do projeto republicano de urbanização e a formação de trabalhadores capacitados para atender a essas necessidades, buscando compreender quais modelos de escola e de formação profissional foram concebidos para atender a um projeto dessa natureza.

No capítulo 7, *A história de vida da professora alfabetizadora Zilma Coelho Pinto na Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos no estado do Espírito Santo (1947-1963)*, Deane Monteiro Vieira Costa analisa a organização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, focalizando o caso do município de Cachoeiro de Itapemirim e, mais especificamente, a trajetória da professora Zilma Coelho Pinto, que atuou como alfabetizadora nas escolas rurais de sua região, antes da CEAA e que, no momento de implantação da Campanha, criou uma entidade denominada de Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI). A partir do entrecruzamento dos escritos oficiais do CEAA e das matérias veiculadas na imprensa local, o estudo sinaliza o papel civilizador que era atribuído ao trabalho feminino – naquele momento personificado na figura da professora Zilma Coelho Pinto – por meio de discursos buscavam compatibilizá-lo com as lições de sentimento pátrio e civilidade que, nas análises da autora, *prolongavam a ação materna e a função de suporte moral da mulher diante da sociedade brasileira*.

No capítulo 8, *Narrativas de professores capixabas sobre o ensino de história em tempos ditatoriais (1964-1985)*, Miriã Lúcia Luiz aborda o ensino de história durante regime militar. A partir de narrativas de professores que vivenciaram esse período, busca compreender as concepções de docência no contexto

da educação capixaba, em articulação com os acontecimentos que marcaram esse momento de exceção. Ao abordar a compreensão de docência narrada pelos professores, parte do pressuposto de que *trajetórias de vida e processos de formação são indissociáveis na constituição da docência*, destacando os modos como se tornaram professores/as e os atravessamentos que permearam o exercício do magistério durante o regime militar. Reconhecendo a particularidade de cada narrativa, o trabalho evidencia diversas percepções dos sujeitos sobre os acontecimentos que marcaram o período militar e a maneira diferenciada como incidiram na vida de cada um.

No capítulo 9, *A presença de mulheres no ensino da ginástica no Espírito Santo: de normalistas a professoras de Educação Física*, Omar Schneider, Amárilio Ferreira Neto e Marcela Bruschi analisam a inserção das mulheres no campo educacional do estado, tendo como recorte temporal as quatro primeiras décadas do século XX e como espaços de pesquisa a Escola Normal, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e, a partir do ano de 1931, o Curso de Educação Física. Ao deslocarem suas análises para o Curso de Educação Física, especificamente para as aulas de Ginástica, os autores buscam identificar as oportunidades de formação docente que se abriam para as mulheres. Nesse sentido, exploram representações acerca da relação *professora-mãe-mulher*, em busca de compreender como as práticas de sua formação estavam articuladas com a produção dessas representações. Ao dialogarem com Chartier e Certeau, o estudo caminha na direção das *operações táticas das professoras*, burlando discursos que almejavam uma uniformização de suas práticas.

No capítulo 10, *Programas de História da Educação ensinada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (1951-1978)*, Sandro Nandolpho de Oliveira, percorrendo as propostas curriculares, os manuais de História da Educação e programas de ensino, analisa a configuração da disciplina História da Educação e sua inserção no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo (FFCLES), posteriormente incorporado à Universidade Estadual do Espírito e, finalmente, à Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo dos conteúdos de ensino que integraram o programa da disciplina História da Educação, entre 1951 e 1978, foi conduzido em diálogo com o cenário político e educacional brasileiro, bem como com as mudanças nos pressupostos históricos e filosóficos que norteavam a constituição do Curso de Pedagogia e as concepções relacionadas com as diretrizes para a formação do professor.

No capítulo 11, *A constituição histórica da Escola de Educação Física do Espírito Santo (1931-1947)*, Tatiana Borel focaliza o período de criação da Escola de Educação Física do Espírito Santo (EEF-ES) que, de acordo com alguns estudos, teria sido a primeira escola civil destinada à formação de professores de Educação Física no Brasil. Ao trabalhar com uma multiplicidade de fontes e ao conduzir suas análises na relação com Bloch e Ginzburg, apresenta e analisa a estrutura curricular dos cursos oferecidos na escola, as práticas de ensino, os processos de admissão de alunos e os sujeitos que atuaram na constituição dessa instituição, identificando a constituição da Escola de Educação Física como processo articulado com uma política nacional que objetivava *a reeducação da população a partir de hábitos que possibilitassem a formação de uma sociedade capixaba repleta de cidadãos cientes dos preceitos ligados à educação e à saúde do corpo*.

Aos nossos leitores e leitoras deixamos o convite ao mergulho nesse rico e diversificado conjunto de temas, objetos e escritas. Especialmente aos/às colegas professores/as/pesquisadores/as, companheiros/as de uma história cuja escrita compartilhada se torna, cada vez mais, um imperativo diário, expressamos a nossa expectativa de que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir para a compreensão do presente pelo passado (e vice-versa) de uma história sempre em aberto.

1

Escritas da história da educação capixaba produzidas
no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo
(1992-2018)

Regina Helena Silva Simões

Rosianny Campos Berto

Maria Alayde Alcantara Salim

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p24-39

Ao reunir relatos de pesquisas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre a história da educação local, este livro expressa o crescimento expressivo observado na historiografia da educação brasileira, desde a década de 1990, em estreita associação aos grupos de pesquisa instituídos nos programas de pós-graduação. Dentre os indicadores desse desenvolvimento, destacamos o número ascendente de estudos historiográficos desenvolvidos, a diversificação dos temas investigados e o amadurecimento teórico e metodológico do campo da história da educação no Brasil (GONDRA; VIEIRA; SIMÕES; CURY, 2014; GALVÃO; LOPES, 2010).

Acompanhando esse movimento, identificamos, na Ufes,¹ três lugares de pesquisa que investigam a história da educação local: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPGHIS) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF).

Neste estudo, inventariamos as dissertações e as teses defendidas nesses programas, desde 1992 – data de defesa da primeira dissertação sobre a história da educação capixaba – até a presente data. No PPGE, computamos 26 dissertações e 19 teses defendidas. No PPGHIS, 12 dissertações e 2 teses. No PPGEF, 5 dissertações produzidas. Para efeito do inventário aqui proposto, apresentaremos, a seguir, o levantamento dessas produções, começando pelo PPGE/Ufes.

1. A Ufes é a única universidade pública do Estado do Espírito Santo.

A produção acadêmico-científica do PPGE/Ufes sobre a história da educação no Espírito Santo (1992-2018)

O Programa de Pós-Graduação em Educação foi o primeiro a ser instituído na Ufes, em 1978. Embora as primeiras dissertações tenham sido defendidas em 1981, somente em 1992 registramos a primeira dissertação sobre a história da educação no Espírito Santo. Em 2008, identificamos a primeira tese sobre a história da educação capixaba defendida no Curso de Doutorado, iniciado em 2004. Nos Quadros 1 e 2 agrupamos, respectivamente, as dissertações e as teses produzidas sobre esse tema, indicando os títulos dos trabalhos, o ano da defesa e os temas abordados.

Quadro 1 – Dissertações defendidas no PPGE (1992-2016) (continua)

Título	Ano de defesa	Temas
Upes - União dos Professores do Espírito Santo: sua história e sua dimensão educativa (1978-1990)	1992	Organização de professores
Resgate da memória da Ufes: a fotografia como fonte de pesquisa	1995	Instituições de ensino superior
As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização	1996	Magistério e gênero
Escola de Educação Física do Espírito Santo: suas histórias, seus caminhos: 1931-1961	1996	Instituições de ensino superior
Políticas educacionais no Estado do Espírito Santo de 1900 a 1930: um olhar histórico	1997	Políticas educacionais
O direito à educação na Assembleia Constituinte do Espírito Santo de 1947	1998	Políticas educacionais
A história da formação profissional no Espírito Santo: o Senai e os paradigmas de produção	1999	Ensino profissionalizante
Edifício educacional protestante: Seminário Teológico Presbiteriano	1999	Instituições confessionais de ensino
Resgate histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafi) do Espírito Santo e de sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores (1951-1971)	2000	Instituições de ensino superior

A educação de jovens e adultos promovida pelo Mobral e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real	2000	Educação de Jovens e Adultos
A evolução do ensino de artes no Espírito Santo: da “EBA” - Escola de Belas Artes (1951) ao Centro de Artes/Ufes	2001	Ensino de artes

Quadro 1 – Dissertações defendidas no PPGE (1992-2016) (conclusão)

Título	Ano de defesa	Temas
A educação matemática nas escolas do Espírito Santo: um resgate histórico da formação de professores	2002	Educação matemática
Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)	2006	Educação e escravidão
A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938	2008	Alfabetização
A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950	2008	Alfabetização
A alfabetização na história da educação no Espírito Santo (década de 1870)	2009	Alfabetização
A revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo: intelectuais, civismo e educação	2010	Impressos
História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)	2010	Ensino da leitura
A constituição do Colégio Americano Batista de Vitória: entre a modernização do ensino e a missão religiosa (1907-1935)	2011	Instituições confessionais de ensino
Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da Educação Física escolar no Espírito Santo nas décadas de 1930 e 1940	2012	Educação Física escolar
A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e descontinuidades	2013	Educação infantil
A Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e a rede federal de educação profissional (1909-1930)	2013	Ensino profissionalizante

O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960	2013	Ensino da leitura
A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)	2014	Instituições de formação de professores
Ilustrações de cartilhas escolares na Primeira República (1889-1930): a historiografia da educação no Espírito Santo por entre traços e espaços em branco	2015	Cartilhas escolares
Escolarização no norte do Espírito Santo no início do século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares	2016	Escolas isoladas

Fonte: <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE>>.

Do quadro acima derivam-se os seguintes temas, em torno dos quais se aglutinaram as pesquisas historiográficas até aqui desenvolvidas no PPGE: a) Instituições de ensino superior (3); b) Alfabetização (3); c) Ensino da leitura (2); d) Políticas educacionais (2); e) Ensino profissionalizante (2); f) Instituições confessionais de ensino (2); g) Instituições de formação de professores (1); h) Escolas isoladas (1); i) Cartilhas escolares (1); j) Educação infantil (1); k) Educação Física escolar (1); l) Impressos (1); m) Educação e escravidão (1); n) Educação matemática (1); o) Educação de Jovens e Adultos (1); p) Organização de professores (1); q) Magistério e gênero (1); r) Ensino de artes (1).

Em sua maioria, essas pesquisas circunscreveram-se à capital do Espírito Santo. Das 26 dissertações, três focalizaram outros municípios capixabas, ao investigarem a história da educação infantil (Aracruz), o ensino da leitura (Santa Tereza) e as escolas isoladas (São Mateus). Com relação à periodização, 24 pesquisadores recortaram o século XX e o século XIX.

Em 2004, iniciou-se o Curso de Doutorado no PPGE. A primeira tese foi defendida no ano de 2008. Até aqui, contabilizamos 21 defesas de trabalhos sobre a história da educação local, cujas datas, títulos e temas se encontram elencados no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Teses defendidas no PPGE (2008-2018) (continua)

Título	Ano	Tema
O processo de escolarização dos guarani no Espírito Santo	2008	Escolarização indígena
História, Política, Educação e Matemática	2008	Educação matemática
O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas Efas do norte do Espírito Santo	2009	Efas
Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República	2009	Leitura, literatura e formação de professores
A reforma Coutto Ferraz e um ensino primário de Matemática na província do Espírito Santo durante o período imperial brasileiro: uma história a partir de leitura indiciária	2010	Educação matemática
Escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX	2010	Instituição de ensino infantil
Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história	2012	Grupos escolares
A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador	2012	Educação de Jovens e Adultos
A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)	2013	Escola Ativa
Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar	2013	Alfabetização
Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)	2013	Ensino da leitura
A disciplina de História da Educação em perspectiva histórica: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)	2014	Ensino de História da Educação

Quadro 2 – Teses defendidas no PPGE (2008-2018) (conclusão)

Título	Ano	Tema
"Na boca da noite, um gosto de sol": leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa	2014	Leitura, literatura e formação de professores
A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo	2014	Alfabetização de surdos
Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de história no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)	2015	Ensino de História
"Vozes negras" na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)	2016	Educação e movimento negro
A educação do corpo no Projeto Republicano na Cidade de Vitória (1908-1912)	2016	Educação do corpo
A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)	2018	Magistério e gênero
Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)	2018	Formação de professores

Fonte: <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE>>.

No Curso de Doutorado, os temas gerais de investigação foram os seguintes: a) Educação matemática (2); b) Ensino da leitura (1); c) Leitura, literatura e formação de professores (2); d) Formação de professores (1); e) Instituição de ensino infantil (1); f) Grupos escolares (1); g) Educação de Jovens e Adultos (1); h) Escola Ativa (1); i) Alfabetização (1); j) Escolarização indígena (1); k) Efas (1); l) Ensino de História da Educação (1); m) Alfabetização de surdos (1); n) Ensino de História (1); o) Educação e movimento negro (1); p) Educação do corpo (1); q) Magistério e gênero (1).

Ao adicionarmos os temas com maior incidência nos dois segmentos da pós-graduação, destacam-se: Alfabetização (3 dissertações e 2 teses defendidas), Ensino da leitura (2 dissertações e duas teses defendidas), Educação matemática (1 dissertação e 2 teses). Por outro lado, a diversificação das temáticas pesquisadas expressa elementos da riqueza, da complexidade e de possibilidades que permeiam o "território plural" (GALVÃO; LOPES, 2010) da história da educação no mundo contemporâneo.

No que se refere ao espaço geográfico, 4 pesquisas tomaram especificamente como referência os municípios de Aracruz, São Mateus, Alegre, Cachoeiro de Itapemirim e Alegre. Cronologicamente, 18 pesquisas de doutorado investigaram temas relativos ao século XX e uma ao século XIX. Ao adicionarmos a esses números as dissertações, computamos 42 estudos dirigidos ao século XX e três ao século XIX.

No âmbito do PPGE, registramos a institucionalização, em 2011, do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe),² no qual, na última década, 5 dissertações e 13 teses foram produzidas. Se considerarmos o período de 2011 a 2018, verificaremos que o núcleo foi responsável por 5 das 8 dissertações e por 10 das 13 teses defendidas no PPGE sobre a história da educação no Espírito Santo.

Quadro 3 – Nucaphe: dissertações produzidas (2012-2016)

Título	Ano	Temas
Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da Educação Física escolar no Espírito Santo nas décadas de 1930 e 1940	2012	Educação Física escolar
A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e discontinuidades	2013	Educação infantil
A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)	2014	Instituições de formação de professores
Ilustrações de cartilhas escolares na Primeira República (1889-1930): a historiografia da educação no Espírito Santo por entre traços e espaços em branco	2015	Cartilhas escolares
Escolarização no norte do Espírito Santo início do século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares	2016	Escolas isoladas

Fonte: <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE>>.

2. Composto por pesquisadores da Ufes-PPGE, PPGHIS, Cefd, Ceunes e de outras instituições de ensino capixabas. Esse grupo serviu para aglutinar e sistematizar estudos e pesquisas sobre a história da educação no Espírito Santo, coincidindo com a realização, também em 2011, do VI Congresso Brasileiro de História da Educação em Vitória.

Além da criação do Curso de Doutorado, em 2004, a realização do VI CBHE em Vitória também contribuiu para a expansão e aprofundamento dos estudos e pesquisas em história da educação no PPGE, como pode ser observado no quadro que se segue.

Quadro 4 – Nucaphe: teses produzidas (2008-2018)

Título	Ano	Tema
O processo de escolarização dos guarani no Espírito Santo	2008	Escolarização indígena
O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas Efas do norte do Espírito Santo	2009	Efas
Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República	2009	Práticas de leitura
Escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX	2010	Instituição de ensino infantil
Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história	2012	Grupos escolares
A constituição da escola ativa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)	2013	Escola Ativa
“Na boca da noite, um gosto de sol”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa	2014	Leitura, literatura e formação de professores
A disciplina de História da Educação em perspectiva histórica: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)	2014	Ensino de História da Educação
Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de história no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)	2015	Ensino de História
“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)	2016	Educação e movimento negro
A educação do corpo no Projeto Republicano na cidade de Vitória (1908-1912)	2016	Educação do corpo

A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)	2018	Magistério e gênero
Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)	2018	Formação de professores

Fonte: <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE>>.

Em linhas gerais, as produções do Nucaphe tendem a gravitar em torno de três eixos: a formação e a prática de professores, as instituições escolares e a educação de grupos sociais historicamente delas excluídos. Destacamos, também, a incidência de estudos que investigam a educação no início do século XX.

A produção acadêmico-científica do PPGHIS/Ufes sobre a história da educação no Espírito Santo (2006-2017)

No PPGHIS, onde o Curso de Mestrado teve início em 2003 e o Curso de Doutorado em 2010, a primeira dissertação sobre a história da educação no Espírito Santo foi defendida em 2006 e a primeira tese em 2015. Para esse programa, portanto, estabelecemos, como recorte temporal, o período de 2006 até 2018. Os Quadros 5 e 6, apresentados abaixo, contêm os títulos, a cronologia das defesas e os temas focalizados pelo conjunto dos trabalhos realizados no PPGHIS.

Quadro 5 – Dissertações defendidas no PPGHIS-Ufes (2006-2017)

Títulos	Ano	Temas
A implementação da reforma educacional (Lei n.º 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)	2006	Políticas educacionais
O Movimento Estudantil na Universidade Federal do Espírito Santo: a trajetória de um grupo ao poder (1976 1981)	2008	Movimento estudantil
MULHER: entre o lar e o status de professora, uma questão de educação	2008	Magistério e gênero

Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no Governo Vargas 1930-1945: o caso do Espírito Santo	2008	Políticas educacionais
A reprodução ideológica do discurso político na educação: um entendimento através da fala dos professores universitários no contexto do governo Geisel, 1974 1979	2008	Educação e Ditadura Militar
O Grupo Escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da República: uma instituição escolar entre edificações (1908-1926)	2014	Grupos escolares
O Éden desejado e querido: história, fotografia e educação no Espírito Santo durante a Primeira República (1908-1912)	2016	Educação na Primeira República
Modernização e repressão: os impactos da Ditadura Militar na Universidade Federal do Espírito Santo (1969-1974)	2016	Educação e Ditadura Militar
A vigilância da polícia política aos trabalhadores em educação da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (1973-1981)	2016	Educação e Ditadura Militar
Memória, gênero e política: a militância das estudantes da Ufes contra a Ditadura Militar (1969-1972)	2017	Movimento estudantil
Nas ruas, nas praças: as imagens do movimento estudantil capixaba na ditadura militar (1964-1985)	2017	Movimento estudantil
Documentando a subversão: a reorganização do movimento estudantil na Universidade Federal do Espírito Santo (1976-1978)	2017	Movimento estudantil

Fonte: <<http://www.historia.ufes.br/>>.

Sobre o levantamento apresentado no Quadro 5, observamos, de pronto, a predominância de temas políticos e, especificamente, vinculados ao regime ditatorial brasileiro de 1964 a 1985: Movimento estudantil (4); Educação e Ditadura Militar (3); Políticas educacionais (2). Outros temas pesquisados foram: Magistério e gênero (1); Grupos escolares (1); Educação na Primeira República (1). O século XX foi o período abordado pela unanimidade das pesquisas.

Quadro 6 – Teses defendidas no PPGHIS/Ufes (2015-2016)

Títulos	Ano	Temas
Poder e relações políticas na educação: o método Lancaster no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860)	2015	Métodos de ensino
O pensamento liberal na Primeira República no Brasil (1889 - 1930) e seus reflexos na reconstrução da sociedade capixaba pelo viés da educação	2016	Educação na Primeira República

Fonte: <<http://www.historia.ufes.br/>>.

No que diz respeito às teses, computamos uma investigação sobre o método lancasteriano, no século XIX, e sobre o pensamento liberal na sociedade capixaba na Primeira República, de 1889 a 1930.

A produção acadêmico-científica do PPGEF/Ufes sobre a história da educação no Espírito Santo (2008-2017)

O Curso de Mestrado do PPGEF teve início em 2006. Em 2014, o Doutorado passou a ser ofertado. A primeira dissertação defendida data de 2008 e, até a presente data, não encontramos registro de teses produzidas sobre o tema em foco. Recortamos o decênio de 2008 a 2017, porque que não identificamos registros de defesas até o momento da escrita deste estudo.

As dissertações encontradas sobre a história da educação capixaba (ver Quadro 7) foram produzidas no âmbito da linha de pesquisa: História Cultural da Educação Física e do Esporte, à qual estão vinculados alguns docentes do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), grupo no qual são produzidas pesquisas relacionadas com a história da educação. Nesse contexto, o Proteoria tem por objetivo “[...] compreender a Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil voltando o olhar para a História e para a contemporaneidade”.³ A partir desse olhar, investiga “[...] o itinerário de formação de intelectuais (militares e civis), suas representações, suas práticas de apropriação e seus projetos, as reformas educacionais e seus resultados”.⁴

3. Em: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF/>>.

4. Em: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF/>>.

Quadro 7 – Dissertações defendidas no PPGEF (2008-2017)

Título	Ano	Tema
Escolarização e Educação Física: aproximações com a Província do Espírito Santo	2008	Educação Física escolar
Práticas de escolarização da Educação Física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908-1925)	2013	Educação Física escolar
A Educação Física no Colégio Estadual do Espírito Santo: atores, práticas e representações (1943-1957)	2014	Educação Física escolar
As mulheres na escolarização da Educação Física no Espírito Santo: professoras e autoras (1931-1936)	2015	Educação Física escolar e gênero
O ensino de História da Educação Física no curso de Educação Física do Espírito Santo (1931-1939)	2017	Ensino de História da Educação Física

Fonte: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF>>.

Como indica o quadro acima, as pesquisas desenvolvidas no PPGEF/Ufes gravitaram em torno da Educação Física escolar (4 dissertações) e da história da Educação Física ensinada no ensino superior (1 dissertação defendida). Observamos, também, que, dos cinco trabalhos elencados, um recortou o século XIX como periodização.

Considerações gerais

Ao analisar a constituição do campo da História da Educação no Brasil, Monarcha (apud VIDAL; FARIA FILHO, 2003), identificou “atos inaugurais” da história da educação brasileira, em São Paulo, a partir dos anos 1960, quando Ramos de Carvalho agregou um grupo de pesquisadores que elegeram, como objeto de investigação, as questões educacionais em perspectiva histórica. A interpretação do autor é de que a constituição desse campo do conhecimento relaciona elementos novos: a criação de um grupo é um deles, mas também a circulação de uma metodologia privilegiada, a delimitação de um objeto de estudo e de conhecimentos produzidos, o levantamento de fontes específicas nos arquivos, a profissionalização do professor universitário como autor e a conformação de um público específico de leitores.

O que ocorre no Espírito Santo, nos últimos anos, parece seguir o roteiro paulista dos anos 1960: a ampliação e a circulação das pesquisas em História da Educação no Estado tem relação com a criação de grupos locais que investigam esse tema. Esses grupos consolidam-se na medida em que os Programas de Pós-Graduação começam a ser criados. No caso da Ufes, a consolidação do PPGE e a criação do PPGHIS e do PPGEF têm relação direta com o investimento em pesquisas na área e com a formação de professores universitários, cujas pesquisas passam a se voltar para o campo da História da Educação.

No Espírito Santo, como acontece nos outros estados brasileiros (VIEIRA; GONDRA; CURY; SIMÕES, 2017), os Programas de Pós-Graduação em Educação e em História concentram a maioria das pesquisas historiográficas sobre a educação local (ver Quadro 8).

Quadro 8 – Percentual de trabalhos defendidos por programa

Programa	Área	Dissertações	Teses	Total	Período	%
PPGE	Educação	26	19	45	1992-2018	70,3%
PPGHIS	História	12	2	14	2006-2017	21,9%
PPGEF	Educação Física	5	-	5	2008-2017	7,8%
Total		43	21	64	1992-2018	

Fonte: Produzido pelas autoras.

Ao analisarmos o percentual de dissertações e teses produzidas na área da educação na Universidade Federal do Espírito Santo, dois fatores devem ser levados em conta: o pioneirismo da criação do PPGE em 1978 e o lugar da História da Educação – cuja “[...] gênese e desenvolvimento estão no campo da educação” (WARDE, 1991, p. 7) nos cursos de formação de professores. Desse modo, a tradição da pós-graduação stricto sensu no Centro de Educação da Ufes, somada à tradição da presença da História da Educação no Curso de Pedagogia, pode ter contribuído para compor, inicialmente, um nicho favorável à realização de pesquisas historiográficas sobre a educação capixaba.

Por outro lado, a esses dois fatores deve-se juntar o impulso tomado pela pesquisa em história da educação no Brasil, nos anos 1990, após o término do regime militar em 1985.

Na virada para o século XXI, podemos dizer que a pesquisa em história da educação ganhou um impulso significativo tendo em vista a expansão de estudos pós-graduados na Ufes. No PPGHIS, o Mestrado foi criado em 2003 e no PPGEF em 2006. Nos três programas, os Cursos de Doutorado iniciaram-se em 2004 (PPGE), 2010 (PPGHIS) e 2014 (PPGEF). Nesses novos ambientes de produção acadêmico-científica, a pesquisa em história da educação no Espírito Santo ganha contornos específicos, na medida em que instiga possibilidades temáticas e teórico-metodológicas para responder às diferentes demandas da produção do conhecimento.

Do inventário aqui proposto, emergem também, como pontos a serem observados, a cronologia quase exclusivamente centrada no século XX – em detrimento de períodos anteriores – e a alta concentração de pesquisas referenciadas na cidade de Vitória. Tendo em vista o contexto nacional de baixo investimento na preservação de documentos da História, podemos argumentar que essas escolhas de ordem cronológica e geográfica se encontram, em grande parte, condicionadas à (in)disponibilidade ou ao grau de dificuldade de acesso às fontes, ao tempo de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado e aos custos envolvidos na pesquisa. Nesse contexto, ressaltamos, como fator que tem contribuído para a ampliação e para a circulação dessas pesquisas, o processo de garimpagem e de organização de fontes em arquivos escolares por pesquisadores e pesquisadoras do Nucaphe. Destacamos, por exemplo, o trabalho de recuperação do arquivo da Escola Fernando Duarte Rabelo, onde, anteriormente, funcionou o Instituto de Educação, e de documentos armazenados na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz, onde funcionou a Escola Normal Pedro II.

Por fim, entendemos que o exercício de mapear as produções sobre a história da educação capixaba pode contribuir para a compreensão de processos de construção coletiva desse campo, envolvendo um conjunto plural de pesquisadores e objetos investigados. Ao longo desse percurso, entre (im)possibilidades e lacunas, move-se a escrita da história da educação no Espírito Santo. Nesse movimento em curso, o balanço aqui apresentado tanto fala da ampliação e da consolidação da historiografia da educação local, como torna visíveis espaços ainda não preenchidos na historiografia da educação capixaba.

Referências

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GONDRA José Gonçalves et al. History of education in Brazil: the construction of a knowledge field. **Paedagogica Historica**, v. 50, p. 1-8, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo *et al.* Historiografia da educação no Brasil: contribuições da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). *In*: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina; SIMÕES, Regina Helena Silva. **História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: Edufes, 2017. p. 11-20.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuição da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, p. 3-11, mar. 1991.

2

Constituição arquitetônica dos grupos escolares capixabas no início do século XX (1908-1930)*

Andrea Brandão Locatelli

Lidiane Picoli Lima

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p40-63

*. As reflexões apresentadas neste texto resultam do encontro entre a tese intitulada *Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história*, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, e a dissertação intitulada *Práticas de escolarização da Educação Física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908 a 1925)*, defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes. Esta última, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Introdução

As reformas educacionais empreendidas no Espírito Santo, no período entre os anos de 1908 e 1930 – a de Gomes Cardim em 1908 e a de Attilio Vivacqua em 1929 – instituíram orientações para o desenvolvimento do ensino primário capixaba e, cada uma a seu modo, assinalou a concepção espacial necessária para os processos de ensino nas escolas, relativa ao cidadão que pretendia formar no período.

Compreendendo que a concepção espacial dos grupos escolares não se limita às condições físicas dos prédios edificadas no período, a análise dessa questão requer tratarmos da associação de práticas diversas que foram empreendidas na época para que os sujeitos envolvidos no processo pudessem atuar na perspectiva de uma formação moderna de cidadão em espaços escolares específicos.

No período das reformas de Cardim e de Attilio, o Estado marcou seus primeiros passos na edificação das escolas republicanas e conformou seu discurso de modernização espacial escolar, fazendo-se necessário destacar o avanço ocorrido no setor educacional e compreendê-lo como a mobilização possível dos atores sociais envolvidos em suas relações de forças (GINZBURG, 2002), para que o ensino primário capixaba se destacasse das práticas anteriores e pudesse ser significativo na formação dos cidadãos capixabas.

A narrativa produzida neste trabalho teve como referência as perspectivas teórico-metodológicas de Certeau (2006) e Ginzburg (1987, 1989, 2002, 2007) – em suas considerações sobre a historiografia – e buscou enredar as correlações e os questionamentos feitos às fontes utilizadas referentes ao período investigado: relatórios dos presidentes das províncias e dos secretários da instrução pública; relatórios de diretores e inspetores escolares; leis, resoluções, correspondências, abaixo-assinados e termos de visitas às escolas; representação espacial das

escolas; imagens das escolas e das cidades capixabas; jornais; livros e artigos; e entrevistas.

Portanto, para tratar da experiência dos grupos escolares no Espírito Santo nos primeiros anos após a reorganização do ensino primário local, 1908, evidenciaremos: a relevância social da localização das escolas instaladas no período; o empreendimento da materialidade nesses espaços; e aspectos das reformas educacionais desenvolvidas no Estado que configuraram os processos de ensino nos grupos escolares e fizeram avançar a instrução pública capixaba em sua proclamada formação do cidadão republicano.

Mapeamento e relevância social da localização dos grupos escolares capixabas

Em 1930, havia no Espírito Santo 15 municípios que já contavam com o funcionamento ou a construção dos grupos escolares. Duas dessas escolas estavam situadas em Vitória, capital do Estado, e 14 no interior. O total dessas 16 instituições republicanas foi identificado nos relatórios de ações do governo dos presidentes locais no período entre 1908 e 1930.

Após duas décadas da nova organização pretendida para o ensino primário capixaba e da criação do primeiro grupo escolar do Estado, o Gomes Cardim, em 1908, resultante do conjunto de medidas para a renovação das escolas capixabas, foi possível observamos que o primeiro momento do processo de expansão dessas escolas no Espírito Santo se desenvolveu de forma lenta, se comparado com os anos seguintes no próprio Estado.

Ao questionarmos a localização dos grupos escolares capixabas e a arquitetura dessas escolas instaladas em espaços urbanos no período compreendido entre os anos de 1908 e 1930, observamos que sua criação nos municípios do Espírito Santo foi associada a uma política mais voltada para um modo de perceber a urgência dessa implantação em localidades específicas do Estado, do que para as orientações preconizadas no governo sobre a pretendida formação do cidadão republicano, associada à reforma da instrução pública empreendida no período.

Ao que tudo indica, as transformações dos espaços urbanos das cidades estiveram relacionadas com as afirmações das localidades na pretendida

modernização da infraestrutura do espaço urbano, o que simbolizava a atenção dada à nova ciência das relações sociais na instauração do regime republicano. A busca pelo destaque das cidades nessa nova lógica de racionalização dos espaços públicos naquele período – e, dentre esses avanços, a instalação do grupo escolar – foi possível em determinados municípios por suas práticas históricas de mobilização política acerca da implantação da República; pelo prestígio econômico de suas economias voltadas para a produção cafeeira; e, associada a esta última, pelos interesses próprios de grupos sociais que asseguravam vantagens nas decisões locais por meio de práticas políticas coronelistas.

A experiência arquitetônica das escolas republicanas no Espírito Santo foi amplamente determinada por práticas de interesses restritos e acabou por simbolizar mais a afirmação do sentido de moderno que as cidades buscavam – o qual compreendia também os novos espaços e tempos escolares – do que o desenvolvimento e a expansão do conjunto de inovações do ensino que se encontrava em curso, haja vista o número reduzido dessas escolas implantadas e o tímido investimento feito na construção da maioria.

As possibilidades de instalação dos grupos escolares no seu período de implantação no Espírito Santo associam-se ao discurso dos governos de reconhecimento das novas necessidades espaciais e à mobilização de arranjos políticos na Administração Pública que puderam empreender os primeiros passos da criação daquelas escolas em terras capixabas, o que, de todo modo, representou o avanço pretendido com relação às práticas da instrução pública dos governos anteriores à reforma educacional de 1928. No entanto, a própria população se ressentiu de atenção para usufruir das transformações ocorridas e, ao que tudo indica, elas não foram significativas em se tratando da quantidade e da qualidade dos espaços destinados ao ensino da maioria dos alunos.

As tensões observadas nesse período para o investimento nas construções dos grupos escolares parecem revelar tanto o despreparo dos atores sociais para as atividades da Administração Pública naquele momento, quanto a política de interesses que se preocupava em facilitar condições para os grupos sociais e políticos que fossem “companheiros” do governo e que procurassem afirmar posições no cenário do desenvolvimento local, o que levou a maioria das regiões do Estado a contar com o oferecimento precário do ensino que se realizava nas escolas isoladas.

Entre os anos de 1908 e 1930, foram constantes as lamentações dos governos do Espírito Santo com relação aos gastos com as atividades da instrução pública. Para a realização dos requeridos avanços, a educação enfrentava essa deficiente economia reclamada, bem como a insuficiência de serviços que pudessem apontar as necessidades do ensino nas localidades do Estado, como os do almoxarifado e do recenseamento escolar.

Ainda que a reorganização da instrução pública demandasse grandes esforços financeiros, as dificuldades sobre esse aspecto, amplamente apontadas pelos governantes em seus discursos, pareciam justificar a ausência de práticas efetivas para a modernização das escolas, bem como as políticas autoritárias e de troca de favores que ocorriam no Estado, as quais ficam demonstradas nas vozes da população, quando se trata da criação e das condições precárias das escolas e das medidas mandonistas que eram tomadas na organização dos professores que atuavam naquele período.

Também é possível afirmar que, embora as transformações sociais no Espírito Santo naquele período – realizadas pelos investimentos políticos e econômicos dos governantes – não tenham sido sentidas de forma suficiente nas diversas localidades do Estado, houve a preocupação com a atenção dos princípios modernizadores na projeção dos edifícios escolares construídos e sua concepção espacial, especialmente dos diferentes elementos arquitetônicos que simbolizavam valores civilizadores para uma nova compreensão da formação do cidadão capixaba, como a decoração do prédio, a hierarquização e higienização dos espaços, a mobília e os materiais de ensino.

O reduzido número de grupos escolares instalados entre os anos de 1908 e 1930 contou com simbologias expressas na sua constituição arquitetônica que funcionou na requerida racionalização dos espaços interiores dos edifícios, assim como na nova identificação dos espaços públicos que, por sua vez, indicava a modernização das relações sociais nos espaços urbanos.

Com elementos decorativos que se remetem aos estilos eclético e neocolonial, os primeiros grupos escolares capixabas colaboraram nas afirmações das transformações das cidades onde foram instalados, possibilitando desenvolver o primado da visibilidade – ainda que de forma tímida, se comparados com outras escolas que foram construídas no País no mesmo período –, que foi elemento central no exercício da população que aprendia as orientações do regime republicano.

Ficou evidente que o investimento na construção das escolas para o período contou com o apoio financeiro dos governos municipais e que estes colaboraram na implantação dos grupos escolares na medida das suas possibilidades econômicas e de suas práticas históricas com a política de base coronelista que caracterizava o Estado.

Essa parceria com os municípios parece revelar que o esforço do Governo Estadual valeu-se do poderio econômico das localidades para implantar as escolas, bem como encobriu seu pouco interesse em mobilizar ações que atendessem à demanda de alunos que, naquele período, estavam fora da escola ou estudavam nas escolas isoladas, uma vez que o estudo demarca a correlação da criação dessas escolas e as das cidades que se destacavam política e economicamente no período, as da Região Centro-Sul do Estado.

Materialidade, funções e simbolismos nos grupos escolares capixabas

Por meio da aquisição dos expressivos materiais simbólicos pelo Governo Estadual, os grupos escolares capixabas puderam constituir suas experiências de ensino e utilizar elementos inovadores da moderna pedagogia do período, os quais eram utilizados tanto para decorar e compor os ambientes em seu sentido de sobriedade e seriedade, quanto para fazer os sujeitos envolvidos na educação exercitar suas relações com os novos signos e valores do regime republicano.

Os objetos descritos nas relações de aquisição de materiais escolares pelo governo entre os anos de 1908 e 1930 asseguram, de certa forma, o principiar das ações necessárias para que a pretendida encenação escolar pudesse realizar o exercício da racionalização nos ambientes de ensino. Na aquisição feita em 1928, é possível percebermos a atenção dada a essa questão (o número após o objeto indica a quantidade adquirida):

[...] carteiras escolares (4078), quadros negros (399), bancos para carteiras escolares (138), contadores americanos (454), mapas Mundi (120), do Brasil (531), do Espírito Santo (480), da América do Sul (273), do Norte (182), da Europa (196), da África (97), da Ásia (82), da Oceania (19), iniciação

geográfica (379), sistema métrico (389), linguagem aritmética (365), globos geográficos (267), cartas de Parker (391), quadro de História Pátria (259), relógios de parede (369), tímpanos (473), coleções de sólidos geométricos (233), cavaletes para quadro negro (289), bandeiras nacionais de dois planos para cátedra de professor (633), mesas secretariais (47), talhas 'Salus' para as escolas (277), escaradeiras para estabelecimentos de ensino (55), espanadores (186), cestas de vime para papel (264), livros didáticos para alunos pobres (16071), dúzias de lápis pretos para colegiais pobres (488), canetas para colegiais pobres (465), litros de tinta preta (693), caixas de giz (1309), penas para colegiais pobres (706), latas de creolina (623), paus de sapólio (397), vassouras americanas (425), vidros de goma arábica (420), canecas de 'agath' para colegiais pobres (112), raspadeiras (163), dúzias de lápis de cor para colegiais pobres (276), escovas para quadro negro (506), folhas de mata-borrão (1085), pastas para arquivo (782), baldes de zinco (79), vassouras de piaçava (94), tinteiros nickelados (287) litros de tinta carmin (30), vassourinhas para limpeza de talha (53), borrachas para desenho (620), resmas de papel almaço (638), mesas para professores (207), réguas (67), resmas de papel para desenho (55), sabonetes para os estabelecimentos de ensino (583), toalhas para mão (130), tripés para mapas (20), tinteiros para carteiras (369), capachos de ferro (52), capachos de côco (93), mobílias de sala para estabelecimento de ensino (60), placas esmaltadas para escolas públicas (216), pianos para estabelecimentos de ensino (2), tapetes para grupos escolares (12), cadernetas para professores (120), armários para escolas (63), bancos de jardim para recreio de escolas (29), bandeiras nacionais para fachada (9), bandeirinhas nacionais de sêda para paradas escolares (3744), compassos escolares (44), copos para colegiais (1169), cadeiras austríacas (1315), canetas lápis para colegiais (1169), berços para mata-borrão (83), estrados para cátedras (20), espadas para colegiais (8), caixas de guerra para paradas escolares (3), cadernos escolares para colegiais pobres (3098) (ESPIRITO SANTO, 1928, p. 98).

Os materiais adquiridos remetem à intenção de instaurar uma nova lógica de ensino nos ambientes escolares, bem como simbolizam saberes que colaboravam para a afirmação do sentido da civilidade, como no caso da aquisição de Bandeira Nacional e de objetos utilizados nas paradas cívicas. Os mapas escolares podem ser identificados com a intenção de fazer compreender o conhecimento racional dos territórios, o qual se associa à ideia do ordenamento espacial dos percursos, questão importante na compreensão da nova constituição dos espaços públicos.

A materialidade presente nos edifícios escolares republicanos demonstra a preocupação dos governos do período em praticar a modernização do ensino e sua relação com o ideário pedagógico que circulava em diversas regiões do País naquele período. Contudo, a realidade capixaba, ainda que tenha feito esse investimento nas simbologias necessárias às novas compreensões do espaço público da educação, indica que esse aspecto da concepção espacial das escolas ficou mais detido na urgência de suprir os materiais básicos para a realização da instrução primária do que no cuidado necessário com a ambientação escolar que favorecia a formação do cidadão republicano.

Nesse sentido, observa-se, na solicitação de um professor primário de Jacaré, distrito do Itabapoana, interior do Estado, a preocupação com as dificuldades das famílias para obter os materiais de ensino e, muito provavelmente, com suas condições de trabalho:

[...] Venho respeitosamente expor a Vossa Excelência, o seguinte: que devido a falta de recursos dos senhores pais de família, havendo por este lado dificuldade da compra dos livros necessários, adoptados para o ensino primário deste Estado, e que devido também a isso os senhores pais de família não poderão ter seus filhos na escola, assim eles ficarão às escuras, quero dizer, na ignorância, obrigando-os à lavoura, sem ao menos dar-lhes o saber; e sendo a educação o pharol e a base da civilização, que preparará para o futuros homens que possam bem servir a pátria [...]. Sendo assim, desejo que Vossa Excelência me possa enviar alguns livros para o referido ensino (ABAIXO-ASSINADO, 1911).

O ensino nas escolas capixabas das primeiras décadas do século XX também contou com práticas de visibilidade das atividades que ocorriam no seu

interior ao promover os desfiles escolares nas cidades, os quais integravam as comemorações cívicas que fizeram parte do calendário escolar. Essa experiência contribuiu para a formação dos sujeitos envolvidos com a instrução, especialmente professores e alunos, bem como, em tempos diferentes aos das atividades do interior das escolas, dava continuidade no espaço urbano das cidades aos exercícios dos valores e comportamentos que se esperavam da população.

Essas práticas de visibilidade também fizeram parte do importante movimento de inculcação daquilo que os governos do período estabeleciam como o que deveria ser lembrado naquele momento e nos anos subsequentes sobre as novas relações sociais pretendidas. Desse modo, a produção do imaginário social do cidadão republicano capixaba foi constituída também na relação que as atividades escolares estabeleceram com o espaço urbano, tendo sido ambos qualificados pelos movimentos formativos e inovadores promovidos pelas iniciativas das escolas.

Com relação à projeção dos novos espaços educativos destinados ao curso primário, é possível notar a atenção dada, na constituição dos ambientes de ensino, aos aspectos que se faziam necessários à saúde, práticas higiênicas e bem-estar dos alunos na escola. Nas representações espaciais e imagens de grupos escolares do período, é registrada a presença de elementos constitutivos dos prédios que informam a preocupação com alguns dos princípios do discurso sanitarista, ou seja, a iluminação e a ventilação dos ambientes e a presença de sanitários.

Ainda que possa parecer óbvia a consideração da presença desses elementos nas edificações escolares, a experiência espacial capixaba que vinha ocorrendo até aquele momento não tinha essa preocupação com os ambientes de ensino. Os locais destinados à educação da população, em sua maioria, não eram prioridade para o bom êxito da educação e, em 1908, Henrique Cerqueira Lima já convocava a urgente atenção para esse aspecto em seu relatório de ações como diretor da Instrução Pública:

Urge também que o Estado adquira prédios apropriados, as cidades pelo menos, exclusivamente destinados às escolas, que não devem continuar a funcionar na casa do professor, que, recebendo auxílio pecuniário para aluguel de um predio, cede para a escola a sala principal da sua moradia, quase sempre

acanhada, sem conforto para os alunos e muitas vezes com infração manifesta dos princípios mais rudimentares da Pedagogia, na distribuição do ar e da luz (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 5).

Contudo, a preocupação dos governos posteriores com esse aspecto não se fez sentir significativamente na maioria das edificações escolares¹ e, ainda nos anos de 1910 a 1920, havia a tentativa de fazer valer as exigências da prática higiênica nas atividades do ensino, em correspondência ao que vinha ocorrendo também para a racionalização do cenário das cidades do Estado no período.

Reformas educacionais no Espírito Santo: diretrizes e constituição de práticas

No período da Reforma Cardim, 1908, a atenção com a criação dos grupos escolares no Espírito Santo fez parte de uma nova lógica educacional que se instaurava no período para a renovação das escolas capixabas e, para as transformações pretendidas, contou com processos de formação e de ensino modernos que colaboraram na configuração dos novos espaços e tempos da instrução primária.

Para promover as transformações almejadas no ensino primário, Cardim teve a Escola Normal como o principal alvo da sua reforma, traçando novas diretrizes para a formação do magistério. Passou a valorizar a experiência e a

1. O Grupo Escolar Gomes Cardim, localizado na cidade de Vitória, antes de ser instalado em prédio projetado e construído para seu funcionamento em 1927, ocupou local considerado inapropriado para as atividades de ensino, com relação à estrutura do edifício e às suas possibilidades espaciais internas para o atendimento dos alunos. Em 1917 foram realizadas obras de reparos nas escolas do Estado, e o presidente Bernardino Monteiro acusa, em seu relatório de governo, o péssimo estado – ameaçando a ruir – em que se encontrava o edifício das escolas do município de São Mateus, construído em 1911. É preciso considerar que, nas décadas de 1910 e 1920, as escolas isoladas predominavam como local possível para o atendimento do ensino primário no Estado e suas instalações não satisfiziam as exigências higiênicas – pela deficiência de salas, espaço para recreio, dentre outros fatores – o que, por sua vez, dificultava a tentativa do professor de desempenhar sua função, bem como o aprendizado dos alunos.

prática na formação dos professores² e contou para isso com a reorganização da Escola Modelo que funcionou como um centro destinado ao exercício da prática do ensino entre os normalistas.

Os novos métodos de ensino para a formação de professores na Escola Normal procuraram fazer avançar as práticas que vinham ocorrendo e incorporaram as inovações pedagógicas do período, fato considerado com otimismo por Cardim:

Graças à ilustração, competência técnica e boa vontade dos seus lentes e professores, esse estabelecimento, regularmente aparelhado, funciona com toda ordem, e obedece a rigorosa disciplina, seguindo cada lente ou professor o programa em vigor. O ensino é ministrado sob o ponto de vista inteiramente prático, procurando tirar das questões práticas a *theoria* correspondente (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 5).

Para ingressar na Escola Normal, era necessário fazer o Curso Complementar, que também foi organizado no período da reforma³ e, neste, obter um rendimento satisfatório para requerer matrícula naquela escola. Com relação ao ingresso no magistério dos formandos da Escola Normal, este era realizado mediante a submissão dos conhecimentos dos professores a uma comissão examinadora formada por lentes da própria escola. O processo, por sua vez, habilitou um número insuficiente de professores para atender às necessidades educacionais do ensino no período.

Foi recorrente, nos anos seguintes à Reforma da Instrução Pública de 1908, a afirmação dos presidentes e dos responsáveis pelo ensino de que as atividades

2. O texto de Cardim sobre o plano de funcionamento da Escola Modelo evidencia essa questão: “[...] Ahi os professorandos, assistindo as aulas dos respectivos professores e leccionando por designação do lente de pedagogia, habilitam-se convenientemente para o exercício da nobre função de difundir o ensino por todo o Estado, obedientes aos *methodos* e processos hodiernos” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 7).

3. O curso complementar foi criado em função da constatação de que os alunos que saíam do ensino primário e ingressavam na Escola Normal ainda eram muito crianças para as atividades da formação profissional. Com duração de um ano, servia de intermediário entre os cursos primários e secundários.

educacionais seguiam as diretrizes propostas por Cardim e, dentre estas, o uso do método analítico, a educação como base da evolução da sociedade e o sentimento cívico que deveria ser desenvolvido nos alunos. Especificamente sobre o método analítico, ele foi tomado como essencial na proposta modernizadora do ensino primário, tendo sido defendido por Gomes Cardim em relatório das atividades da Instrução Pública:

E' com maximo prazer que assevero que o methodo analytic no ensino da leitura constitue uma verdade irrefragável em todas as escolas publicas. Incontestavelmente o trabalho do professor é muito maior com a aplicação deste methodo, mas em compensação seus resultados são incalculaveis resarcindo todos os sacrificios dos professores, que começam immediatamente a colher o fructo dos seus esforços, e satisfazendo aos alumnos que, desde o primeiro dia de aula, começam a ler e a escrever (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16).

O método analítico estava relacionado com o ensino da leitura, com a utilização de cartilha⁴ e significava uma contraposição à silabação e à soletração utilizadas nas formas tradicionais do ensino. Cardim afirmou que, por suas vantagens *lógicas e naturaes*, seus resultados eram imediatos e evitavam os vícios dos modos anteriores.

A proposta de utilização desse método entre os professores também procurava assegurar a homogeneidade e harmonia do ensino, para que não seguissem o caminho da anarquia, tendo sido orientada, como papel do educador consciente, a busca pelo “[...] methodo de ensino que a evolução da pedagogia apontar, [pois era compreendido que] dar liberdade aos professores seria implantar a confusão no ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16).

4. A cartilha infantil foi aprovada e adotada pelos governos dos Estados de São Paulo e do Espírito Santo, conforme indicado em sua capa, e apresentava-se em sua nona edição. De autoria do reformador da instrução primária local, o professor Gomes Cardim, provavelmente integre o grupo de professores paulistas que, conforme Mortatti (2006), produziu as primeiras cartilhas brasileiras, a partir de suas experiências didáticas. Estas circularam em vários Estados do País por muitas décadas e foram apropriadas em cada localidade em suas condições particulares de ensino.

Entretanto, ainda que fosse apontada a impossibilidade de ser contestado que o método da silabação fosse obsoleto naquele momento, Cardim reconhecia também que, durante seu predomínio, os alunos não deixaram de aprender mesmo diante de suas dificuldades, o que motivou o reformador a indicar também sua utilização, por evidenciar seus resultados práticos em momentos anteriores àquele:

[...] E' um facto que a ninguém é dado negar, a existência de alumnos que, por uma aberração, encontram dificuldades para aprender por um methodo simples, indo muitas vezes encontrar facilidade em outro cuja complexidade é notória. Mas se o educador procurar o methodo racional, natural e lógico, para o ensino da leitura; se elle, depois de cuidadosa e afinadamente estudar os diversos processos, chegar á conclusão, de acordo com os mais competentes no assumpto, que existe um methodo que sobrepuja aos outros e cujos os resultados experimentaes attestam essa superioridade, nada há a recear da applicação desse methodo, cujo excelência já foi confirmada e preconizada (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 17).

A aposta no método analítico em terras capixabas, o qual vinha sendo discutido e utilizado em todo o País no período, era o caminho apontado para a evolução do ensino e representava o avanço da modernidade pedagógica na instrução primária do Espírito Santo. As práticas pedagógicas que abordavam o novo método foram apresentadas em julho de 1909, no 1º Congresso Pedagógico realizado por Gomes Cardim, em temas que tratavam direta ou indiretamente do seu uso,⁵ afirmando a necessidade da convicção dos professores

5. “Educação cívica e moral na escola (Dr. João Lordello dos Santos Souza), A palavra (João Sarmiento), A educação em geral e o ensino da pedagogia (José Nunes Ferreira da Silva), A reforma do ensino no Espírito Santo (D. Maria de Freitas Calazans), História segundo a concepção moderna (Diocleciano N. de Oliveira), A educação cívica na escola (Amancio Pereira), Generalidades sobre a educação (Francisco Loureiro), Ensino analytico nas línguas (Carlos Mendes), Duas palavras sobre a educação (João Pinto Bandeira), As qualidades indispensáveis para um bom professor (Teophilo Paulino da Silveira), A indução (D. Osmeida Borges Fonseca), A escola antiga e a escola moderna (Manoel Franco), Um dia lectivo (Archimino Mattos), O terceiro anno da escola primária (D. Maria Camilla Rios Motta), O ensino de arithmetica na escola primária (Dr. Joaquim Fernandes de Andrade)” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 35-36).

para desenvolver o ensino analítico em suas atividades, pois, desse modo, o governo poderia prosseguir na reorganização completa e perfeita do ensino.

A ideia de curso primário – que estabeleceu hierarquias entre os espaços, funções dos sujeitos e conhecimento a ser tratado, bem como se valeu dos símbolos presentes nos elementos constitutivos da nova arquitetura escolar para comunicar as ações pretendidas – fomentou as experiências de ensino nos grupos escolares para a formação do cidadão republicano no período. A concretização dessa lógica moderna de ensino no Espírito Santo foi afirmada nas décadas de 1910 e 1920 – período das experiências de formação e de ensino com base nas orientações da Reforma Cardim – se considerarmos a construção do número reduzido de grupos escolares, bem como as condições do processo formativo e de atuação dos professores nas escolas, pois foi nesse cenário que a concepção espacial moderna pôde ser desenvolvida inicialmente no Estado.

Mesmo que o frequente discurso dos presidentes e secretários da Instrução Pública tenha assumido as orientações da reforma de 1908 e que consideremos principiante a mobilização no período para a organização social em suas diversas dimensões – especialmente do ensino público – é possível compreendermos que a experiência da nova concepção espacial escolar moderna foi alavancada nos grupos escolares capixabas do período muito mais pela difusão das ideias pedagógicas e práticas de visibilidade exercitadas e orientadas por Cardim, do que pela força e interesse do governo na modernização do ensino primário capixaba.

Nesse sentido, o reformador Gomes Cardim procurou sintetizar as orientações e práticas modernas que ocorriam na escola por meio de manifestações públicas que exibiam atividades decorrentes da própria organização escolar – principalmente aquelas relacionadas com as datas comemorativas do calendário – ou, ainda, em inaugurações de obras e serviços públicos na Capital, que contavam com a presença e a aclamação de toda a sociedade.

Em 1928, Attilio Vivacqua assumiu a Secretaria da Instrução Pública no governo do Presidente do Estado Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930) e, por meio da imprensa capixaba, principalmente, propagandeou as ideias e diretrizes que seriam adotadas em sua reforma, que teve a formação dos professores como elemento-chave para se instaurar os novos processos de ensino nas escolas capixabas.

Na reforma proposta por Attilio, os ambientes de ensino das escolas, dentre eles o dos grupos escolares, foram explorados em sua concepção de ensino de modo diferente das proposições feitas por Cardim. A valorização da produção do conhecimento pela experimentação e vivência na prática das atividades requeria espaços onde alunos e professores pudessem aplicar os conhecimentos aprendidos e ensinados, ações estas que correspondiam aos princípios da Escola Ativa.⁶

As práticas referentes à transformação do ensino pretendida por Attilio no Espírito Santo tiveram pouco tempo para experimentar suas intenções e constatar os resultados da política educacional, pois, um ano após o início da sua reforma, 1929, ocorreu a chamada Revolução de 1930, que substituiu os governadores do Estado pelos interventores.

Attilio Vivacqua teve a intenção, no período, de desenvolver em terras capixabas as discussões que circulavam em outras localidades do País, principalmente, no Estado de São Paulo,⁷ sobre os métodos da Escola Ativa⁸ os quais vinham conduzindo reformas educacionais no Brasil ao longo dos anos de 1920 e produziram nova concepção de ensino e de espaço para as escolas.

Assim como na Reforma Cardim, houve a preocupação de Attilio com a formação dos professores e, em suas diretrizes, estes seriam os propagandeiros das novas ideias pedagógicas para a prática do ensino capixaba. Desse modo, implantou no Estado o Curso Superior de Cultura Pedagógica,⁹ no qual

6. A Escola Ativa baseava-se no despertar da curiosidade infantil, na promoção da autoinstrução e cooperação e na utilização de práticas ativas e dinâmicas para a aprendizagem dos alunos.

7. Ao tratar das ideias que fundamentavam a Escola Ativa, Attilio preocupou-se com a apropriação desses novos pensamentos no Brasil e no Espírito Santo, considerando as transformações didáticas necessárias: “[...] não é para fazer obra servil de cópia de modelos alheios, mas, adaptação sincera e reflectida às reas condições e necessidades peculiares ao nosso meio social, economico e physico e ás legitimas tendencias e determinações do nosso psychismo ethico. Inspira-nos o claro e nobre conceito de brasilidade, no sentido em que julgamos dever tomar-a [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 23).

8. Attilio considerava a Escola Ativa um grande movimento de renovação pedagógica que foi imposto como determinante na organização da civilização moderna. Afirmava seu desenvolvimento e expansão na America do Norte e na Europa, que teve John Dewey e Adolpho Ferrière como apóstolos dessas novas ideias que objetivavam educar e moldar o homem de acordo com a dinâmica da vida moderna (VIVACQUA, 1929).

9. A criação do curso, pelo Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929, obedecia à necessidade básica da preparação de um núcleo inicial de elementos capazes de cooperar eficazmente na realização da reforma do ensino. Com duração de seis meses e localizado no edificio do

os professores seriam preparados para divulgar o seu ideário de educação e atuar no ensino por meio de um currículo que tratava das perspectivas teóricas de autores que fundamentavam o escolanovismo.¹⁰

Considerando a intenção de Attilio em aproximar o ensino ao exercício da prática, foi projetada, no período, a Escola de Ensaio – que funcionou anexa ao Curso Superior de Cultura Pedagógica com os alunos e no mesmo prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim – que se destinava à aplicação dos princípios da Escola Ativa, bem como à prática dos alunos em formação profissional para o magistério do quarto ano da Escola Normal e dos estabelecimentos particulares do Estado.

O programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica¹¹ foi desenvolvido em aulas teóricas, práticas e técnicas. Estas últimas foram ministradas pelos próprios cursistas, sob orientação, na Escola de Ensaio, onde puderam exercitar e aplicar os novos métodos pedagógicos e técnicas de exames escolares.

A Escola de Ensaio – 1ª Escola Ativa Brasileira do Estado – foi organizada em *salas-ambiente*¹² para facilitar os trabalhos ativos de adaptação do ensino ao ambiente. Cada sala possuía o respectivo professor das matérias e os alunos faziam o rodízio. A disciplina era orientada pelo *self government*.¹³ A irradiação dessa organização de ensino foi proclamada por Attilio para as escolas

Grupo Escolar Gomes Cardim, destinava-se aos professores e inspetores escolares em exercício, assim como também admitia a frequência de pessoas que não fossem do magistério. O desejo de Attilio era que o Curso Superior de Cultura Pedagógica se tornasse referência de formação em relação às escolas normais e exercesse uma função intermediária no processo formativo dos professores.

10. John Dewey e Adolpho Ferrière (VIVACQUA, 1929).
11. Compreendia um conjunto de noções que visavam a atender em primeiro lugar à necessidade do conhecimento científico da criança e dos conhecimentos didáticos e sociológicos, os quais formavam a cultura pedagógica do professor moderno no período.
12. Sala da expressão, da medida, da observação, da documentação e dos trabalhos (VIVACQUA, 1929).
13. Por essa questão, Attilio compreendia que “[...] cada criança é levada á idéia da responsabilidade pessoal, a ter, enfim, personalidade definida. Nos grupos que naturalmente se formam, pela identidade de inclinações, há a eleição de um chefe encarregado do bom andamento e do bom rendimento dos trabalhos. Cada grupo avança de accôrdo com as personalidades dos seus membros. O professor é, apenas, na Escola Activa, um guia zeloso, um amigo inteligente e solícito, a distribuir conselhos e a dar o bom exemplo da delicadeza e do amor ao trabalho” (VIVACQUA, 1929, p. 20).

anexas à Escola Normal Pedro II e para os grupos escolares de Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Alegre, Veado, Mimoso, Muqui e Colatina, os quais funcionariam como *institutos-modelo* (VIVACQUA, 1929).

É possível observarmos, nesses elementos que informam sobre a formação de professores e alunos, em seus métodos de ensino utilizados para a produção de um novo sentido das relações e conformação social, que a concepção espacial para as escolas capixabas, nas orientações da reforma pretendida por Attilio, se difere da empreendida na Reforma Cardim, principalmente, pelo modo como professores e alunos produziram seus conhecimentos, ou seja, associado à dinâmica das atividades realizadas em sala de aula e fora dela.

As orientações da Reforma Cardim sustentaram seu método de ensino e de formação de professores e alunos do curso primário na prática de um espaço e tempo hierarquizados e simbolizados nas funções e materializações exercitadas no interior da escola, com vistas à prática de um novo comportamento social dos cidadãos. Na pretendida reforma de Attilio, por suas ideias e influências políticas e pedagógicas para a formação do cidadão capixaba, o espaço e o tempo escolar são concebidos em consonância com as necessidades do novo modo de produção dos conhecimentos, ou seja, em salas de aulas desprovidas de carteiras escolares e servidas de mesas e materiais adequados aos trabalhos e experimentações dos alunos e professores.

Também no projeto de regulamento para o ensino primário na Reforma de Attilio, ficou definido que a escola deveria localizar-se “[...] num ambiente natural, onde a criança possa contemplar, observar e sentir constantemente os phenomenos da natureza e as manifestações da vida individual e social, que constituem centros de interesse, conforme as exigências da psychologia infantil” (VIVACQUA, 1929, p. 29).

Ao reconhecer o problema de construção e de funcionamento dos prédios escolares que vinha ocorrendo no Estado até aquele período e, ao mesmo tempo, destacar a construção dos “[...] formosos, higienicos e modernos edifícios dos grupos escolares de Alegre, Santa Teresa e Affonso Claudio [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 24), frutos da atenção das administrações anteriores, Attilio parece assumir outra posição com relação à questão:

[...] o edifício escolar não poderia constituir preocupação básica da reforma, que é na sua essencia, um plano de transformação didactica, cuja garantia de

execução depende fundamentalmente da preparação do professorado em condições de compreendê-la e pô-la em prática (VIVACQUA, 1929, p. 25).

Compreendia que, em sua Reforma, a relação pretendida com o espaço escolar para o desenvolvimento das atividades do ensino afirmava diferenças dos modos como vinha sendo empreendida até aquele momento, assim como representaria uma economia aos cofres públicos:

As velhas, pequenas e pobres casas da escola tradicional, desde que nellas penetre o espírito novo, fecundo e irradiante da pedagogia *dynamica*, já não terão em suas paredes muralhas chinesas que as separem da vida e da sociedade.

A formação desse espírito novo – eis o objectivo primordial da remodelação do ensino, a qual offerece, quanto á sua instalação e aparelhamento, um notável aspecto econômico.

O material pedagógico propriamente dito, segundo está preconizado, deverá, tanto quanto possível ser obtido mediante aproveitamento de elementos naturaes da região ou preparados pelos próprios alumnos, como obra ou resultado de seu espírito inventivo, da sua actividade e collaboração (VIVACQUA, 1929, p. 25).

Considerou a mobília usual nas escolas como sendo dispendiosas e não correspondentes ao ensino ativo que pretendia disseminar no Estado, pois as experiências educativas significativas requeridas em seus ideais pedagógicos seriam desenvolvidas principalmente na integração dos alunos com o meio social, ou seja, “[...] na fábrica, na usina, na casa comércial, na repartição pública, na natureza ambiente [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 26). Conforme Attilio, seria com a utilização desses ambientes, por meio de visitas e excursões, que os alunos continuariam seus processos de aprendizagem, e tornar-se-ia prescindível a aparelhagem, considerada morta por ele, que constituía as escolas naquele período.

Parece-nos que as diretrizes para o ensino primário da Reforma Attilio Vivacqua, que não chegaram a ser desenvolvidas no Estado, proferiam, além

de outra concepção do espaço e tempo escolar, a destituição da materialidade, das funções e dos simbolismos expressos nas edificações e ambientes escolares como elementos centrais para a formação do cidadão na Reforma anterior. Nesse sentido, afirmou suas intenções para a prática da pedagogia moderna nas modificações estruturais do aparelho escolar, em suas necessárias adaptações e modernizações, as quais deveriam desconhecer “[...] o prototipo transcendental da escola imaginada pela metaphysica da pedagogia como ideal da perfeição escolar” (VIVACQUA, 1929, p. 29).

Ainda que a Reforma de Attilio tenha se distanciado da ideia de conceber os espaços e tempos das escolas por meio, principalmente, de práticas simbólicas que colaboravam na conformação da concepção de homem e de sociedade pretendida pela Reforma Cardim, é possível compreendermos que talvez, em suas diretrizes e atividades iniciais, a concepção espacial tenha tido a mesma força de impregnação cultural, considerando, no entanto, processos diferenciados.

Possibilidades de formação nos espaços das escolas primárias capixabas

Ao que tudo indica, percebemos, no contexto de ambas as reformas tratadas, uma mudança nas estratégias de ensino da educação primária, principalmente no que diz respeito às concepções espaciais desenvolvidas, das quais também decorre um deslocamento da centralidade das preocupações com as práticas de formação dos sujeitos envolvidos.

Observamos também, no período investigado, que, ainda que a formação dos professores tenha sido alvo da reforma de Attilio, a preocupação com as práticas dos alunos ganha destaque nas elaborações de sua proposta, parecendo associar-se ao que vinha se desenvolvendo em outros Estados brasileiros com a acentuação dos princípios do escolanovismo e sua pretensão de se sobrepôr à pedagogia vista como tradicional do início da reestruturação do ensino primário no País.

Considerando a impossibilidade da constituição de marcos que determinam as concepções de educação desenvolvidas no Estado, no período entre os anos de 1908 e 1930, o processo de deslocamento das atenções da formação dos sujeitos envolvidos ocorreu mediante relações de forças que movimentaram os interesses de ambos os reformadores no período. Desse modo, os ideais

da reforma de Attilio já eram tratados desde o início dos anos de 1920¹⁴ – antes de se tornar o secretário da Instrução Pública no governo de Aristeu Borges de Aguiar, em 1928 – ao mesmo tempo em que as concepções de educação de Cardim, preconizadas em 1908, procuravam se estabelecer nos anos seguintes da sua reforma entre os atores sociais e, principalmente, com os professores que atuavam no ensino primário.

Portanto, o período pode ser identificado pela coexistência e tensão de modos de ensinar e aprender, se considerarmos a circulação de ideias sobre a educação advindas de outras localidades fora do Estado, bem como a gestão de interesses dos atores sociais locais sobre o que se compreendia por um processo ativo de aprendizagem. A pedagogia ativa fundamentou as ideias de Cardim no período da Reforma de 1908 como base da atualização escolar pretendida, por meio de métodos de ensino que procuravam se diferenciar do ensino livresco oferecido no Espírito Santo até aquele período; assim como também definiu as orientações que seriam desenvolvidas por Attilio, em seu sentido de moldar o homem de acordo com a própria dinâmica da vida.

Nessa perspectiva, Attilio parece ter destacado outros interesses pelo que se entendia por pedagogia ativa em suas proposições, o que, para tanto, vai considerar nova concepção do tempo e do espaço escolar, evidenciando que a arquitetura pensada para as primeiras escolas republicanas do Estado, além de requerer elevado custo aos cofres públicos, era desnecessária à centralidade de suas novas proposições, que se voltavam para um fazer dos alunos em ambiente natural, em que a criança aprendia vivendo, em vez de “[...] um lugar onde se aprendem lições que tenham uma abstracta e remota referência com alguma forma de vida, que ocorra no futuro” (VIVACQUA, 1930, p. 16).

A prática de ensino ativa desenvolvida por Attilio requereu novas ideias na formação de professores, assim como nas medidas tomadas por Cardim

14. Em 1929, ao considerar as necessárias modificações da Escola Ativa para o País em suas inovações capazes de interpretar as necessidades sociais brasileiras – que se distinguia do modo como estava sendo praticada na Europa, onde se originou para atender a circunstâncias próprias daquela localidade – Attilio evidencia que o Espírito Santo estava colocando em prática a apropriação local, “sob alta inspiração” do presidente Aristeu Borges de Aguiar, e ainda que “[...] Os meus ilustres antecessores, drs. Mirabeau Pimentel e Ubaldo Ramalhete, deram os mais avançados passos no terreno das novas concepções pedagógicas, já lançando-as no seio do magistério, já consagrando-as nos regulamentos de ensino” (VIVACQUA, 1929, p. 9).

para fazer valer as inovações de ensino do seu período reformador. Contudo, diante de outra compreensão de atividade tomada por Attilio, os professores não necessitariam aprender os métodos de ensino por meio da cópia de modelos e posterior inventividade de sua aplicação; mas, sim, privilegiariam a produção do conhecimento junto aos alunos em situações e problematizações que se inscreviam em seus contextos de atuação.

Enquanto nas propostas de Cardim o uso de materiais escolares era tratado como suporte de uma formação que imprimiria uma nova lógica de compreensão da vida e que esta deveria ser exercitada para afirmar o cidadão republicano do novo regime, tendo o professor na condução central desse processo, Attilio valorizou a ideia da fabricação tanto dos materiais escolares, quanto das problematizações sociais, por meio de decisões e investigações próprias dos alunos e do “acompanhamento inteligente” do professor.

No mesmo sentido, as práticas de visibilidade desenvolvidas pela escola no momento inicial da implantação dos grupos escolares capixabas – como as exposições de trabalhos escolares e comemorações cívicas, que davam continuidade ao sentido do necessário aprendizado do “ser cidadão” no regime republicano, tanto dentro da escola, quanto para toda a sociedade – foram essenciais à formação do cidadão que estava sendo ordenado para uma nova cultura das relações sociais. Por sua vez, as proposições de Attilio voltaram-se para a atuação dos cidadãos nas questões sociais, que já eram tratadas dentro do espaço escolar, bem como fora dele.

Nesse sentido, Attilio, inspirado em John Dewey, relata uma experiência desse autor para afirmar o que compreendia por construir o próprio processo de conhecimento, em contraposição do que considerava tradicional na prática do ensino:

[...] John Dewey, quando encetou a fundação de sua Escola Experimental, percorreu certo dia, a cidade á procura de mesas e carteiras, não tendo achado nada que lhe servisse. Um comerciante fez a observação seguinte: ‘Receio que não encontre o que deseja. O senhor quer algo em que as creanças possam trabalhar. Estes moveis não são para isso. São para escutar. A propósito, commentou aquelle celebre pedagogo americano, um dos mais gloriosos realizadores da pedagogia da acção: ‘Essa observação encerra a história da pedagogia tradicional. A attitude de escutar

significa, comparativamente falando, passividade, absorção (VIVACQUA, 1929, p. 26).

Essa nova compreensão de “atividade” da reforma de Attilio, associada aos seus questionamentos feitos à concepção do espaço escolar, que ainda vinha se afirmando desde as orientações da reforma anterior, pode ser considerada, portanto, uma descontinuidade no processo de escolarização do período, uma vez que as novas práticas por ele estabelecidas não se associavam à edificação simbólica dos primeiros prédios escolares republicanos que foram construídos com base na nova organização espacial proposta por Cardim e relacionada com as mudanças da instrução pública primária brasileira.

Entretanto, a arquitetura dos grupos escolares capixabas criados naquele período foi o cenário das novas proposições educacionais em 1928, tendo sido ignorada uma concepção de espaço e tempo escolar que ainda estava sendo implantada no Espírito Santo, por meio de um conjunto reduzido de prédios construídos ou reformados para a finalidade da educação primária republicana.

Considerações finais

Observamos que o esforço empreendido para constituir a experiência arquitetônica no Estado do Espírito Santo esteve mais associado às intenções de comunicar os avanços sociais de determinadas localidades do Estado, em suas inserções no processo de modernização que vinha ocorrendo em todo o País, do que com a preocupação de uma política pública educacional que fizesse valer o direito dos cidadãos de terem aquelas escolas construídas e disponibilizadas para sua formação, mesmo que consideremos aquele momento em suas precariedades e deficiências estruturais.

As relações estabelecidas entre o projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas das duas primeiras décadas após a reforma da instrução primária e os processos de formação docente e discente ocorridos no período indicam a possibilidade que o Espírito Santo teve para dar seus primeiros passos e afirmar a experiência possível do Estado de uma nova lógica arquitetural para se empreender a educação primária.

Contudo, os professores encontraram dificuldades para a realização de suas práticas, em se tratando do desenvolvimento dos métodos de ensino e pela tensão da coexistência destes no período. Também a necessária atenção ao material escolar e aos prédios escolares – os quais foram vistos como centrais na nova organização da educação primária e colaboravam amplamente no exercício do que era requerido aos professores – teve uma consideração que parecia não estar à altura do que era merecido para formar os sujeitos envolvidos no processo, principalmente devido ao número reduzido.

Portanto, as relações que puderam se estabelecer na prática do novo espaço escolar pelos também novos sujeitos requeridos para o regime republicano ainda necessitavam, naquele momento, de um investimento maior nas dimensões do processo formativo, para que os professores pudessem melhor associar seu exercício profissional à materialidade e aos simbolismos presentes na dinâmica de ensino que se instaurava. Esses requisitos compreendiam tanto os edifícios republicanos que foram construídos, quanto o conjunto de materiais e de práticas exercitados em seu interior, o que também acabou por ser desconsiderado na utilização daqueles prédios com as proposições da reforma de Attilio.

Referências

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE JACARÉ. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo o envio de livros para a escola. Vitória, Espírito Santo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo Presidente do Estado, diretor de instrução pública do Estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas. 1911-1913.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908**. Victoria, Imprensa Oficial, 1908.

_____. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909**. Victoria, Imprensa Oficial, 1909.

_____. Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de junho de 1928**. Vitória: Imprensa Oficial, 1928.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27-04-2006.

VIVACQUA, Attilio. **Escola Activa Brasileira**. Sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. 1929.

3

Quando “a mocidade alegre e prazenteira” festejava “a origem de nossa riqueza e o tesouro de nossa grandeza futura”: dimensões da celebração da festa das árvores em Vitória (1909)*

Cíntia Moreira da Costa

Sebastião Pimentel Franco

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p64-77

*. Este texto é fruto da dissertação intitulada “O Éden desejado e querido”: *História, Fotografia e Educação no Espírito Santo durante a Primeira República (1908-1912)*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Ufes.

As festas escolares assumiram um papel singular dentro do projeto educacional republicano. Os grandes desfiles escolares realizados nos dias festivos conferiam visibilidade social a um dos princípios do novo modelo político cuja sustentação ideológica estava ancorada no positivismo e no liberalismo. No âmbito do presente trabalho, analisamos a Festa das Árvores celebrada pela primeira vez no Espírito Santo em 1909 durante o governo de Jeronymo Monteiro (1908-1912), a fim de refletir sobre as múltiplas dimensões nas quais esse ritual escolar se inscrevia durante a Primeira República. Para efetivar tal análise, valemo-nos das mensagens encaminhadas por esse presidente do Estado ao Congresso Legislativo Estadual, bem como das notícias veiculadas por dois jornais publicados em Vitória à época: *Commercio do Espírito Santo* e *Diário da Manhã*.

Um projeto de Educação voltado para um projeto de Nação

Para Maria Alayde Salim (2009), na virada do século XIX para o século XX, havia uma consciência, nos meios intelectual e político capixabas, sobre o atraso regional do Espírito Santo, comparativamente com os Estados vizinhos, e uma grande confiança nas promessas de transformação apresentadas pela República. A questão da obrigatoriedade e a da universalização da instrução primária, segundo Sebastião Pimentel Franco (2001), já estava pautada no programa do Partido Republicano desde 1874, visto que esse Partido vislumbrava na educação os meios para solucionar o atraso brasileiro. Assim, a educação emergiu com grande destaque no projeto civilizador republicano, uma verdadeira chave para a superação do atraso econômico e social, bem como uma estratégia para garantir a unidade e a identidade dentro de um país de dimensões e diversidade cultural continentais.

A República alardeava a reforma do modelo político e econômico construído ao longo do período colonial e consolidado durante o Império, e a educação seria o principal instrumento a ser utilizado nessa empreitada de transformar o Brasil em um país definitivamente “civilizado”. Para Franco, os republicanos tinham na instrução um instrumento de formação cívica e moral (FRANCO, 2001). A educação atendia duplamente ao ideal republicano de construção de um país moderno, progressista e “civilizado”: seria ela instrumento imprescindível na formação de cidadãos e também da mão de obra necessária nessa árdua empreitada.

Diante desse cenário, inúmeras reformas de caráter pedagógico e administrativo na instituição escolar se sucederam no bojo do novo projeto educacional civilizador. As reformas visavam a padronizar os processos, aumentar a eficiência do atendimento e racionalizar a ampliação da oferta de vagas que se fazia necessária para concretizar o projeto republicano (Cf. SOUZA, 2006). No Espírito Santo, no decorrer da Primeira República, foram realizadas três grandes intervenções estatais no âmbito da instrução pública. A maior e mais abrangente dentre essas reformas deu-se justamente durante o governo de Jeronymo Monteiro (1908-1912). Coordenada pelo secretário de Instrução, o paulista Gomes Cardim, a reforma promovida por Jeronymo importava o modelo implementado em São Paulo por Caetano de Campos em fins do século XIX, com vistas à massificação da escolarização primária. A criação dos primeiros grupos escolares, a reestruturação e o fortalecimento da Escola Normal, a reformulação dos currículos e os investimentos financeiros na área fizeram com que os índices de matrícula e frequência de alunos se ampliassem consideravelmente.

A inscrição das festas escolares na nova ordem republicana

Foi dentro desse contexto que as primeiras grandes festas escolares se realizaram no Espírito Santo. Em sua Mensagem ao Congresso Legislativo no ano de 1910, Jeronymo Monteiro descreveu a importância que atribuía à comemoração solene das “grandes datas”:

O sentimento cívico é despertado constantemente pela recordação dos nossos grandes feitos e dos nossos dignos e venerandos antepassados. Os exercícios físicos, militares para os alunos e de ginástica

para as alunas, os cânticos e as solenizações das nossas grandes datas conservam o ânimo da criança sempre bem disposto para o estudo, facilitam-lhe a compreensão e a levam a receber a instrução com facilidade e com agrado, sujeitando-se alegremente à disciplina escolar e simpatizando-se com a escola. Daí o fenômeno de não poderem atualmente os pais evitar que seus filhos deixem de ir à escola sem grandíssima contrariedade para estes, quando antes a escola era apontada como castigo (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 22).

A associação entre exercícios militares e educação física, para Joaquim Pintassilgo e Lénia Pedro (2012, p. 368), estava relacionada diretamente “[...] à aquisição das posturas corporais adequadas à figura do ‘cidadão-soldado’ e à interiorização dos princípios republicanos”. Não obstante o aspecto solene das grandes festas comemorativas, Jeronymo nos chama a atenção justamente para o poder que o caráter lúdico desse tipo de atividade teria de aprofundar a conexão tanto de alunos, quanto de familiares com seu projeto educacional. Foi precisamente diante desse anseio de agregar um número maior de crianças e jovens que não se limitassem a estar apenas matriculados nas escolas, mas, sobretudo, que estivessem engajados dentro de um novo projeto de nação, que as festas escolares exerceram um importante papel.

Ao explorar o lado lúdico da festa, Jeronymo em nenhum momento discute se elas integrariam ou não o escopo do universo escolar. Ao contrário, ele concebe a festa como importante e destacada atividade, que deve ser organizada pelas escolas e que tem, entre seus tantos méritos, o objetivo de tornar o ambiente escolar um local mais atraente e agradável para as crianças, bem como aprofundar o comprometimento dos alunos e de suas respectivas famílias com a própria instituição.

Mesmo diante desse aspecto lúdico, as festividades escolares eram regidas pelo que Marcus Levy Bencostta chamou de uma “gramática própria”, presente especialmente nos desfiles escolares e que envolvia desde símbolos e performances até a própria rigidez na organização das crianças (BENCOSTTA, 2006). Esse autor percebe um duplo papel do Estado nas festas cívicas escolares: como ator e narrador, o Estado tanto toma parte das comemorações, quanto viabiliza sua construção. Segundo Bencostta (2006, p.

308), ao selecionar e estabelecer os acontecimentos que deveriam ser festejados pelas escolas, o Estado “[...] não só faz uma escolha do que deveria ser lembrado por meio das comemorações, mas também constrói um certo arranjo que provoca reinterpretações desses eventos, concorrendo de modo decisivo na construção de um tipo de memória social”.

Em 1909 foi realizada a primeira grande celebração da Festa das Árvores de que temos registro no Espírito Santo, reunindo diversas escolas. De acordo com Pintassilgo e Pedro (2012), a comemoração da Festa da Árvore teve origem na Revolução Francesa e foi institucionalizada durante a III República. Em Portugal (assim como no Brasil), tornou-se uma das principais festividades escolares republicanas. Em trabalho sobre a ritualização do cotidiano escolar em Portugal no início do século XX, os autores analisam o caráter simbólico dessa festa:

Tal como as ‘árvores da liberdade’ em França, as árvores plantadas pelas crianças portuguesas, durante as suas festas da árvore, eram igualmente de uma grande riqueza e complexidade simbólica. A árvore surgia, acima de tudo, como símbolo da regeneração, isto é, ela representava, de forma admirável, a capacidade de renovação característica da natureza, do mesmo modo que a República se pretendia apresentar como regeneradora de uma pátria há muito decadente. A árvore simbolizava, ainda, outros valores cívicos e morais caros ao republicanismo como pátria, liberdade, solidariedade ou vida (PINTASSILGO; PEDRO, 2012, p. 370).

No mesmo trabalho, Pintassilgo e Pedro afirmam também que a árvore já era celebrada em Portugal desde o final do período monárquico, mas que esse ritual escolar seria de fato incrementado naquele país após a instauração da República,¹ quando se tornou a principal festa cívica fomentada pelo novo regime. Para os autores, a vida escolar é profundamente impregnada de rituais, que se diferenciam das rotinas por conta da carga simbólica, dos sentidos e sacralizações que carregam (PINTASSILGO; PEDRO, 2012, p. 365).

1. Em 5 de outubro de 1910.

O civismo, segundo Renata Marcílio Cândido, foi incluído pela República nos conteúdos escolares trabalhados nas escolas primárias e, a partir de então, as datas cívicas passaram a ser festejadas em lugar das religiosas. Para essa autora, o civismo, ao permear a cultura escolar, inclusive as festas e homenagens aos heróis nacionais, se constituiria na vertente que favoreceria a concretização dos novos ideais políticos. De acordo com Cândido (2012, p. 199), “[...] os republicanos compreenderam que era preciso utilizar estratégias que extrapolassem a assimilação intelectual dos novos conteúdos, e que atingissem a dimensão afetiva da educação como costumava acontecer nas comemorações cívicas”.

É precisamente por esta identificação com os valores cívicos e morais que a República pretendia inculcar na infância e juventude que a promoção e organização da Festa das Árvores eram atribuições assumidas pela Secretaria de Instrução, e não pela Secretaria de Agricultura ou afins. No caso da festa realizada em 1909, os jornais elogiaram por diversas vezes a dedicação e o empenho pessoal de Gomes Cardim, secretário de Instrução, para que o evento fosse bem-sucedido. No dia da festa, por exemplo, o secretário embarcou logo cedo para o local da solenidade, a fim de ultimar os preparativos. Também foi o secretário de Instrução quem pessoalmente distribuiu aos alunos os instrumentos necessários ao plantio das árvores, ponto máximo da festa.

A celebração da Festa das Árvores em Vitória em 1909

Desde 1902, quando foi realizada no Brasil pela primeira vez, na cidade de Araras (São Paulo), a imprensa capixaba já noticiava (e elogiava) a comemoração da Festa das Árvores. Em 1909, quando a obrigatoriedade da comemoração desse evento foi incluída no calendário escolar capixaba, pelo Decreto nº 2.201/1909, os jornais, já no início de outubro, principiaram a divulgação da solenidade a ser realizada no mês seguinte, porém sem dia e local² definidos.

Durante mais de um mês, os jornais demonstraram grande empenho na mobilização da sociedade, trazendo em destaque informes sobre os preparativos da festa, bem como editoriais sobre a importância de sua realização.

2. As primeiras notícias dão conta de que o planejamento inicial era realizar a festa na Fazenda Modelo Sapucaia (Cariacica). Apenas três dias antes do evento foram anunciados em definitivo a data e o local – a Pedra d'Água.

Bencostta (2006, p. 311) destaca o “[...] profundo envolvimento da imprensa na construção de mitos de nacionalidade” e no que tange à participação nas festas cívicas escolares. Afirma que “[...] a imprensa forneceu elementos retóricos que fortaleciam fundamentos cívicos doutrinários, que pretendiam mostrar os desfiles como manifestações autênticas de patriotismo” (BENCOSTTA, 2006, p. 311).

Nos artigos publicados ao longo dos meses de outubro e novembro de 1909 (a festa se concretizaria em 30 de novembro), é possível vislumbrar a pluralidade de sentidos atribuídos à árvore e à sua celebração. Os jornais nos remetem às muitas dimensões nas quais a República inscreveu a Festa das Árvores.

Já no início da primeira notícia publicada sobre a realização da festa, o jornalista se mostrava encantado pela ideia de modernidade que circundava o evento:

[...] poucos foram os estados do Brasil que tiveram a felicidade de organizar a Festa das Árvores e devemos nos sentir orgulhosos por contarmos o nosso Espírito Santo propugnando pelas ideias avançadas, no mesmo plano em que se mostram os estados progressistas que se acham na vanguarda dos grandes acontecimentos sociais (COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 13-10-1909).

A matéria segue enaltecendo as “florestas colossais” e a “prodigalidade assombrosa da natureza” brasileira e incitando os leitores a “olhar para a velha Europa”, onde os governos investiam alto na reconstituição das florestas devastadas. Mais adiante, o jornal estabelece uma associação direta entre o futuro do país e a necessidade de se promover de imediato a recomposição da cobertura florestal. A estratégia apontada para a consecução de tais fins seria o desenvolvimento nos “futuros cidadãos”, de um misto de afetividade, respeito e gratidão pela árvore.

O futuro do país também aparece diretamente relacionado com um outro valor: o trabalho. No intuito de conquistar novas adesões para a causa, o texto procura sensibilizar os leitores:

Despertemos nesses pequeninos seres o amor ao trabalho útil e proveitoso, fazendo-os tratar com carinho e desvelo a boa árvore que tantos benefícios

lhês prodigaliza. Que belo ensinamento! Como será encantador ver-se um bando de trêfegas crianças, caminhando sorridente para o plantio de centenas de árvores, trabalhando, como operosas formigas, para o engrandecimento do torrão natal! Como será edificante ver-se um enxame de criancinhas correr pressuroso para cuidar das árvores que com tanto carinho plantaram e que com tanto interesse as acompanham em seu desenvolvimento! (COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 13-10-1909).

A economia capixaba, em princípios do século XX, assentava-se exclusivamente na agricultura, sobretudo na produção de café e exploração madeireira, embora cultivasse ainda outros produtos em menor escala, como a cana-de-açúcar, a mandioca e a agricultura de subsistência. Num Estado de economia fundamentalmente agrícola, esse era um tempo de estimular a ocupação do interior e a intensificação do trabalho rural. Essa questão apareceria com grande clareza no dia da festa, no momento do plantio da árvore, conforme abordaremos mais adiante.

Ao descrever a partida das crianças para o local da festa, o jornalista disse: “Foi um momento de profunda emoção, sentida por quantos presenciaram a partida da mocidade alegre e prazenteira para o campo, a festejar a origem de nossa riqueza e o tesouro precioso de nossa grandeza futura: a árvore” (COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 01-12-1909). A árvore era depositária simultaneamente de orgulho e gratidão pela presente situação econômica (o Estado atravessava um período de incremento da exportação e de alta dos preços do café no mercado internacional) e de esperanças num futuro promissor. Em 24 de novembro, um dos jornais abordava o tema de forma bastante fatalista: “[...] a agricultura é o nosso destino; despertar na infância o interesse por tudo quanto devemos e podemos desenvolver, é o melhor, senão o único caminho daqueles a quem cabe a responsabilidade da Educação do Povo” (COMMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 24-11-1909).

Chegado o dia, a solenidade serviu para marcar também o encerramento do ano letivo na Escola Normal, grupos escolares e escolas isoladas de Vitória. Bencostta (2010) considera relevante a celebração da festa de fechamento do ano escolar, uma vez que ela antecede o tempo de férias e descanso, distinguindo, delimitando e organizando a passagem do tempo.

O dia da solenidade pode ser dividido em três momentos principais: o desfile escolar, a parte lúdico-esportivo-cultural e o plantio das árvores. Este último, o ápice do evento. Na manhã do dia 30 de novembro de 1909, os alunos das escolas públicas da Capital³ se reuniram nas imediações da Escola Normal⁴ e desfilaram em direção ao cais, onde embarcariam para a Pedra d'Água. O local escolhido era bastante significativo: situava-se na Baía de Vitória, abrigando o escritório da imigração e a Hospedaria dos Imigrantes. Era na Pedra d'Água que os trabalhadores europeus recém-chegados ao Estado aguardavam o período de quarentena, a liberação de seus documentos e a destinação de glebas de terra, antes de adentrar ao interior do Estado.

O Commercio do Espírito Santo publicou a programação completa da festa, embora, na mesma edição, afirmasse que, devido ao adiantado da hora, não foi possível cumpri-la na íntegra. Da primeira parte dessa programação constavam: Hino Nacional cantado pelas alunas das escolas da capital; discurso alusivo à árvore proferido pelo Prof. Deocleciano de Oliveira, diretor da Escola Normal; declamação de poemas e leitura de diversos discursos e textos pelos alunos.⁵ Na segunda parte da programação, foi cantado o Hino às Árvores por todas as alunas. A terceira parte foi chamada “festa esportiva”, constituída de demonstração de diversos esportes: coletivo de bastões, coletivo de alteres, pulo em altura, pulo em altura com vara, pulo em distância, corrida de resistência, esgrima de baioneta, corrida de saco e outros.

O momento mais importante da festa sem dúvida foi o plantio das árvores. Ao todo, 107 mudas de árvores nativas foram plantadas às portas do edifício da imigração. A primeira delas pelo próprio presidente do Estado, e as demais por alunos representantes das escolas presentes. A cena foi descrita pela imprensa com uma forte carga emotiva:

-
3. O Diário da Manhã relatou a participação também da Escola de Argolas. Provavelmente essa escola seguiu diretamente da Cidade do Espírito Santo (Vila Velha) e não participou do desfile escolar em direção ao cais do porto, pois, segundo o jornal, esses alunos embarcaram em uma outra lancha para o local da festa.
 4. Localizada ao lado do Palácio Anchieta, sede do Executivo estadual.
 5. Entre os autores escolhidos, notamos o predomínio dos romancistas brasileiros do século XIX, a exemplo de Coelho Netto, Fagundes Varella, Castro Alves, Casemiro de Abreu e Junqueira Freire.

Por ocasião de se proceder ao plantio das árvores, deu início a essa meritória tarefa o Dr. Jeronymo Monteiro, que plantou em frente ao edifício da imigração um pé de pau-brasil, empunhando satisfeí-tíssimo a enxada, que certamente trouxe ao espírito esclarecido de sua excelência, saudosas recordações de sua meninice nos campos da Fazenda Monte Líbano, aberta e cultivada por seu estremecido pai, um dos mais operosos e adiantados lavradores do sul do estado. Em diversos grupos, carregando aos ombros pequenas enxadas, os alunos das diversas escolas se entregaram ao plantio das árvores, muitas frutíferas do nosso país, depois de cantarem, coletivamente, o hino das árvores, que foi muito apreciado (COM-MERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 01-12-1909).

O jornal nos fala de um homem extremamente bem-sucedido social e politicamente, mas que fazia questão de honrar suas origens. De fato, o trabalho braçal foi de extrema relevância para que a Fazenda Monte Líbano se transformasse no berço do clã mais poderoso e influente do Estado. A Monte Líbano, à época do nascimento do presidente, no entanto, era uma grande fazenda escravocrata, que Jeronymo deixou aos 15 anos para estudar em colégio interno. Certamente nem ele e nem mesmo seu pai (chamado pelo jornal de “operoso lavrador”) tinham experiência pessoal alguma em trabalhos braçais.

Façamos uma pequena pausa para lembrar que Jeronymo era advogado formado no Largo de São Francisco, um coronel ilustrado que nasceu e viveu até a adolescência numa casa-grande de fazenda produtora de café. O clã Monteiro exerceu amplo domínio sobre o cenário político do Espírito Santo ao longo de toda a Primeira República (Cf. VASCONCELLOS, 1995). Durante o governo de Jeronymo, três de seus irmãos ocupavam importantíssimos espaços de poder no Estado: enquanto Antônio presidia o Congresso Legislativo, José era deputado e Dom Fernando, o bispo diocesano. Em 1916, outro dos irmãos Monteiro, desta vez Bernardino, viria a presidir o Espírito Santo.

Era esse o homem que fazia questão de tirar o paletó, arregaçar as mangas da camisa e plantar com suas próprias mãos uma mudinha de árvore em frente a algumas turmas de crianças e adolescentes. Diante dos alunos das escolas da

Capital, ao plantar a árvore, o que Jeronymo fez mormente foi enaltecer o trabalho braçal agrícola como “meritória tarefa” que executava “satisfeitíssimo”.

Outra questão a ser observada é a espécie vegetal e o local criteriosamente escolhidos para o plantio: justo em frente da Hospedaria dos Imigrantes, foi plantada uma muda de pau-brasil. Maria Stella de Novaes,⁶ ao escrever a biografia oficial de Jeronymo Monteiro, fez um relato bastante emblemático e revelador do significado desse momento:

[...] tomou o presidente as rudes ferramentas agrícolas, cavou a terra e plantou um pau-brasil, ao som do **Hino Nacional** e à sombra da Bandeira Brasileira, para que o imigrante, recebido para laborar conosco, tivesse logo de reconhecer a árvore tintureira, cujo valor econômico atraía os colonizadores de nossa Pátria (NOVAES, 1979, p. 129, grifo da autora).

A árvore emerge no texto de Stelinha como demarcadora de uma identidade que se concretizava pela ação do trabalho – o ato de plantar. Cercado de símbolos nacionais – o Hino, a Bandeira, o pau-brasil – Jeronymo, em consonância com todo o projeto republicano de educação e formação de cidadãos e trabalhadores, apresentava, com seu gesto de arregaçar as mangas e plantar uma árvore, um paradigma à infância e à mocidade: o trabalho como um valor moral a ser desempenhado com satisfação e caminho único para a construção do almejado progresso.

Considerações finais

As festas cívicas escolares se configuraram como importante estratégia na construção do projeto educacional idealizado pelos republicanos no Brasil, no início do século XX. Os grandes desfiles realizados durante tais eventos eram

6. Stelinha, como era conhecida essa escritora capixaba, era sobrinha de Jeronymo. Ainda na adolescência, transferiu-se de Cachoeiro do Itapemirim (berço do clã Monteiro) para Vitória a fim de cursar a Escola Normal, morando na Capital sob os auspícios de outro tio célebre, o bispo Dom Fernando de Souza Monteiro. Por ser normalista à época, é bastante provável que a autora tenha de fato comparecido à festa em 1909.

a expressão de uma coletividade harmônica e ordeira, enraizada no processo de escolarização em massa proposto pela República.

No caso da Festa das Árvores, embora sua celebração à primeira vista devesse ser atribuída aos órgãos gestores das políticas de agricultura e meio ambiente, em todo o país, durante todo o período da Primeira República, ela esteve sob responsabilidade de gestores educacionais e professores.

Para nós, a Festa das Árvores emerge multifacetada da leitura dos jornais de 1909. Essa festa foi portadora de amplos e diversificados sentidos, inscrevendo-se em múltiplas dimensões. Para além das muitas atividades lúdicas e esportivas realizadas ao longo de um alegre passeio escolar, procuramos, no âmbito deste trabalho, destacar especialmente a interconexão estabelecida pelo Estado entre civismo, exaltação ao trabalho e demarcação de uma identidade nacional, durante aquela que à primeira vista parecia uma mera celebração alusiva às árvores.

Foto 1 – Embarque dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores (1909)



Acervo: Setor de Coleções Especiais – Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Foto 2 – Desfile dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores (1909)



Fonte: Setor de Coleções Especiais – Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Referências

ARAUJO, José Carlos Souza. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais (1891 – 1930). In: ARAUJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Org.). **Escola primária na Primária República (1889 – 1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-150.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves Vidal (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 299-321.

_____. História da educação e cultura escolar: representações e imagens das festas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves Vidal; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil.** Vitória: Edufes, 2010. p. 247-268.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930).** 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **A máquina de festejar: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930)**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro presidente do estado ao Congresso do Espírito Santo na 1ª sessão da 7ª legislatura**, Vitória: Imprensa Estadual, 1910.

_____. **Exposição sobre os negócios do estado no quadriênio de 1908 a 1912 pelo Exmo. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro – Presidente do estado no mesmo período**, Vitória: Tip. Nelson Costa, 1913.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2001.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Org.). **Escola primária na Primeira República (1889 – 1930): subsídios para uma história comparada**, Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 329-351.

NOVAES, Maria Stella de. **Jerônimo Monteiro: sua vida e sua obra**. Vitória: Arquivo Público Estadual, 1979.

PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia. **Rituais escolares e construção identitária: Portugal na transição do século XIX para o século XX**. Livro de atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: rituais, espaços e patrimônios escolares. Lisboa, 2012. p. 363-373.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas públicas capixabas na Primeira República**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI *et al.* (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VASCONCELLOS, João Gualberto. **A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro**. Vitória: SPDC / Ufes, 1995.

Jornais

Commercio do Espírito Santo, 1909.

O Diário da Manhã, 1909.

4

O ensino da leitura em escolas primárias no Espírito Santo (1940-1960)*

Fernanda Zanetti Becalli

Cleonara Maria Schwartz

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p78-101

*. Este trabalho integra as reflexões produzidas a partir de um projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita da Ufes.

Percorrendo as trilhas do conhecimento

O trabalho aborda a história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, no período de 1940 a 1960, analisando modelos desse ensino que circularam em instituições capixabas por meio de cartilhas escolares que foram prescritas e/ou utilizadas na escola primária no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946).

Os estudos sobre leitura vêm sendo destacados por investigadores franceses de diferentes áreas que, ao buscarem compreender modelos de leituras como prática cultural, mostram que a história dessa prática está intimamente relacionada com a história das práticas de escrita e avança por três vias distintas (CHARTIER, 1996). Uma via preocupa-se em investigar as maneiras de ler em épocas passadas com o objetivo de “[...] constituir um *corpus* de atitudes antigas diante da leitura [...]” (PÉCORA, 1996, p. 12). Baseia-se na crença de que fazer “[...] a história das práticas de leituras inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso” (PÉCORA, 1996, p. 12). Uma segunda via detém-se a investigar, a partir das confidências dos leitores, os modos de ler e de atribuir sentidos para compreender as apropriações do texto pelo leitor “[...] que, muitas vezes, escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis” (PÉCORA, 1996, p. 13). A terceira via se concentra no estudo descritivo dos empregos do termo leitura, buscando mostrar que o ato de ler está intimamente associado “[...] a processos que guardam pouca ou nenhuma relação com a prática de decifração letrada suposta nela” (PÉCORA, 1996, p. 14), constituindo-se em um caminho investigativo que leva em consideração a diversidade de práticas de leituras que não tenham como objetivo o conhecimento ou a informação exclusivamente.

Essas três vias de investigação se fazem presentes em estudos sobre a leitura no Brasil, se levarmos em conta a produção dos Programas de Pós-Graduação que foi levantada por Ferreira (2003). A referida autora pontua que, de 1980 a 1995, identificou 189 trabalhos sobre leitura e que, no período de 1996 a 2000, encontrou 219. O levantamento realizado por Ferreira (2003) mostra que as pesquisas sobre leitura na Pós-Graduação brasileira convergem para oito focos temáticos, a saber: compreensão/desempenho em leitura; análise do ensino de leitura/proposta didática; texto de leitura; leitores: preferências, gostos, hábitos, histórias e representações; professor/bibliotecário como leitor; memória da leitura, do livro e do leitor; concepção de leitura; historiografia da produção científica sobre leitura. Desses focos, os que menos têm sido investigados são “memória da leitura, do livro e do leitor” e “historiografia da produção científica sobre leitura”, mostrando que a Pós-Graduação no País não vem privilegiando estudos e pesquisas de natureza historiográfica que tenham por objeto o ensino da leitura em diferentes períodos da história da educação brasileira.

A produção histórica e historiográfica a respeito da leitura no Brasil foi tematizada também por Lacerda (2000), que tomou como referência os trabalhos apresentados no I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil. A pesquisadora evidenciou três tendências privilegiadas nesse tipo de produção. Uma das tendências tem sido investir na recuperação da história das práticas de certos atores como editores, escritores, escritoras, livreiros, bibliófilos, escolares, professores, bibliotecários, mulheres e outros sujeitos que se utilizam da cultura escrita. Outra tendência observada por Lacerda (2000) reúne trabalhos que investigam espaços consagrados à leitura, como as bibliotecas. Uma terceira tendência dos estudos tem sido o foco da história da leitura e do livro em relação com o processo de escolarização. É nessa tendência que se situa este trabalho.

Vale destacar que, no que se refere especificamente à história da leitura em relação com a escola, estudos têm priorizado o período do final do século XIX por ser um momento em que ocorreu mais sistematicamente o processo de escolarização e a propagação do modelo de educação republicano. Tais estudos advertem que se assiste, no Brasil, à introdução, na escola, de farto material didático-pedagógico inovador (FARIA FILHO, 2000; BITTENCOURT, 2004). Nesse cenário, no que diz respeito aos materiais e métodos de ensino da leitura e da escrita, trabalhos no campo da história da alfabetização (CARVALHO,

1998; MORTATTI, 2000a) têm demonstrado que ocorreram debates acirrados, em São Paulo, em torno dos adeptos dos métodos analíticos e dos defensores dos métodos sintéticos, nos primeiros anos da República (CARVALHO, 1998). Os debates acerca dos métodos se davam a ver também nas estratégias de imposição de métodos de ensino da leitura por meio da determinação legal de materiais, como livros de leitura, a serem adotados nas escolas, e ainda nas formas utilizadas para a divulgação desses materiais.

Tomando por base as reflexões de Mortatti (2007), constatamos que os conflitos se estenderam para além do início do século XX, uma vez que, de meados da década de 1920 ao final de 1970, assiste-se no Estado de São Paulo a uma disputa entre defensores de antigos métodos de alfabetização e dos “novos” testes de ABC, que culminou com a introdução dos “novos” métodos mistos (MORTATTI, 2000a, 2007).

As lutas travadas em torno de métodos de ensino da leitura também ocorreram no Espírito Santo. Estudos que têm se detido a investigar a temática da história do ensino da leitura na escola pública primária capixaba (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; SCHWARTZ; FALCÃO 2005a) têm demonstrado também a construção de um discurso em favor do método analítico para o ensino da leitura no contexto da implantação das escolas seriadas que foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares. Para isso, os responsáveis pela condução da política educacional nesse Estado fizeram uso de estratégias, como prescrição de livros e conteúdos, por meio da legislação que implantou as reformas de ensino de 1890 a 1930. Nesse período, pode-se perceber, também, o movimento de escolarização da leitura como um saber a ser adquirido nessa nova forma escolar instituída pelo Governo Republicano, o que foi coroado com o reconhecimento da leitura como uma disciplina e com a sua implantação no currículo das escolas primárias capixabas.

Esses trabalhos (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; SCHWARTZ; FALCÃO, 2005a), por sua vez, vêm mostrando a importância de se efetivar, por meio de uma abordagem histórica, o estudo de modelos de ensino da leitura que foram institucionalizados nas escolas públicas capixabas. Assim, propomo-nos a discutir o método global de ensino da leitura que foi divulgado, no Espírito Santo, por meio de cartilhas escolares que foram prescritas e/ou utilizadas na escola primária, no período de vigência do Decreto-Lei nº 8.529/1946, a partir da análise de representações acerca do ensino da leitura que perpassavam esses materiais. Ao analisar essas representações, procuramos evidenciar como

esse método foi apropriado por autores de cartilhas. Pelo fato de o recorte temporal deste texto ser de 1940 a 1960, apresentamos, a seguir, considerações sobre a história do ensino da leitura no período da Era Vargas ao Regime Militar no Brasil.

Percurso do ensino da leitura no Brasil

Conforme pontuamos em trabalho anterior (BECALLI; SCHWARTZ, 2015), desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implementar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população, pois o ensino da leitura era visto como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que eram o seu alvo (HÉBRARD, 2001). Mas, também, constatamos que as medidas tomadas, por parte do Estado, não deram conta de resolver tais questões, ao passo que a persistência do elevado número de indivíduos sem acesso ao ensino escolarizado de leitura e escrita fez com que o Brasil entrasse “[...] no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 1996, p. 21).

As transformações advindas da travessia de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial, nas primeiras décadas de 1900, passaram a exigir dos indivíduos um determinado desempenho em leitura e escrita e, além disso, a constituição de mão de obra especializada para as novas atividades abertas pelo processo de industrialização. Desse modo, o Estado, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), implementou várias reformas educacionais e sancionou uma multiplicidade de decretos com vistas à organização do ensino secundário comercial e do ensino superior.¹

1. No governo de Getúlio Vargas, a educação esteve voltada, principalmente, para a organização do ensino superior e do ensino secundário comercial, devido às exigências das indústrias que se instalaram no País nesse período. Assim sendo, depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi implementada uma reforma educacional para atender ao objetivo supracitado, conhecida como Reforma Francisco Campos, que sancionou vários decretos, a saber: o Decreto nº 19.850 dispôs a respeito da criação do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, que só deram início às suas atividades em 1934; o Decreto nº 19.851 instituiu o estatuto das universidades brasileiras, a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; o Decreto nº 19.852 dispôs sobre

É verdade que, devido a essas novas demandas da sociedade urbana e industrial, houve uma expansão do acesso à escola a partir da Era Vargas, porém, como pontuou Côco (2006), ainda era nítida a distinção entre os dois modelos escolares. De um lado, a escola dos filhos da elite burguesa, que atendia a uma pequena parcela da população, no intuito de formar os futuros dirigentes do País e, de outro, a escola que recebia os alunos oriundos das camadas populares e os ensinava a ler, escrever e calcular, com o propósito de formá-los para o trabalho, ou seja, constituir a classe operária subalterna de mão de obra barata dentro de um novo modelo de sociedade. Graff (1994) endossa essa análise, afirmando que a oferta da alfabetização e da escolarização para as classes trabalhadoras constitui-se em um elemento central nas estratégias políticas para estabelecer o controle no seio da sociedade, assim a educação dos trabalhadores não estava voltada simplesmente para o ensino da leitura e da escrita, mas “[...] era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho [...]” (GRAFF, 1994, p. 86).

Mediante esse cenário, foi-se configurando a urgência de implementar uma política nacional de educação capaz de romper com o modelo educacional da Primeira República, pois, como aponta Ferraro (2004), no ano de 1920, das pessoas recenseadas, 71,2% ainda não sabiam ler e escrever. Tendo em vista essa preocupação, os inovadores e renovadores da época, como Lourenço

a organização da Universidade do Rio de Janeiro; ambos os decretos foram sancionados em 11-04-1931. Também aprovou, em 18-04-1931, o Decreto nº 19.890, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; em 30-07-1931, o Decreto nº 20.158, que organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador, dentre outras providências; e, em 14-04-1932, o Decreto nº 21.241, que consolidou as disposições sobre o ensino secundário. Contudo, esses decretos geraram divergências no campo educacional e, na tentativa de amenizá-las, novas reformas educacionais foram decretadas, no período de 1942 a 1946, pelo ministro Gustavo Capanema. Tais reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e foram compostas pelos seguintes Decretos-lei: nº 4.048 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); nº 4.073 regulamentou o ensino industrial; nº 4.244 regulamentou o ensino secundário; nº 4.481 dispôs sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do Senai; nº 4.436 ampliou o âmbito do Senai, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; nº 4.984 obrigou as empresas oficiais, com mais de cem empregados, a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes – todos esses decretos foram sancionados no ano de 1942; nº 6.141, de 28-12-1943, regulamentou o ensino comercial; nº 8.529, Lei Orgânica do Ensino Primário; nº 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal; nº 8.621 e nº 8.622 criaram o Senac e o de nº 9.613, Lei orgânica do Ensino Agrícola, ambos de 1946 (PITELLI, 1996; ROMANELLI, 1993).

Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se sustentaram nos princípios basilares do escolanovismo² e, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deslocaram

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2002, p. 9).

A partir desse documento, novos princípios começaram a ser propagados. Partindo de uma abordagem biopsicológica decorrente do ideário da Escola Nova, esses inovadores propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento da figura do professor no centro do processo educativo, como preconizavam os “tradicionalistas” métodos de ensino, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades dos alunos, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo.

De acordo com o que foi dito, havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses. Em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino de leitura e escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial. Acreditamos que essa ideia consistiu na tarefa de transferir para

2. É importante salientar que a Escola Nova foi um movimento que teve origem no final do século XIX, em países europeus, e que, conforme afirmam Ferreiro (2001) e Vasconcelos (1997), ancorou-se nos pressupostos biológicos e psicológicos de Jean Piaget para propor reformas no campo educacional.

a instituição escolar o compromisso com a educação, enquanto o Estado se desresponsabilizou da obrigação de educar, particularmente, aqueles oriundos das classes dominadas.

Tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os *Testes ABC* (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Barros [199-?, p. 44], esse instrumento de medição desmembrava-se em oito testes que abarcavam uma diversidade de fatores, a saber: “[...] coordenação visual-motora, coordenação auditivo-motora, memória visual, memória auditiva, atenção dirigida, índice da fadigabilidade, capacidade de prolação (pronúncia), resistência à ecolalia (repetição automática de sons ouvidos)”.

Ao indicar se as crianças estavam aptas ou não para receber o ensino de leitura e escrita, os resultados dos *Testes ABC* serviam de “[...] diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamentos adequados” (MORTATTI, 2000, p. 151). Observa-se, então, que, a partir desse período, a importância dos métodos de ensino para a alfabetização passou a ser questionada e relativizada em decorrência da disseminação dos *Testes ABC*, que privilegiam um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É certo que, nesse momento, tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos continuavam a ser adotados nos grupos escolares, porém já estavam sendo considerados “tradicionais” e morosos em relação ao ensino da leitura e da escrita. Assim, buscou-se um ponto de interseção entre os dois métodos de ensino, o que culminou nos chamados métodos analítico-sintéticos, também conhecidos por métodos mistos ou ecléticos, supondo que isso proporcionaria maior rapidez e eficácia no ensino inicial de leitura e escrita, como preconizavam os ideários escolanovistas. Contudo, isso não significou que a discussão entre os partidários dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos cessou, porém permaneceu ocorrendo de uma forma mais branda.

Nesse sentido, Mortatti (2006, p. 9) afirma que foi se “[...] constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização [...]”, uma vez que o ensino de leitura e escrita passou a abarcar, em primeiro plano, os *Testes ABC* e, em segundo plano, os métodos de ensino que, por sua vez, estavam

subordinados às questões de ordem psicológica que classificavam os alunos com o propósito de formar classes homogêneas de alfabetização. Por essa razão, as cartilhas construídas, a partir desse dado momento, também sofreram alterações: a) tomaram por base os métodos ecléticos; b) apresentaram um manual de instrução direcionado aos professores que os instruíam quanto ao quê, como e quando os alunos deveriam aprender e, assim, esse material serviu como um instrumento de controle da prática pedagógica desse profissional da educação; c) passaram a conter uma série de exercícios para o período preparatório da criança, que envolvia os seguintes pré-requisitos: percepção visual, percepção visomotora e coordenação motora, percepção auditiva, linguagem oral e percepção gustativa e olfativa.

Apesar de todas essas modificações, Mortatti (2000, p. 213) nos lembra que as cartilhas não conseguiram romper com as “[...] ilustrações que antecedem as lições, os conjuntos de frases relacionadas entre si mediante nexos sintáticos, da silabação disfarçada em setenciação, ou do controle da recorrência e diversidade de vocábulos apresentados em cada lição”. A partir do exposto, foi possível constatar que, no período de 1929 a 1985, os métodos de ensino (sintéticos, analíticos e ecléticos) que compreendiam a leitura como uma atividade de decodificação e o texto como um conjunto de elementos gramaticais permaneceram balizando o modelo de ensino da leitura nas classes de alfabetização.

Pontos de ancoragem

Teórica e metodologicamente o trabalho se ancora em princípios da História Cultural, principalmente nas reflexões de Roger Chartier. Essa perspectiva, de acordo com o autor, possibilita aos pesquisadores identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Nesse sentido, permite ao investigador voltar-se para a vida social, levando-o a tomar por objeto as formas e os motivos das representações culturais, e pensá-las como análise das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço. Assim, a História Cultural contribui com o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações são concebidas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p.17).

Desse modo, a História Cultural prioriza a relação que se estabelece entre a história dos textos, a história dos livros, a história da leitura e de seu ensino, permitindo, a nosso ver, uma reflexão sólida a respeito não só da natureza da História como discurso acerca da realidade, mas também sobre o fazer do historiador na compreensão dessa realidade. Portanto, as reflexões de Chartier, no âmbito de tal perspectiva, colocam-se como pertinentes para o estudo dos modelos de ensino da leitura que circularam por meio das cartilhas escolares que foram prescritas/utilizadas para/nas escolas primárias capixabas, principalmente se levarmos em consideração as categorias conceituais de representação, prática e apropriação. As normatizações escolares e as cartilhas são portadoras de representações acerca de modelos de ensino da leitura tidos como adequados para ensinar as crianças a ler e indiciam práticas de apropriação de diferentes sujeitos acerca de tais modelos. Portanto, essas fontes são depositárias de representações sobre modos de ensinar a ler que foram privilegiados no passado. Nesse sentido, as cartilhas são fundamentais para acompanhar tipos de práticas de leitura que eram priorizados.

É importante ressaltar que as cartilhas utilizadas neste trabalho foram levantadas por Campos (2008) e Falcão (2010) em trabalhos de pesquisa em nível de Mestrado, realizados no âmbito da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Já as legislações fazem parte do acervo do projeto de pesquisa desenvolvido, no ano de 2008, sob a coordenação de Cleonara Maria Schwartz.

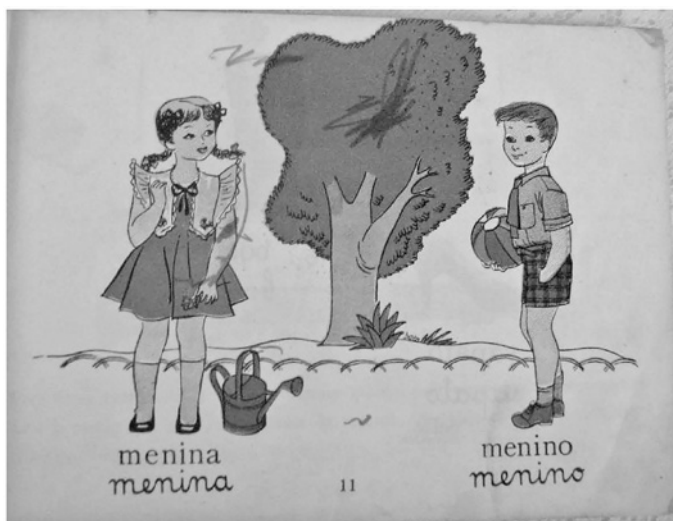
O ensino da leitura nas escolas primárias do Estado do Espírito Santo, no período de 1940 a 1960

Os trabalhos de Campos (2008) e Falcão (2010) mostram que o método global (palavração, sentencição e/ou historieta) foi utilizado nas escolas primárias capixabas a partir do uso de diferentes cartilhas: *Cartilha Moderna* (método da palavração); *Cartilha Sodré* e *Cartilha de Bitu* (método da sentencição); *Lalau*, *Lili e o Lobo* e *O livro de Lili* (método da historieta).

Essas cartilhas fizeram circular nas escolas representações do método global que se ancoram em uma concepção de ensino aprendizagem da língua fundamentada em princípios comportamentalistas, uma vez que o modo

como os aspectos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos e semânticos são abordados nesses materiais prioriza estímulos reforçadores por meio de imagens, de repetições e de memorizações, dando a entender que a aprendizagem da leitura deveria se dar pela repetição e decomposição de elementos linguísticos maiores (a palavra, a sentença ou a historieta). Nesse sentido, as cartilhas permitem inferir que, no período pesquisado, predominava a representação de que o ensino da leitura deveria seguir o caminho analítico indo do que era considerado como unidade linguística maior (palavra, sentença ou historieta) para as sílabas.

Imagem 1 – Lição da Cartilha Moderna, p. 11



Fonte: Dissertação de Mestrado de Falcão (2010).

Imagem 2 – Lição da Cartilha Moderna, p. 12



Fonte: Dissertação de Mestrado de Falcão (2010).

Imagem 3 – Lição da Cartilha Moderna, p. 16



Fonte: Dissertação de Mestrado de Falcão (2010).

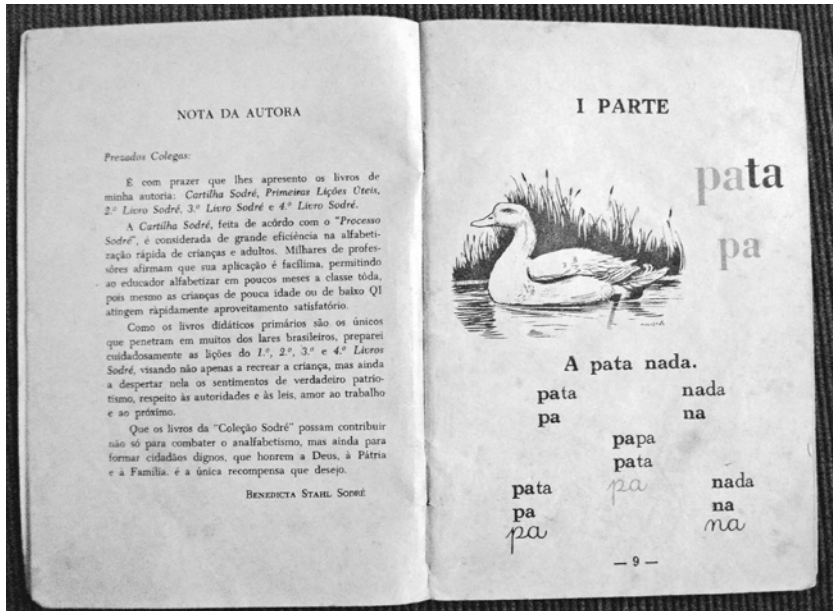
A *Cartilha Moderna*, de autoria de Yolanda Betim Paes Leme, por exemplo, postulava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para, posteriormente, dividi-la em sílabas e, por fim, analisar os valores fonéticos das letras. Ao ressaltar que o princípio basilar do ensino da leitura se constituía na palavra, é possível entender, de acordo com Braggio (2005), que, nessa vertente, a palavra era tida como tendo relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprendia a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto, pois a cartilha apresenta a imagem do objeto e, em seguida, o nome desse objeto escrito em letra de imprensa e cursiva. Assim, a criança aprendia a ler por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva. Evidências desses princípios também podem ser vistos na Cartilha Sodré, escrita por Benedicta Stahl Sodré.

Imagem 4 – Capa da Cartilha Sodré



Fonte: Dissertação de Mestrado de Campos (2008).

Imagem 5 – “Lição da pata” da Cartilha Sodré, p. 6



Fonte: Disserta o de Mestrado de Campos (2008).

Essa cartilha, em sua primeira li o, apresenta uma gravura que representa um animal, com a finalidade de ilustrar, especificamente, a aço descrita na sentença que vem a seguir: “A pata nada”. Uma sentença com sintaxe simples, o que d  a ler traços de postulados de teorias behavioristas que enfatizavam que a aprendizagem deveria iniciar-se do mais simples para o mais complexo. Posteriormente, a autora destaca as palavras-chave da frase e a sílaba t nica de cada uma delas, enfatizando, assim, as sílabas “pa” e “na”. A sílaba “pa” aparece destacada no centro da página em uma outra palavra que não pertence à sentença, indicando a preocupa o da autora em repetir enfaticamente o fonema que deveria ser fixado pela criança. Logo, o método global, nessa cartilha, adota, como unidade básica para o ensino da leitura, a sentença e têm também prioriza a fixa o das unidades silábicas que compõem as palavras.

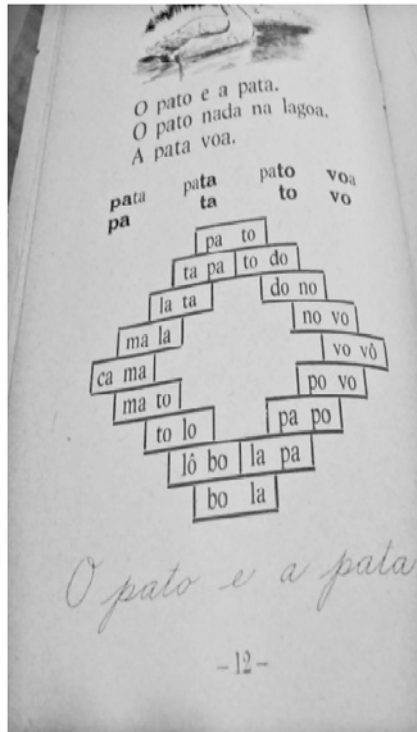
Vale destacar que a sentença trabalhada na cartilha se coloca como uma abstração, pois é descontextualizada e distante da realidade sociocultural das crianças. Essas mesmas orientações e princípios se materializam na Cartilha de Bitu de autoria de Aracy Hildebrand. A diferença é que nessa cartilha as lições iniciam com frases agrupadas que simulam a forma de textos. Esses funcionam como pretexto para a memorização de letras e sílabas. No entanto, eles constituem um agrupamento de frases isoladas umas das outras, sem coesão e coerência, conferindo à linguagem um caráter artificial.

Imagem 6 – Capa da Cartilha de Bitu



Fonte: Dissertação de Mestrado de Falcão (2010).

Imagem 7 – “Lição da pata” – Cartilha de Bitu, p. 12



Fonte: Dissertação de Mestrado de Falcão (2010).

Nesse sentido, essa cartilha segue a mesma organização das lições da *Cartilha Sodré*: ilustração, frase(s), palavras e sílabas, porém com distinções em relação à introdução da escrita com letra cursiva. A imagem, no alto da página, está diretamente relacionada com o conteúdo da segunda frase: “O pato nada na lagoa”, com o objetivo de ilustrar e de permitir que a criança estabeleça uma relação direta entre a sentença e a imagem. Depois da apresentação das sentenças, nesse caso, as unidades maiores da língua, são apresentadas três palavras que estão inseridas nas frases “pata”, “pato” e “voa” com destaque para as sílabas “pa”, “ta”, “to” e “vo”. A seguir, trabalha com um esquema gráfico para enfatizar a unidade silábica e a formação de novas palavras a partir da combinação de sílabas. Por último, traz a escrita da frase “O pato e a pata” em letra cursiva, dando-nos a ideia de que é para a criança copiar.

Como se pode observar, os “textos” das cartilhas permanecem descontextualizados da realidade social, econômica e política da época; a linguagem extremamente limitada; as lições com a mesma sequência; repetição de palavras idênticas e falta de significação das palavras escritas. Essa permanência indicia que predominava, subjacente a essa representação de método global, uma concepção de ensino aprendizagem da leitura como um processo de imitação e associação entre objetos.

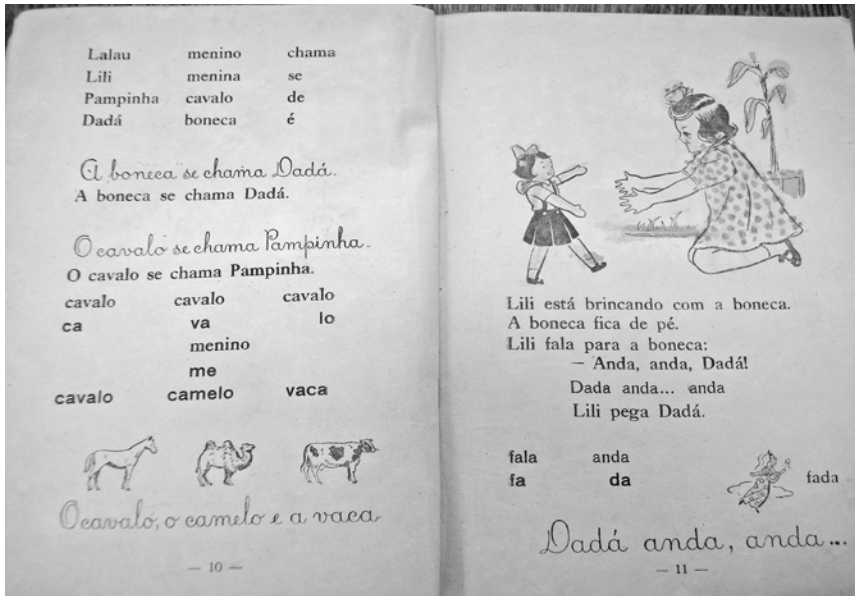
A cartilha de Rafael Grisi – *Lalau, Lili e o Lobo* –, mesmo utilizando a historieta como unidade básica de ensino da leitura, conserva essas mesmas características das demais cartilhas analisadas. As historietas revelam frases sem nexos entre si e entre elas e a própria realidade, constituindo-se como “[...] pretextos para ensinar uma dada relação fonema/letra, portanto, artificiais, controlados, fragmentados” (SOUZA, 1995, p. 35).

Imagem 8 – Capa da Cartilha Lalau, Lili e o Lobo



Fonte: Dissertação de Mestrado de Campos (2008).

Imagem 9 – Lição da p. 18 – Cartilha Lalau, Lili e o Lôbo



Fonte: Dissertação de Mestrado de Campos (2008).

A cartilha de Grisi permanece com a mesma organização das lições da *Cartilha de Bitu*: inicia-se com uma ilustração relacionada com a unidade temática da historieta, onde tenta estabelecer uma relação entre infância, brincadeiras infantis e aprendizado da linguagem escrita. Depois destaca palavras, como se pode ver no exemplo utilizado, “fala” e “anda”, presentes na terceira e quarta linha da “historieta”, enfatiza a sílaba inicial da primeira palavra (fa) e a última sílaba da segunda palavra (da) que, juntas, vão formar uma nova palavra “fada”, acompanhada da ilustração. Depois traz a escrita da frase “Dadá, anda, anda...” em letra cursiva, dando-nos, também, a ideia de que é para o aluno copiar.

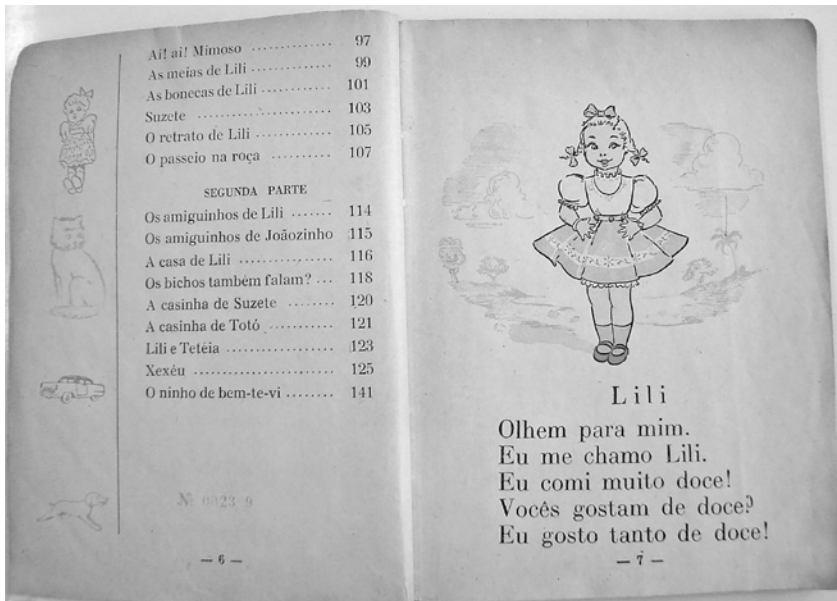
A artificialidade da linguagem conferida pelas repetições de palavras, de sílabas e de aspectos grafofônicos da cartilha de Grise é característica marcante do material intitulado *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, que também utiliza as historietas.

Imagem 10 – Capa da Cartilha O Livro de Lili



Fonte: Dissertação de Mestrado de Campos (2008).

Imagem 11 – Lição da Cartilha O Livro de Lili, p. 7



Fonte: Dissertação de Mestrado de Campos (2008).

O Livro de Lili, em suas lições, traz, no alto da página, uma ilustração relacionada com a historieta que vem logo abaixo. As lições são escritas em letra de imprensa e repetidas na próxima página em letra cursiva. Em seguida, a historieta é recortada em sentenças, depois em palavras e sílabas para o aluno reconstruí-la. As frases não apresentam elemento de ligação e podem ser lidas em qualquer ordem, sem alteração do sentido, pois as orações se colocam como absolutas.

Enunciações finais

Apesar de as cartilhas demonstrarem aparentes diferenças nos modos de trabalhar o ensino da leitura, a análise comparativa entre elas permite inferir que a concepção de ensino aprendizagem da leitura, ancorada em princípios da Psicologia Comportamentalista, assegurou permanências e garantiu que esse ensino priorizasse a leitura como um processo de decodificação em que

o leitor apreendia o significante por meio do código linguístico e, assim, entendia o sentido do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, bastava uma boa decodificação.

Segundo Barbosa (1994), esse método se sustentava na Psicologia da Gestalt e concebia a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, o método global propunha que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém, como observamos nas cartilhas analisadas, o modelo de ensino da leitura dependia do que se considerava como unidades maiores da língua.

Alguns, como Yolanda Betim Paes Leme de Krueel (*Cartilha Moderna*), compreendiam que a unidade maior era a palavra; outros, como Benedicta Stahl Sodré (*Cartilha Sodré*) e Rafael Grisi (*Lalau, Lili e o Lôbo*), entendiam que era a sentença e, assim, usavam o método da sentencição que inicia o ensino da leitura com sentenças inteiras para depois dividi-las em palavras, sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras. Houve ainda aqueles que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta. Partindo dessa compreensão, Anita Fonseca (*O Livro de Lili*) e Ariosto Espinheiro (*Infância Brasileira*) fizeram uso do método da historieta, que começa com a leitura de histórias, completando-as com a sequência anteriormente descrita.

Todavia, esses modelos de ensino da leitura diferem apenas na ordem das etapas necessárias à apropriação do sistema de escrita, pois, “[...] no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa” (HEBRÁRD, 2001, p. 35).

Assim, as cartilhas, ao favorecerem a exposição dos alunos a fragmentos de unidades linguísticas, priorizaram, durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário, a concepção de leitura como ato de decodificação de unidades menores da língua para a compreensão de significados que compunham o sentido de frases e “textos”.

Referências

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1991.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, v. 24, p. 13-32, 2015.
- BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 475-491, set./dez. 2004.
- CAMPOS, Dulcinéia. **Alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- CARVALHO, Sílvia A S. de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. São Paulo: PUC, São Paulo, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- _____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Leitura no Brasil: catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado 1980-2000**. Campinas: Faep/FE/Unicamp, 2003. Disponível em: www.primapagina.hpg.com.br/Arquivos/catalogo.doc. Acesso em: 10 jun. 2010.
- FRANCA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. As conferências/aulas de Silva Jardim sobre o método João de Deus na província do Espírito Santo (1882). In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., 2007, Vitória. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Vitória: Ufes, 2007. 1 CD, GT 10. Trabalho. Claudia. doc.

GRAFF, Harvey. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

LACERDA, Liliam Maria. A história da leitura no Brasil: Formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/jun./jul./ago. 1996.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (São Paulo 1876-1994)**. Presidente Prudente: Unesp, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2007.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep: Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. Introdução à edição brasileira. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O especo acadêmico da pedagogia no Brasil?”. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 4 jun. 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis de Lima. **O ensino da leitura no Espírito Santo de 1890-1910**. Trabalho apresentado no IV Seminário sobre Letramento e Alfabetização, 15º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2005.

_____. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 28. Caxambu: Anped, 2005.

_____. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005b.

SOUZA, Elizabeth Landi de Lima. Caminho Suave e Pipoca: o alfabetizando como não sujeito do processo. *In: BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal (Org.). Contribuições da linguística para a alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

5

Escola ativa e educação "corretiva" no estado do Espírito Santo entre 1928 e 1929*

Fernanda Ferreyro Monticelli

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p102-125

*. Este texto é um desdobramento da tese intitulada *Processos de exclusão na/da escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Este estudo se limita ao período do governo de Aristeu Borges de Aguiar, entre os anos de 1928 e 1929. O objetivo é, ao apresentar o momento em que o escolanovismo se configura na Escola Ativa no Estado do Espírito Santo, apontar as práticas de tradução dirigidas à formação de educadores especificamente no que se refere à educação corretiva.¹

O período da Primeira República foi pouco abordado nos estudos relacionados com a educação no Brasil, conforme aponta Nagle (2001). Quanto à história da educação do Espírito Santo, a produção das narrativas vem se destacando com indicativos de ampliação dos estudos, uma vez que este Estado se singulariza pela diversidade dos povos e culturas, o que enseja uma maior compreensão da complexidade socioeducacional.

No que se refere à produção acadêmica sobre o Espírito Santo, até a primeira década do século XXI, segundo Simões, Franco e Salim (2009), foram defendidas 14 dissertações. A primeira data de 1992. Outros trabalhos se sucederam. Dentre aqueles a que tivemos acesso e que versam sobre o escolanovismo no Espírito Santo, relativos aos últimos anos da década de 1920, destacam-se os estudos de Berto (2013) e Salim (2011).

Berto (2013) analisa, historicamente, o processo de constituição da Escola Ativa no Espírito Santo, mais precisamente entre 1928 e 1930. O “corpus” documental utilizado pela autora assemelha-se muito ao presente estudo, visto ter averiguado mensagens de governo, relatórios da Secretaria de Instrução, relatórios de inspeção, leis e decretos e também fontes bibliográficas. A autora enriquece

1. Os termos educação “corretiva”, “ortofrênica” ou outros serão adotados em alusão às expressões utilizadas na época de que trata o presente texto, como forma de situar o leitor histórica e geograficamente.

as informações ao utilizar artigos publicados na imprensa periódica local, nacional e internacional (noticiosa, oficial e pedagógica) e imagens quando dialoga com as relações passado/presente em Bloch (2001), além de Ginzburg (1989). Conclui que a constituição da Escola Ativa capixaba se processou em redes tecidas pelos sujeitos que pensaram a educação e a reforma no Estado, tendo em vista as articulações nos âmbitos nacional e internacional com ideias de modernização. Ao mesmo tempo, a Escola Ativa, como motor da reforma, dialogou fortemente com preceitos científicos como forma de orientar processos de formação de professores que fossem capazes de propagar as ideias da Escola Ativa nas escolas capixabas.

O período de grande movimentação no cenário educacional no Espírito Santo foi cuidadosamente analisado por Salim (2011), quando se debruçou sobre as reformas de Muniz Freire em 1892, Gomes Cardim em 1909 e Attílio Vivacqua em 1928. Em seu estudo, Salim analisa o cenário educacional do Espírito Santo durante a Primeira República, com foco nas referidas reformas. Na pesquisa dessas reformas educacionais, destaca as ações propostas, as ideias pedagógicas que configuravam os discursos dos reformadores e a circulação/apropriação dessas ideias pelos professores da rede pública de ensino. Desenvolve uma análise a partir do entrecruzamento das informações relativas aos aspectos políticos, econômicos e socioculturais que marcavam a sociedade capixaba, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, focalizando com mais atenção a cidade de Vitória. Para a pesquisa histórico-documental, Salim selecionou uma grande variedade de testemunhos, relatórios governamentais, legislação educacional, ofícios, cartas e requerimentos emitidos e recebidos pelas autoridades dirigentes, livros didáticos, produção escrita de alunos e professores, jornais e revistas.

Ambos os trabalhos das autoras serviram de encorajamento diante dos momentos de incursão a um período na área educacional no Espírito Santo muito silenciado. Este trabalho aproxima-se dos estudos acima para analisar a história, questioná-la e provocar movimentos entre o presente e o passado. Por sua vez, diferencia-se quando realiza a leitura de documentos semelhantes pela ótica da tradução e discorre sobre as práticas discursivas de formação que redundaram na desigualdade educacional (exclusão na escola).

Especificamente sobre essa temática, há igualmente muito que se pesquisar e compartilhar. Empreender-se a essa tarefa requer uma postura semelhante a do bandeirante. As trilhas demarcadas a seguir são tênues. Não existem

certezas, mas indícios que levam aos achados documentais. Diante das fontes materiais, era necessário recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação, diferentes das usuais, analisar os pormenores de perto, por uma lente microscópica de onde emergem os sinais (GINZBURG, 1989).

Nesse sentido, para captar o modo como foram produzidas e difundidas as lógicas de não existência, utilizamos um refinado processo de abordagem metodológica, o qual se ancora em Santos (2008), por meio do trabalho de tradução.

Para Santos (2008, p. 129), os procedimentos do trabalho de tradução podem ser elucidados a partir das respostas às seguintes questões: “O que traduzir? Entre o quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?”

Santos (2008) provoca no sujeito a “implicação”, uma vez que quem pesquisa precisa analisar de qual lugar realiza a tradução. É preciso fazer convergir ou conjugar sensações de experiências de carência, de inconformismo e de motivação para superá-las de uma forma específica, para que realmente se realize o trabalho de tradução (SANTOS, 2008).

Esse mesmo inconformismo é que motiva a relação entre o passado e o presente, na percepção de que os vitimados não fazem parte do passado, mas clamam por uma justiça: a justiça de que suas vidas de sacrifício sirvam para a tessitura de um futuro melhor para seus descendentes. Trazê-los vivos, a partir das histórias das práticas educativas e pedagógicas, detendo-nos numa parte da abordagem médico-pedagógica, permite a potencialização dos discursos em favor da emancipação pela educação.

E o que nos autoriza a fazer um trabalho de tradução? O aspecto principal consiste em abordar a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2007, 2008) em sua relação com o cotidiano escolar, sob o qual a autora realiza sua prática. Além desse aspecto, as análises são tecidas mediante o olhar pedagógico em diálogo com a perspectiva histórica, uma vez que é com base naquela experiência que se fundamenta a consistência da autoria deste trabalho. Como apótes teóricos, citamos Bloch (2001) e Ginzburg (1989).

Muitas falas evocadas atualmente na sociedade ou na escola já haviam sido enunciadas, intensamente, no período da Primeira República. Religiosos, políticos, juristas, médicos, psicólogos e educadores acreditaram na educação e

a defenderam como alternativa credível. Sem dúvida, muitas injustiças passaram esse tempo. Mas este é o contraponto: as ciências humanas não se definem em fórmulas exatas, pois o que poderia ser uma prática construtiva para um lugar/pessoa nem sempre o fora para outro.

Quanto às fontes de informação, foram consultadas e concatenadas de modo a atribuir outros sentidos ao texto. O que aparentava ser algo isolado era uma tessitura, uma trama relacionada com diversos outros fatores ligados a aspectos locais, nacionais ou mesmo globais. As fontes de informação advêm de documentos históricos de fonte primária com destaque para o manual didático que circulava no ano de 1929, intitulado *Pedagogia Científica* e escrito por Deodato Moraes. Outros textos consultados foram as mensagens de governo dos presidentes do Estado do Espírito Santo, bem como os relatórios dos inspetores de ensino ou ofícios da época dirigidos ao secretário de Instrução. Livros que narram a história do Estado auxiliaram na compreensão dos contextos.

Para realizar a análise, em um primeiro momento, foi lido o sumário do manual *Pedagogia Científica* e quantificado quantas páginas o educador Deodato Moraes utilizou para dissertar sobre cada temática. Em outro momento, lemos cada um dos capítulos selecionando os trechos nos quais o educador sinalizava uma vinculação da sua formação aos educadores com a educação corretiva ou com os processos de identificação dos sujeitos classificados como anormais.

Práticas discursivas de sustentação da Escola Ativa no Estado do Espírito Santo

Até o governo de Florentino Avidos, o Estado do Espírito Santo foi um dos Estados beneficiados pelo alto preço do café, o que respaldou uma administração bem-sucedida, de acordo com Oliveira (2008). Por sua vez, no relatório de 1929, Aristeu de Aguiar já alardeava a grande depressão de 1929 no Ocidente, que culminou no *crash* da bolsa de valores americana. O Brasil, muito dependente das exportações de café, sentiu os efeitos bem como outros países da América Latina e a Austrália, dependentes de produtos de matéria-prima. De forma mais tênue, conforme consta no relatório de governo do ano de 1929, alguns países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a Espanha, a

Itália, o Japão, dentre outros, conseguiram superar melhor, na medida em que suas economias apresentavam organização econômica mais sólida (ESPÍRITO SANTO, 1929).

Ainda sem saber os rumos da Revolução de 30, a mensagem de governo de Aristeu de Aguiar, no que se refere à Secretaria da Instrução, explicita algumas das conclusões da *Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse Romandé*, de 1924, segundo as quais a “[...] Escola Activa pode ser realizada dentro da organização escolar actual [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 88).

De acordo com o relatório do governo, sem alterar a organização escolar existente, os programas e ramos de ensino seriam os mesmos da escola tradicional. A reforma consistia em alterar os métodos e a atividade do professor. Diz ainda que o método ativo, para dar certo, teria de ter apoio dos alunos, pais, professores e demais instituições sociais (ESPÍRITO SANTO, 1929). Esse relato do secretário da Instrução da época sinaliza a expectativa de uma mudança na configuração educacional com investimento na formação, para alterar apenas o aspecto metodológico. Não seriam feitas grandes mudanças na estrutura educacional e no currículo no que diz respeito à educação ortofrênica, assim como não foram propostas mudanças consubstanciais na estrutura social, econômica e de outros fatores de macroescala.

A sociedade continuava dividida em “pequenos feudos”. No que diz respeito à distribuição do tipo de educação para os alunos, verifica-se que, para uns, havia o orfanato; para outros, escolas públicas; e ainda para outros, filhos de famílias tradicionais, escolas privadas. Dentre os contemplados pela educação, um número bem reduzido conseguia chegar ao ensino secundário. Essa linguagem de seletividade escolar fica explícita no desabafo do inspetor escolar Flavio de Moraes, em seu relatório apresentado ao secretário de Instrução, em 3 de agosto de 1928:

Um caso que supponho merecerá a atenção de V. Excia., é a proteção social aos mais aptos, porque a nossa escola dá instrução a todos – pobres e ricos. – Acontece, porém, que, terminado o curso primário, os pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para o commercio, enquanto os ricos, sejam ou não inteligentes, continuam os estudos. Os alumnos que mais se distinguem na escola primária, deveriam ser aproveitados pelo Estado porque, sem dúvida, seriam seus bons servidores de amanhã. A indiferença pelo

Estado pela cultura secundária e superior dos pobres, que o ensino primário demonstrou capazes, além de injustiça, é um crime contra o próprio estado, pois que se teem feito, até hoje, a selecção dos incapazes afortunados, dos quaes depende vida de nosso estado, e conseqüentemente, de nosso Paiz (ESPÍRITO SANTO, 1928).

Para entender esse desabafo, é importante esclarecer que, até 1930, existiam apenas dois estabelecimentos de ensino secundário públicos na Capital: o Ginásio do Espírito Santo (equiparado com o Ginásio Nacional) e a Escola Normal (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2009). Tamanha escassez repercutiu na redução da oferta de vagas escolares, principalmente no que diz respeito ao ensino secundário. Mesmo assim, segundo o inspetor escolar Flavio de Moraes: “[...] A nossa escola é igualitaria, socializadora, porque não temos classes privilegiadas pela fidalguia [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1928 – ofícios).

Concomitantemente à visibilidade para os espaços destinados à educação dos não escolarizáveis, no ensino secundário, sustentou-se a linguagem da reforma educacional para as alunas da Escola Normal e demais professores.

O maior problema para o inspetor, entretanto, era “[...] a pequena percentagem de mestres capazes” (ESPÍRITO SANTO, 1928 – ofícios). Para superar essa realidade, indicava uma rigorosa seleção no magistério. A redução do analfabetismo e a ampliação do ensino pela instrução, a educação pela escola primária de letras ou pela escola primária profissional, “[...] só poderá ser feita de um modo perfeito, integral, quando o nosso magistério se compuser de mestres cuidadosos, inteligentes e preparados” (ESPÍRITO SANTO, 1928 – ofícios). Encontrava-se o Estado do Espírito Santo, portanto, com o objetivo de ampliar a educação para um perfil de alunos e, ao mesmo tempo, com o desafio de melhorar a qualidade do ensino. A escola iria mudar para alunos e professores.

As propostas de mudança pela/na escola foram só uma dentre outras, em face ao desafio da Modernidade em assegurar o vínculo social. Na Primeira República, muitas práticas motivadas pela emancipação e alicerçadas nas formas de regulação foram feitas, tais como: a Política Nacionalista, o paradigma higienista, a abordagem educacional médico-pedagógica e o escolanovismo, defendido tanto pelos autores das Ciências da Educação como pelos educadores da Escola Normal.

Nesse período, as práticas discursivas gravitavam em torno da “tendência liberal tradicional” e da “tendência liberal renovada” (LIBÂNEO, 1984). Esta última tendência da educação comporta a preocupação com o desenvolvimento das aptidões do indivíduo.

A aprendizagem, de acordo com a “tendência liberal renovada”, requer uma atividade pessoal de descoberta, na qual o meio age como estimulador. Esse princípio demandava um suporte financeiro, pois as escolas brasileiras deveriam proporcionar diferentes tipos de recursos pedagógicos. Todavia, para Saviani (1995), a Pedagogia Nova não conseguiu alterar o programa organizacional dos sistemas de ensino e ficou restrita às escolas experimentais e raros núcleos equipados. Ou seja, o escolanovismo, em síntese, existiu como prática pedagógica dirigida a um grupo reduzidíssimo de pessoas. É verdade que a proposta da Escola Nova expressou uma mudança substancial de paradigma e que parece ter sido o resultado de uma equação entre as raízes da educação tradicional com as opções de mudanças. Opções de uso da cientificidade, da atividade por parte da criança, do discurso motivador para a formação de professores, além das tentativas de forças discursivas que harmonizassem a educação de valores, a ciência, a moral. Todavia, o escolanovismo também incorreu numa seletividade escolar e deslocou as questões políticas que estavam a emergir na sociedade para questões de ordem técnico-pedagógica, relativas ao interior da escola (SAVIANI, 1995).

Nos movimentos de equações entre raízes e opções, outro discurso, alicerçado agora no positivismo, enraíza-se e atinge tanto as formações de professores como as mentalidades pela ideologia da valorização das aparências do corpo ou dos resultados das produtividades escolares.

Se, na escola tradicional, o futuro não precisaria ser pensado, pois seria a simples repetição do *status quo*, no discurso da Escola Nova, o futuro da sociedade deveria e poderia ser controlado por meio das práticas de identificação de cada aluno. Bastaria adentrar nas escolas e imputar um diagnóstico sobre as capacidades dos educandos. Foi desse modo que a contração do presente, por meio do diagnóstico, se “materializou” nos discursos de formação e nas práticas dos educadores como uma das características do escolanovismo.

No Brasil, o movimento de renovação adquire corporeidade com as “Conferências de Educação” (1922) e maior expressão com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a qual teve como presidente e

incentivador Heitor Lira da Silva (1879- 1926) (NAGLE, 1974). Adquirindo foros de campanha, o movimento irradiou-se pelos Estados. As primeiras reformas foram as do Ceará (Lourenço Filho, 1923), Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1926), Paraná (Lisímaco da Costa, 1927), Minas Gerais (Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927-1928), Bahia (Anísio Teixeira, 1928), Pernambuco (Carneiro Leão/José Ribeiro Escobar 1928). De 1932 a 1935 no Distrito Federal² e, em 1933, em São Paulo (FREIRE, 1993; NAGLE, 1974; PENNA, 2010; SAVIANI, 2010).

No Estado do Espírito Santo, embora não tenha sido mencionado pelos autores, o auge da reforma como discurso intencional ocorreu em 1929, por meio do Curso Superior de Cultura Pedagógica.

É sob este anseio de Reforma que surgiu o Curso Superior de Cultura Pedagógica e o livro *Pedagogia Científica*. Ambos foram práticas de tradução que deram sustentabilidade à Escola Ativa ou ao movimento conhecido como escolanovismo, discurso este irradiado por vários países no conjunto das propostas por mudanças. Diz Azevedo (1943, *apud* PENNA, 2010) que, em 1918, a Inglaterra deflagra o movimento de reformas com o “Education Act de Lord Fisher”; em 1919-1920, iniciava-se a execução progressiva da grande obra planejada por Otto Gloeckel, em Vienna. Logo a seguir, a Prússia e os Estados alemães empreenderam, de 1922 a 1925, a reorganização de seus sistemas escolares, desenvolvendo-se sob a constituição liberal de Weimar, uma atividade extraordinária de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas. Na França, Léon Bérard levava a debate, em 1923, na Câmara dos Deputados, uma nova reforma de ensino e, nesse mesmo ano, Gentile traçava o plano de reconstrução educacional da Itália fascista. Na Rússia comunista, Lunatscharsky, auxiliado por Kroupskaia, realiza audaciosa e radical mudança.

Possivelmente, essas iniciativas suscitaram por toda parte outras medidas semelhantes de reorganização do ensino, em todos os seus graus, de acordo com as novas correntes de ideias e os novos regimes políticos (AZEVEDO, 1943, *apud* PENNA, 2010). Toda essa confluência por mudanças, na área educacional, empreendida por filósofos, homens de ciência e políticos, passou a interessar a opinião pública do mundo inteiro, inclusive o Brasil.

2. Em algumas datas, os autores não coincidem, pois, para Freire (1993), as primeiras reformas ocorreram em 1928 no Distrito Federal e em Minas Gerais em 1925.

Escola Ativa de ensaio em conexão com educação corretiva

Diante da cartografia global, o Espírito Santo também sinalizou sua pertinência a uma metodologia inovadora, ao ensinar às alunas normalistas por meio de aulas práticas na escola de ensaio. Atílio Vivacqua foi a São Paulo, juntamente com o jornalista Garcia de Rezende, para visitar e conhecer a proposta da Escola Ativa que era modelo naquela abordagem. Em São Paulo, Atílio Vivacqua convidara Deodato Moraes – herdeiro das ideias de Oscar Thompson, diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (MONARCHA, 2009) – para ministrar o Curso Superior de Cultura Pedagógica. Nesses termos, os secretários de Instrução de São Paulo e do Espírito Santo compartilhavam as propostas semelhantes de formação de professores por meio de uma escola experimental.³

Para dirigir essa escola, foi escolhido o professor Deodato de Moraes, comissionado pelo Governo do Estado do Espírito Santo, nos termos da Lei nº. 1.693, de 29 de dezembro de 1928 (MORAES, [1929]). Deodato de Moraes⁴ nasceu em Xiririca (antigo nome da cidade de Eldorado/São Paulo) no ano de 1885. Foi professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de Casa Branca/São Paulo e uma das maiores lideranças relacionadas com a Escola Ativa (MONARCHA, 2009). Em 1924, assumiu o cargo de superintendente de ensino no antigo Distrito Federal.

A “Escola Activa de Ensaio” se torna um projeto piloto que vem a ser um centro irradiador do “novo” na educação capixaba (BERTO, 2013, grifo nosso). Ambos instalados no Grupo Escolar “Gomes Cardim” (MORAES, [1929?]). O termo “Escola Ativa” foi utilizado de modo precursor por Ferrière (1879-1960), conforme apresenta Hameline (1999) e também Claparede (HAMELINE, 2010). Dentre outros trabalhos e textos, Ferrière escreveu *Projet d'école nouvelle*, em 1909, e *La Pratique de l'école active*. O educador elogiava constantemente a intuição do homem de ação.

3. A escola experimental tinha por referência a psicologia experimental de Binet, o qual aplicava testes de verificação da inteligência. Para crianças com déficits, instituiu as classes de aperfeiçoamento e, conforme seu desenvolvimento, poderiam retornar às salas comuns (ZAZZO, 2010).

4. Deodato participava da Liga Brasileira de Higiene Mental. No livro *Pedagogia científica* (1929), ele comenta os exames feitos pelo prof. Alfred Fessard, além de outros realizados por ele ou no Laboratório de Psicotécnica da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1926.

No Estado do Espírito Santo, a escola experimental ou de ensaio funcionava como um laboratório e era destinada à prática dos alunos do curso.

Art. 6º - Anexo ao Curso funcionará, sob a mesma direção, uma Escola de ensaio, para aplicação dos princípios da Escola Ativa e a experimentação de processos pedagógicos em geral, destinando-se esse instituto também à prática de alunos do 4º ano da escola Normal Pedro II e dos estabelecimentos normais particulares (MORAES, [1929?], p. 4).

Nessa escola de ensaio, segundo Simões e Berto (2013), aconteciam aulas práticas e técnicas do curso para, posteriormente, levar os alunos às escolas capixabas. A intenção era que essa escola modelar, com o tempo, perdesse seu caráter transitório e passasse a ser uma escola modelo permanente, a ponto de ser conhecida como “Escola Activa Brasileira de Victoria” (SIMÕES; BERTO, 2013). Em setembro de 1930, no congresso organizado pela Associação Brasileira de Educação (Rio de Janeiro), a Escola Ativa de Atílio Vivacqua foi aprovada como padrão e modelo para todo o País.

Quanto à proposta de adotar “escola de ensaio” para formação de professores, é remota e encontra suas primeiras manifestações em Kant e depois em Johann Herbart (1776-1841), ao implantar na Alemanha as escolas experimentais⁵ (HILGENHEGER, 2010). Mas, como essa proposta de escola se conjuga com a formação de educadores que viriam atuar com alunos que requeriam uma educação diferenciada? Ou, em outras palavras, qual a relação da Escola Ativa com a educação corretiva? No que se refere à utilização das escolas experimentais para a educação corretiva ou ortofrênica, a Itália é um dos países que se destaca. De acordo com Centofanti (2006), o primeiro a falar de uma Pedagogia científica na Itália foi Andrea Angiulli (1837-1890). Esse italiano, introdutor do positivismo naquele país, com formação filosófica, aplicou a teoria de Comte e Spencer à educação.

No início da década de 20, Luigi Credaro (1860-1939) e De Sanctis (1893-1935) fundam a Seção de Pedagogia Experimental e de Psicologia da Criança

5. Mais tarde, nos Estados Unidos, Dewey (1859-1952) e seu discípulo W. H. Kilpatrick (1871-1965) propuseram, com base em William James (1842-1910), a educação experimental.

da Universidade de Roma e, depois, a Escola Magistral Ortofrênica da Liga Nacional para Proteção das Crianças Deficientes. Deve-se ao médico-psiquiatra a criação do Asilo-Escola para assistência e recuperação social de crianças e adolescentes deficientes psíquicos, em ambiente extra-hospitalar, cuja estrutura foi a primeira do gênero na Europa (MONARCHA, 2011).

Contemporâneo e conterrâneo de Sante De Sanctis, Ugo Pizzoli inaugura em Crevalcore o primeiro laboratório de Pedagogia científica da Itália, em 1899.

O sucesso do seu trabalho fez com que Ugo Pizzoli⁶ fosse convidado para vir ao Brasil. Em São Paulo, ele ministra, em 1914, o curso de Pedagogia Científica, no qual Deodato Moraes foi seu aluno. Nesse mesmo período, Ugo Pizzoli foi contratado pelo Governo do Estado de São Paulo para dirigir o recém-instalado Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça (MONARCHA, 2011).

A influência italiana na formação dos educadores e as ideias do professor paulista estão evidenciadas no manual didático *Pedagogia científica* [1929?]. É o que verificamos quando nos detivemos a analisar a figura da Árvore da Pedagogia apresentada nesse manual e percebemos as semelhanças com a figura da Árvore da Pedagogia exposta em um *site*⁷ sobre a história da educação na Itália. Não iremos, neste texto, discutir sobre essas semelhanças, no entanto realçamos o modo como a Árvore da Pedagogia está representada. As raízes são as várias ciências que comportam sua nutrição. O caule se subdivide em dois: a educação normal e a educação corretiva. Na figura da Árvore da Pedagogia italiana, em vez da expressão “corretiva”, existe a educação “emendativa”. Esse ramo se subdivide em educação dos surdo-mudo, do cretino, do idiota, do retardado, do cego de nascença e do indisciplinado (RISME, 2013).

6. Ugo Pizzoli era defensor de uma pedagogia científica, uma pedagogia experimental. De acordo com Centofanti (2002), ele já havia ministrado cursos de formação docente com essa abordagem, autorizado pelo Ministério da Instrução Pública na Itália. Logo na virada para o século XX, em 1901, participaram 102 pessoas, entre professores de escolas normais, inspetores e diretores, instrutores de escolas para deficientes e professores do ensino básico. No segundo curso, ocorrido em agosto de 1903, a abertura foi confiada a Maria Montessori.

7. <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/infanzia-bologna.html>

Em várias páginas e capítulos, Deodato Moraes discorre sobre os aspectos fisiológicos. Desenvolve 28 páginas sobre hereditariedade, 102 sobre exame somático, 78 sobre as sensações e reações humanas, 89 sobre a nova Psicologia e 59 sobre os exames psicológicos. Nesse manual, praticamente não são mencionadas as didáticas a serem adotadas em relação aos alunos que apresentassem limitações no corpo (ou seriam sinais indicativos de outras possibilidades?). É possível que a parte referente à didática fosse compor outro livro, mas este talvez não tenha sido publicado devido à interrupção da política da Primeira República e o advento da República implantada por Getúlio Vargas na década de 1930.

O fato é que no manual didático *Pedagogia científica*, Deodato Moraes [1929?], enfatiza as limitações do corpo. Estudos como os de Pizzoli na Itália, Binet na França e Deodato Moraes no Brasil e no Espírito Santo foram produzidos mostrando relações entre tamanhos de crânio, medição de diferentes ângulos faciais com a inteligência. Uma vez que existisse correlação, a atitude do educador deixava de ser para acolher e enveredar para o uso de práticas pedagógicas e se desviava para práticas de estigmatização. Em síntese, imperou nas escolas a monocultura da classificação social.

Ao se deter sobre o crescimento e formatos dos crânios, em um determinado trecho, o educador relata que, durante esse crescimento, podem ocorrer verdadeiras anomalias. Primeiro descreve as principais formas normais que a cabeça pode apresentar (elipsoide, ovoide, beloide, pentagonoide, dentre outras). Depois sobre as formas anormais, dentre as quais algumas seriam: plagiocefalia, clinocéfalia, cimbocefalia. Segue com relatos sobre as faces anormais, as anomalias nos lábios, nos olhos, nas orelhas, no nariz, na dentição. “Todas as anomalias dentárias são preciosos elementos de informação ao criterioso examinador, que poderá assim julgar, conjuntamente com outros dados com que dispõe e referentes ao mesmo indivíduo, do seu estado físico e psíquico” (MORAES, [1929?], 111). O texto prossegue com a associação da arcada dentária, da constituição da abóbada palatal à inferioridade mental.

Continua a exposição sobre a língua, o tórax, os desvios da coluna vertebral. Aborda, em outro capítulo, o desenvolvimento psicológico e os exames somático, antropológico, antropométrico, psicológico e fisiopsicológico.

Decorre dessa visão o predomínio da abordagem médico-pedagógica. As leituras que foram realizadas nos documentos governamentais, livros

da época, auxiliaram-nos a entender que tanta ênfase médica à educação fora uma das alternativas disponíveis para sensibilizar os governos a efetivar maiores investimentos para a promoção da saúde, da educação, das condições de habitação, do saneamento básico e de tantas outras demandas que havia na época.

Na década anterior, o cenário era tão desolador, que chegava ao ponto de a Procuradoria desabafar escrevendo parecer incrível que, contando o Estado com quase 20 anos de autonomia, agindo e governando-se por si mesmo, ainda se encontrasse na desorganização e abandono de quase todos os serviços (ESPÍRITO SANTO, 1909b).

Ocorre que, se a abordagem médico-pedagógica na formação de professores foi forjada em meio ao ambiente de abandono a que ficara o povo espírito-santense, outra foi a postura dos profissionais da educação em frente à “natureza humana” dos seus alunos. Enquanto alguns educadores ofereceram suporte pedagógico para desenvolver as capacidades dos alunos; outros, com suas formas de ver/olhar/sentir, “desinvestiram de si”, ou seja, do próprio humano ao relegar a educação a um plano secundário e adotar como única verdade o discurso do limite revelado no corpo discente. É quando a educação desvia o olhar da educabilidade para o diagnóstico.

Difundiou-se um maior conhecimento do aluno sob uma fantasia de que seria possível obter um conhecimento integral, total do sujeito, fosse pela aparência do corpo, fosse pelo quociente de inteligência averiguado nos testes e exames. Quem é o aluno? Quais são suas capacidades intelectuais? Como se comporta? Difundia-se que o professor que se apropriasse da “totalidade” do educando asseguraria os procedimentos mais adequados para o ensino.

Em prosseguimento aos achados e análises presentes no manual didático *Pedagogia científica*, Deodato Moraes defende que um estudo verdadeiramente científico da criança demanda em outros exames, como:

- 1º o exame anamnésico;
- 2º o exame morfológico;
- 3º o exame antropológico;
- 4º o exame fisiológico;
- 5º o exame psicológico.

Os 2º, 3º e 4º exames são também chamados – “[...] exame somático, ou das partes duras do educando” (MORAES, [1929?], p. 25).

É diante desse discurso de necessidade em identificar cada aluno, como que imputando a cada um uma “marca registrada”, que se visa à reinvenção do passado. O conhecimento do passado não nos serve para simplesmente mostrar a acumulação fatalista de catástrofes (SANTOS, 2008) e sim para revelar antecipadamente a indignação e o inconformismo em frente a um momento da história da educação, no qual o sujeito foi tomado como coisa, foi reduzido a um rótulo.

É nesse processo de inconformismo que nos distanciamos da redução do humano a uma parte e defendemos a promoção humana. A parte visível diferenciada é tomada como sinal do que um conjunto de forças pode fazer para elevar as pessoas, para libertar os sujeitos e não confiná-los em prisões por causa de uma diferença.

O sinal visível no corpo pode servir de alerta, de indício para práticas educativas. Essa parece ser uma das potências da educação: tomar o aspecto biológico para abstrair a dimensão que o transcende.

Foi com esse propósito, e não nos parece que fosse outro como principal, que, ao abordar o conhecimento dos aspectos fisiológicos e antropológicos do aluno, o educador Deodato de Moraes almejasse a educação de uma criança. Afirmo o professor: “[...] ninguém pode ensinar bem e com proveito, se não conhece a quem ensina” (MORAES, [1929?], p. 20). É notório seu apelo para que se partisse do conhecimento do aluno para educá-lo.

De acordo com os documentos consultados e os livros pesquisados, pode-se afirmar que não foram encontrados registros de uma prática de ensino guiada conforme o conhecimento que se tinha do aluno. É como se os professores tivessem sido orientados a identificar, mas não souberam o que fazer com reconhecimentos das pistas ou indícios revelados pelos alunos. E, se o souberam e o fizeram, não constam registros nos documentos oficiais. Não existem registros das diferentes metodologias trabalhadas, mesmo que a didática fosse uma das disciplinas do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Aliás, esse é outro aspecto instigante. No livro *Pedagogia científica*, são citadas as diferentes ciências que sustentam a Pedagogia. Esta se subdivide, como já mencionamos, em educação normal e educação corretiva. Dentre as ciências, constam: 1) Anatomia Humana; 2) Fisiologia Humana; 3) Antropologia;

4) Psicologia Infantil; 5) Higiene Escolar; 6) Didática; 7) História da Pedagogia; 8) Sociologia; 9) Educação Moral; 10) Biologia; e 11) Patologia Infantil. Ora, não é de se surpreender a não existência dos registros dos fazeres pedagógicos quando se constata que, de onze disciplinas, cinco (1, 2, 5, 10, 11) eram voltadas para o campo do conhecimento biológico, outras cinco (3, 4, 7, 8, 9) para o campo sociomoral e apenas uma (6) era relacionada com o fazer educativo, com a relação teoria e prática na educação. Tem-se conhecimento de que haveria a publicação de um segundo volume que abordaria especificamente a metodologia. Lamentavelmente, não temos informações do conteúdo desse manual que seria impresso.

Assim constando, foi sob os pilares dos conhecimentos biológicos que, no livro *Pedagogia científica*, 28 páginas estão dedicadas à hereditariedade. Conforme o mesmo livro, a hereditariedade ocorre sob o tríplice aspecto: somático, psíquico e moral. “Herdam-se os defeitos psíquicos como se herdam os desarranjos orgânicos, as deficiências mentais e as disposições morais” (MORAES, [1929], p. 29). Deodato de Moraes defende teorias inatista-maturacionistas, para destacar a contribuição de Binet na educação, quando enfatiza o quociente de inteligência. Binet percebia no diagnóstico um modo de captar os indícios transmitidos nos exames. Ou seja, os testes serviriam para detectar o que trabalhar com o aluno. Prossegue, então, Moraes ([1929], p. 29): “Desse modo, os legados hereditários são tão gerais e tão constantes que a ninguém espanta a semelhança dos filhos com os pais”. O livro se prolonga em análises sobre as causas das deficiências. Cita Benedict Augustin Morel (1809-1873) e a degeneração existente em algumas famílias. Deodato Moraes também reconhece que “[...] a hereditariedade pode sofrer transformações pela conduta do indivíduo durante a vida e pela influência do meio. O indivíduo, seria a soma do caráter paterno + caráter atávico paterno + caráter materno + caráter atávico materno + caráter adquirido. Ou... $I = CP + CAP + CM + CAM + CAD$ ” (MORAES, [1929], p. 33).

Sob o mesmo paradigma médico-pedagógico, parceiro da Psicanálise, praticamente contemporâneo de Deodato Moraes, Arthur Ramos se posiciona criticamente em relação às determinações da “herança como lei”. Para ele, quando se trata do ser humano, “[...] a coisa muda de figura [...]” (RAMOS, 1939. p. 35). Afirma o autor que, o homem, é produto da civilização e da sociedade e o próprio pensamento humano varia no tempo e no espaço, sem que haja uma maneira rígida e imutável de pensar, de julgar.

Outro médico e educador que se posicionou criticamente foi Leitão da Cunha (1881-1947), ao considerar arriscado transpor para os seres humanos os conhecimentos da Biologia e da hereditariedade utilizados em animais (WEGNER; SOUZA, 2013). Sobre a distinção natureza/cultura e a distinção ser humano/animal, Santos (2000) emite sua crítica, pois ambas as posições não deixam de ser prisioneiras do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais. Por um lado, recusam-se “[...] as condicionantes biológicas do comportamento humano, pelo outro usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano” (SANTOS, 2000, p. 67). Assim constando, aos paradigmas da modernidade o autor propõe o paradigma emergente, o qual consiste na visão de que um paradigma científico (conhecimento prudente) tem de ser também um paradigma social (paradigma de uma vida decente). Isso significa que, só a partir da modernidade, é possível transcender a modernidade (SANTOS, 2000). Essa transcendência não dualiza natureza/cultura, mas, antes, considera que todo conhecimento científico-natural é científico-social.

Mas esse pensamento é mais “atual”. No passado, indícios do discurso médico-pedagógico na formação dos educadores se manifestaram também nos conteúdos sugeridos relativos à Escola Ativa. Em grande parte, eles estão atrelados à saúde, tais como: higiene mental na Escola Ativa; hábitos de higiene e alimentação; o problema da saúde na Escola Ativa brasileira; Educação Física e **higiene mental** na Escola Ativa; princípios da Escola Ativa num programa de educação da saúde; educação da saúde nos jardins de infância, escolas elementares, complementares, normais e superiores – postos de saúde infantil; inspeção de saúde – registros de hábitos higiênicos; a merenda e a sopa escolares como organizações educativas – pelotões de saúde.

Além do enfoque para a saúde, verifica-se que a Escola Ativa de Vitória indica os conhecimentos relacionados com a higiene mental. Mas o que vem a ser “higiene mental”?

A higiene mental foi um movimento que teve início com o pioneiro ou o “Pinel da América”, no dizer de Ramos (1939), em referência a Clifford W. Beers. Sua experiência de internação em vários hospitais e casas de saúde por um período de três anos despertou a atenção dos neuropsiquiatras William James e Adolf Meyer, bem como de financistas (RAMOS, 1935). Em maio de 1908, foi fundada a Sociedade de Higiene Mental de Connecticut e, em 1909, o Comitê Nacional de Higiene Mental em Nova Iorque, por meio do

qual foram criados os chamados serviços abertos, os ambulatórios psiquiátricos e os serviços sociais. A partir das experiências dos Estados Unidos, o movimento difundiu-se para outros países (SOUZA; BOARINI, 2008). No Canadá, em 1918, é criado o Comitê Canadense de Higiene Mental; em 1920, a Liga Francesa de Higiene Mental; em 1921, a Liga Nacional Belga de Higiene Mental; em 1923, o Conselho Britânico de Higiene Mental. No Brasil, o movimento de higiene mental é consolidado em 1923, tendo à frente o médico Gustavo Riedel, do Rio de Janeiro. A Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) foi a primeira Associação de Medicina Social da América do Sul, uma entidade civil mantida com contribuições de filantropos e com uma subvenção federal (RAMOS, 1939).

Os objetivos da LBHM, de acordo com os seus estatutos, consistiu na: a) prevenção das doenças nervosas e mentais pela observância dos princípios da higiene geral e especial do sistema nervoso; b) proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação; c) melhoria progressiva nos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles; d) realização de um programa de Higiene Mental e de Eugénica no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social (SOUZA; BOARINI, 2008).

Arthur Ramos propõe uma equipe multidisciplinar, formação de professores e a Ficha do Serviço, onde se colhiam os dados do ambiente familiar, história obstétrica materna, desenvolvimento e formação de hábitos (saúde geral, alimentação, linguagem, disciplina, vida na escola), fachada temperamental e caracterológica, funções psicológicas, súmula do exame psicométrico e antropométrico, diagnóstico da personalidade (RAMOS, 1951).

Toda essa ênfase à saúde estava associada a diversos fatores. Dentre eles, o que se destaca é que foram os médicos, como lembra Jannuzzi (2004), os que primeiro se dedicaram ao estudo (e mesmo à educação) dos deficientes mentais e deficientes físicos. Nos países ocidentais, podem-se mencionar nomes como Sante de Sanctis (1862-1935), sobre o qual, conforme afirma Monarcha (2011), dentre as iniciativas do psiquiatra, consta a criação do Asilo-Escola para assistência e recuperação social de crianças e adolescentes deficientes psíquicos em ambiente extra-hospitalar. J.M. Itard (1774-1838) se ateu à educação de um menino encontrado na floresta sem a presença de semelhantes. E. Sèguin (1812-1880), segundo Tezzari (2009), trouxe como diferencial, a despeito do seu mestre Itard, a aprendizagem da criança inserida em um

grupo (coletivo). Ugo Pizzoli (1863-1934) fez dos aparelhos e instrumentos de laboratórios de psicologia experimental, e dos “mental tests” que criou e utilizou, ferramentas para a edificação de uma Pedagogia científica (CENTOFANTI, 2006). O médico Desiré Bourneville (1840-1909) trouxe as crianças para dentro das escolas e lutou pela regulamentação e implementação das escolas especiais para crianças anormais nas escolas francesas (MULLER, 2000). Maria Montessori (1870-1952) introduziu o diário (observação contínua da criança) (MONARCHA, 2011), como instrumento de reflexão, avaliação dos progressos ou não da criança.

No Brasil, destacaram-se vários médicos, muitos impulsionados por Fernando Figueira, o que fundou o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício de Praia Vermelha (JANNUZZI, 2004). O Pavilhão Bourneville foi o primeiro ambiente reservado para crianças consideradas anormais, visto que antes elas ficavam junto com os adultos considerados loucos (MULLER, 2000).

No Estado do Espírito Santo, cogita-se ter existido, naquele mesmo período, algum médico preocupado com a situação a que ficavam relegadas as crianças anormais, mas essa temática fica como sugestão para outros se empenharem a analisá-la. Porém, é possível que essa história a ser contada faça intersecção com o Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória, ao qual se dedicaram Moacyr Ubirajara, Raymundo Ramalho e Jolindo Martins (CARNEIRO, 2011). Além dos médicos, profissionais de outras áreas e pessoas leigas provavelmente realizaram significativa atuação em relação às crianças consideradas anormais. Na área da educação, um dos primeiros representantes do discurso dirigido à formação para a educação dos ortofrênicos foi o professor Elpídio Pimentel, o que publicou o manual didático *Postillas pedagógicas*, no ano de 1923, quando disserta em um capítulo específico sobre ortofrenia, e o professor Deodato Moraes citado neste artigo.

Considerações finais

Após relacionar algumas das ideias da educação corretiva na Escola Ativa de Vitória em conexão com o que foi produzido na Europa, constatamos que o final da Primeira República foi o período em que a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência atingiu um ponto elevado, ao supervalorizar

os testes, os exames, o diagnóstico, em detrimento das práticas de ensino e aprendizagem na formação dos professores. A *Pedagogia científica* concentrou-se no indivíduo e, desse modo, relegou, por assim dizer/fazer, para o futuro os aspectos sociais, culturais e políticos.

O Curso Superior de Cultura Pedagógica, ao propor uma formação docente para todos os professores, indubitavelmente, estende um conhecimento mais amplo sobre a educação ortofrênica, mas, ao que parece, não o fez com o objetivo de ensinar os professores a trabalhar com esses alunos e sim aplicar exames para selecionar e identificar “quem é quem”. Essa educação teve ressonância muitos anos depois. Mesmo nos anos 80, de acordo com a prática que se efetivou nas escolas, foi possível perceber a criação de um imaginário, entre os docentes, de que a educação da classe especial era uma prática de um único professor na escola. Enquanto os demais professores reivindicariam entre si a melhor turma, os melhores alunos, visto que as crianças e jovens eram separados pelo critério de uma pretensa homogeneidade intelectual, a professora de classe especial trabalhava de modo isolado. Aliás, o isolamento existia não só do ponto de vista pedagógico como também da micropolítica. Geograficamente, a classe especial na escola deveria ficar bem afastada, visto que os alunos eram tidos como barulhentos, indisciplinados e não se comportavam civilizadamente.

Inegavelmente, contudo, pela ecologia dos reconhecimentos, é possível afirmar que, no período do escolanovismo, houve uma maior atenção ao aluno. É de se cogitar que os anos 20 possam ter sido um primeiro momento na história da educação do Espírito Santo, na qual o olhar (embora antropofágico) se volta para quem aprende e, dentre eles, para os que foram excluídos da escola.

Ao final da década de 20, têm-se uma tradução no Estado do Espírito Santo **para** a defesa da escola para todos, porém em espaços-tempos diferenciados. Essa defesa é realizada **pelos** educadores **por meio** dos manuais didáticos. Traduziam **(o que)** a inserção da criança ortofrênica na escola e defendiam **(entre que)** a Pedagogia como ciência da educação em oposição à metafísica e à escola tradicional.

Em síntese, menos por uma visão pessimista, esses anos finais da década de 20 apontam um princípio de esperança, ao sinalizar outros mundos possíveis. Ao dar visibilidade, diante da sociedade espírito-santense, ao “ainda não”

dito sobre os sujeitos corrigíveis, é que um passo efetivo politicamente começa a se constituir, menos como utopia platônica e mais como utopia do possível. Assim, a expressão “ainda não” (BLOCH, 2005; SANTOS, 2008) poderia sintetizar a segunda metade dos anos 20, em relação à política e à educação corretiva. A expressão “ainda não”, citada por Santos (2008), advém de Ernst Bloch (2005), que emprega o “ainda não” (“Noch Nicht”) em oposição a Tudo e Nada. O Tudo (“Alles”) é o que parece estar contido como latência, enquanto o Nada (“Nicht”) remete à ideia de que nada novo pode emergir. E. Bloch introduz, assim, o Não (“Nicht”) como falta de algo e expressão da vontade de superar essa falta. Portanto, “Não” é diferente de “Nada”. O “ainda-não” exprime o que existe como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar.

É, portanto, fundamentado nos documentos elaborados pelos políticos/assessores, presidentes de Estado e livros escritos por educadores que, finalmente, o Estado irá escrever com todas as letras as expressões antes reservadas ao “currículo oculto”.

Referências

- BERTO, R. C. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BLOCH, E. **O princípio da esperança**. Tradução de Nélio Schneider/ Werner Fucks. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1, 2.
- BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BUSATTO, L. **O modernismo antropofágico no Espírito Santo**. Vitória: Ufes, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1992.
- CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 22, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2013.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório do Inspetor Escolar da 5ª zona**: Flávio Moraes, 12 de abril de 1928.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório do Presidente de Estado Aristeu Borges de Aguiar**. 1929. Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 1993.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HAMELINE, D. Adolphe Ferriere (1879-1960). Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, v. XXIII, n. 1-2, p. 395-423, 1993. In: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. Disponível em: www.ibe.unesco.org/publications/.../ferriere.pdf. Acesso em: 5 dez. 2013.
- HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- MONARCHA, C. A semiologia do escolar construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. v. 1, p. 20-34.
- MORAES, D. **Pedagogia científica**. Vitoria: Oficinas do Diario da Manhã, [1929?].

MULLER, T. M. P. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920). **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 20 nov. 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

RAMOS, A. **Saúde do espírito: higiene mental**. Rio de Janeiro: Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, 1939.

_____. **A criança problema: a higiene mental na escola primária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.

RICERCA IDEE SALUTE MENTALE EMILIA-ROMAGNA (RISME). Disponível em: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/infanzia-bologna.html>. Acesso em: 5 março de 2013.

SALIM, M. A. A. A política educacional no Espírito Santo na Primeira República: algumas reflexões sobre as reformas Muniz Freire (1892), Gomes Cardim (1909) e Atílio Vivacqua (1928). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2011, Vitória. **Anais...** livro de resumos. Vitória: Ufes, 2011. p. 512.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZ, C. M. Ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930): uma análise das concepções de leitura, de texto e de linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

SIMÕES, R. H. S.; BERTO, R. C. Movimento Escolanovista e Formação de Professores no Espírito Santo: Atílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Circuitos e Fronteiras da História da educação no Brasil, 7. 2013, Cuiabá-MT. **Anais...** Cuiabá-MT: UFMT, 2013.

_____.; FRANCO, S. P.; SALIM, M. A. A. (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória, ES: Edufes, 2009. v. 1. 328 p.

_____.; SALIM, M. A. A.; TAVARES, J. X. O ginásio e o Colégio Estadual do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro (1933-1957). In: _____.; FRANCO, S. P.; SALIM, M. A. A. (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória, ES: Edufes, 2009. v. 1, p. 141-165.

SOUZA, M. L. de; BOARINI, M. L. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 14, n. 2, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200009>.

WEGNER, R.; SOUZA, V. S. de. Eugenia “negativa”, psiquiatria e catolicismo: embates em torno da esterilização eugênica no Brasil. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2015. Epub Feb 20, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702013005000001>.

ZAZZO, R. **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2013.

6

A formação de trabalhadores no Espírito Santo no contexto republicano (1910-1942)*

Antonio Henrique Pinto

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p126-155

*. Este texto é continuidade das investigações iniciadas na tese de doutorado intitulada *Educação Matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória (1960-1990)*, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Quem construiu Tebas, a das sete portas?

Nos livros vem o nome dos reis,

Mas foram os reis que transportaram as pedras?

(Perguntas de um Operário Letrado- B. Brecht)

Ao final do século XIX e início do século XX, a cidade de Vitória apresentava uma paisagem predominantemente rural. A existência de grandes chácaras conferia uma atmosfera pacata ao cotidiano (OLIVEIRA, 1975) de uma população constituída majoritariamente por descendentes de portugueses, outro tanto de afro-brasileiros e, num menor número, imigrantes alemães e italianos recém-desembarcados em terras capixabas. Cerca de oito mil pessoas habitavam a cidade em 1908, chegando a pouco mais de vinte mil, se consideradas as cidades do entorno da Capital, quantitativo que correspondia a dez por cento da população do Estado (SALETO, 1996). A movimentação das pessoas e do comércio ao redor do Porto de Vitória era o que dava um ar mais moderno à cidade, apesar das condições insalubres e da pouca estrutura urbana que apresentava a região portuária.

Esse quadro contrastava com a perspectiva modernizante idealizada pelos primeiros republicanos. Para estes a premissa consistia em superar o atraso sociocultural das cidades a partir da urbanização tomada como sinônimo de modernidade e progresso. A superação dessa realidade implicava implementar um projeto de urbanização, o que demandava a formação de trabalhadores capacitados e com um relativo domínio técnico em algumas atividades profissionais. Com o apelo ao novo e ao moderno, aos poucos novos materiais e novas tecnologias se entranhavam no cotidiano da cidade, proporcionando transformações significativas no panorama urbano e cultural (PIRES, 2006).

Nesse contexto, fazia-se necessário inculcar, por meio da educação, a cultura do letramento e da ciência à população. Nesse sentido, a formação de um profissional habilitado ao trabalho mais técnico demandava uma educação escolar para o exercício de um ofício, caracterizado como um trabalho que requer destreza manual, executado por um artífice com domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Hobsbawm (2000, p. 363) define um ofício como uma atividade profissional constituída por “[...] técnicas peculiares de uma ocupação mais ou menos difícil, através de um processo específico de educação, completado por testes e avaliações que garantiam conhecimento e desempenho adequado do ofício”.

Dessa forma, problematizamos a educação dos trabalhadores que receberam um processo formativo que os habilitasse a levar a cabo o ideal modernizante dos republicanos capixabas. Considerando o contexto da cidade de Vitória no início do século XX, qual modelo de escola e de formação profissional poderia atender a um projeto dessa natureza?

Para responder a essa questão, cotejamos alguns registros de memórias da Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo (EAAES) entre os anos de 1910 e 1942, que marcam o período de sua criação e posterior transformação em Escola Técnica de Vitória (ETV). Essas memórias encontram-se registradas em diversos documentos, como: o Programa de Ensino do Curso Primário e das Oficinas elaborado no ano de 1911; atas de reuniões da direção da EAAES; portarias do diretor da escola e jornais da cidade que noticiavam sobre a EAAES. Em diálogo com Guinzburg (1989) e De Certeau (1982), a análise dessas memórias configura-se a partir de indícios inscritos num campo de evidências que, em diálogo com outros relatos históricos, propiciaram a escrita deste relato histórico sobre a constituição da educação profissional na cidade de Vitória na Primeira República.

O olhar para o passado da cidade de Vitória em busca da relação estabelecida entre a sociedade e os trabalhadores artífices egressos da EAAES se fundamenta no pressuposto de que, no Brasil, a educação profissional desempenhou um importante papel visando à constituição de uma classe social ordeira e letrada, uma educação dos mais pobres (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Tal pressuposto nos conduz a uma aproximação do conceito de “experiência de classe” formulado por E. P. Thompson (1981), historiador inglês que analisou a formação da classe operária na Inglaterra no contexto e gênese do processo de industrialização nos Oitocentos. O diálogo com esse

historiador nos possibilitou alargar a concepção de classe para além do mecanicismo econômico, imprimindo uma leitura e interpretação sobre o passado que leva em conta os aspectos culturais, os modos de vida das pessoas, seus costumes e comportamentos. Esses aspectos constituem elementos que forjaram a identidade do grupo social de trabalhadores escolarizados e formados na EAAES.

A criação da EAAES

A primeira década do século XX foi um período de grandes projetos de transformação urbana. Jerônimo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo de 1908 a 1912, foi eleito com uma plataforma que defendia a necessidade de incorporar o Espírito Santo ao movimento de progresso em que estava mergulhado o País naquele momento histórico. Para isso havia necessidade de alternativas estáveis para a manutenção do orçamento estatal, propiciando condições para a implantação de fábricas e outras medidas relacionadas com a infraestrutura, como serviços de luz, água, transportes, dentre outros (PIRES, 2006).

A aspiração de uma sociedade moderna passava por um projeto educacional que possibilitasse formar o homem letrado e o cidadão capaz de levar adiante o progresso do País. Com efeito, na primeira década do século passado, foram criadas duas instituições com vistas a atender à escolarização das crianças e dos jovens capixabas. Em 1906, foi fundado o Ginásio do Espírito Santo, com a justificativa de ofertar o ensino público secundário à juventude local, permitindo aos jovens o ingresso nas academias da união e ao ensino superior (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2011). Em 1908, foi inaugurado o Grupo Escolar Gomes Cardim, o primeiro da cidade de Vitória e configurado segundo a perspectiva do ideário republicano de ofertar uma educação em nível primário, pública e de qualidade para toda a população (ASSIS, 2014).

O projeto educacional centrava-se na escolarização primária e na escolarização secundária. A primeira tinha a perspectiva de formar uma população letrada, enquanto a segunda preparava os jovens para prosseguirem até o ensino superior. Ambos os trajetos de escolarização não possuíam uma vinculação com a formação para o trabalho. A escolarização visando à formação

profissional seria incorporada no escopo das medidas adotadas pelo governo da República naquela primeira década do século XX. Tal medida foi instituída pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909, que, por meio de decreto, criou a Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo.

Outras 18 escolas de artífices foram criadas nos demais Estados da Federação. A maioria localizada na Capital do respectivo Estado. Segundo Cunha (2000), a criação dessas instituições de formação para o trabalho de artífices foi “[...] o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República”. O art. 1º, do Decreto nº 7.763, de 23 de setembro de 1909, que regulamentou o funcionamento dessas escolas, expressa os objetivos e o papel dessas instituições naqueles anos de início da República: “[...] formar operários e contra-mestres, mediante o ensino profissional primário e gratuito a menores, conforme as condições industriais do Estado em que a escola funcionar”.

Localizada na Rua Presidente Pedreira, em frente ao antigo Campinho, hoje denominado Parque Moscoso, seu prédio grandioso chamava a atenção pela modernidade arquitetônica e pelo uso de materiais como o ferro e o vidro em sua fachada (Figura 1). Se fosse observada a relação entre o número de estabelecimentos industriais, o número de operários em atividade e a demanda por profissionais artífices naquele contexto da cidade de Vitória, não haveria necessidade de uma EAAES no Estado do Espírito Santo (CUNHA, 2000). Em 1907, havia apenas quatro estabelecimentos industriais e cerca de 90 trabalhadores atuando nessas atividades. Esse quantitativo fica muito aquém da oferta de matrículas na EAAES que, em 1911, registrava 166 alunos matriculados (CUNHA, 2000).

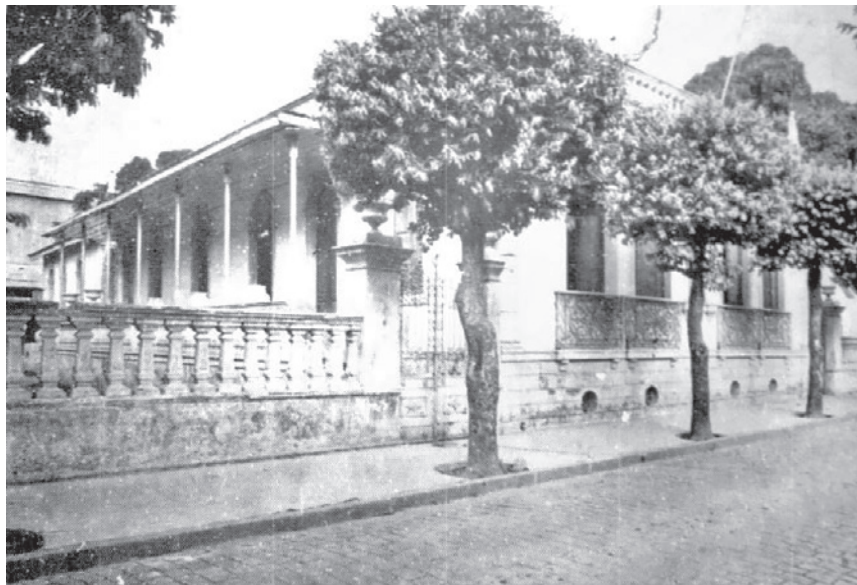
Figura 1 – Prédio da EAAES em 1910



Fonte: Arquivo do Ifes.

Em 1918, a EAAES passou a funcionar em outra sede, um casarão localizado na mesma rua (Figura 2). Não há informações sobre o motivo da mudança de endereço. No interior desse casarão, ficavam as salas de aula e as oficinas para o ensino dos ofícios.

Figura 2 - Prédio da EAAES a partir de 1918



Fonte: Arquivo do Ifes.

As oficinas tinham a aparência de pequenos galpões, cujo interior era organizado de modo a facilitar o trabalho coletivo. Funcionavam das 9 até às 17 horas. Também havia o Curso de Desenho no período noturno, das 17 às 20 horas. Além do aprendizado do ofício, os estudantes recebiam uma escolarização de nível primário (Figura 3).

Figura 3 – Oficina de Eletricidade da EAAES em 1910



Fonte: Arquivo do Ifes.

Os ofícios ensinados nessas instituições deveriam atender à demanda por profissionais da região onde a escola se localizava. Embora não houvesse uma expressiva procura por atividades manufatureiras ou industriais, a EAAES contribuiu para preparar jovens para o trabalho, formando artífices que, nas décadas seguintes, atuariam no trabalho de modernização da cidade (Figura 4).

Figura 4 - Oficina de Marcenaria da EAAES na década de 1920



Fonte: Arquivo do Ifes.

Para efetivar a matrícula, os menores deveriam ter entre 12 e 16 anos de idade. Havia a exigência de atestado de pobreza e de atestado médico que comprovasse não ser o aluno portador de doenças infectocontagiosas nem ter deficiência física, uma perspectiva higienista que se manifestava não apenas nas normas de admissão, mas também nas práticas pedagógicas. Medidas disciplinares, como a suspensão das aulas ou a expulsão da escola eram constantemente usadas pelo diretor para manter a disciplina e o cumprimento das normas disciplinares. A disciplina para o trabalho exigia o ritmo padronizado das tarefas. Naquele contexto, o controle social do tempo se constituía numa dimensão da existência a ser apreendida na escola, conferindo ainda mais importância ao processo de formação para o trabalho. Segundo Elias (1998, p. 14):

A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar *habitus* sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade.

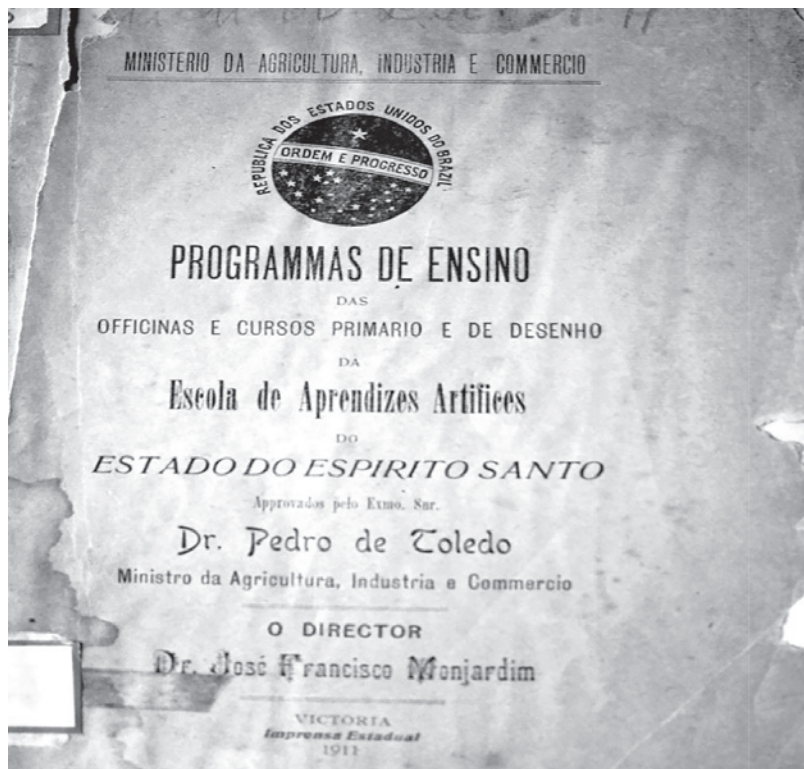
No interior da escola, os relógios e as sinetas compunham o cenário que, junto a outros elementos, serviam como dispositivos de marcação de tempo e organização dos espaços-tempos escolares, segundo o ritmo que exigiam as tarefas. Conforme os preceitos organizacionais da época e obedecendo ao conceito de fadiga mental, os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo do dia de aula, em períodos de, aproximadamente, quatro horas (VIDAL; FARIA, 2005, p. 55). Nesse processo de controle social do tempo, a cultura da escola servia como elemento formativo para o mundo do trabalho, instituindo normas e comportamentos e valores morais.

O programa de ensino da EAAES

A escolarização primária integrava o ensino da atividade de artífice. Esse ensino se baseava num “estudo teórico” sobre os conceitos básicos daquele ofício, seguido de “atividades práticas” desenvolvidas na oficina. Em 1910, a EAAES possuía as seguintes oficinas: Oficina de Eletricidade, Oficina de Ferraria e Fundição, Oficina de Carpintaria e Marcenaria, Oficina de Sapataria e Oficina de Alfaiataria. O curso primário e as atividades das oficinas iam das 9 às 16 horas. O curso de Desenho ocorria das 17 às 20 horas.

O ensino era orientado por uma proposta curricular denominada Programa de Ensino (Figura 5). Esse documento apresenta com minúcias os conteúdos do Curso Primário, das Oficinas e do Curso de Desenho e, implicitamente, induzia o ensino para uma metodologia prático-intuitiva. O Programa de Ensino traz o nome de cada professor responsável pelo curso ou oficina, mas não há evidências de que tenha sido elaborado por eles. Datado de 1911, o programa foi aprovado pelo diretor José Francisco Monjardim e pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro Toledo. Intitulado *Programmas de ensino das oficinas e cursos primário e de desenho da Escola de Aprendiz e Artífices do Espírito Santo*, contém os conteúdos de ensino e, implicitamente, uma orientação para que seja observada a prática como elemento importante do processo de ensino.

Figura 5 – Programa de ensino da EAAES em 1911



Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo.

Cotejando o conteúdo desse Programa de Ensino, é possível perceber uma orientação para a formação de trabalhadores com habilidade e destreza nas atividades manuais. A formação também perpassava o domínio da leitura, da escrita, da aritmética, do cálculo mental, das noções de Geografia e de História. No Programa de Ensino encontram-se os conteúdos do curso Primário e da Oficina de Eletricidade, divididos ao longo dos quatro anos da escolarização. Para as demais oficinas e para o curso de Desenho, os conteúdos de ensino eram listados por etapas, obedecendo à crescente complexidade da atividade e ao domínio prático requerido no trabalho do artífice.

Programa do curso primário

Naquele contexto inicial do século XX, a perspectiva da preparação para o mundo do trabalho perpassava o domínio da leitura e da escrita, além de um conhecimento básico do cálculo aritmético. Nesse sentido, o 1º ano do curso primário (Quadro 1) consistia no ensino dos números até a centena e do cálculo aritmético com as quatro operações elementares. O domínio da linguagem oral e da escrita também era enfatizado por meio da narrativa de “cousas”. A prática da escrita centrava-se na cópia do quadro e da cartilha das séries primárias.

Quadro 1 – Programa de Ensino do Curso Primário

<p>Programa do curso primário da Escola de Aprendizes e Artífices do ES Dirigido pela professora normalista Edith da Fonseca e Silva Guimaraes, para o ano de 1911</p>
<p>Primeiro Ano Livros adotados – cartilha de Arnold e depois o primeiro livro de João Kopke Linguagem oral; Descrição de objetos comuns presentes e ausentes; Narração de fatos instrutivos e Moraes, sentenças sobre as cousas que as crianças usam; Copiar sentenças e forma-las com palavras dadas; Caligrafia; Copiar livro de leitura ou do quadro negro, sentenças já estudadas em leitura.</p> <p>Arithmetica: Sommar, subtrair, multiplicar e dividir números até 10, com auxilio de objetos; - Ler e escrever e depois, a medida em que os alumnos forem conhecendo os números dígitos, passarão até 100.</p>

Fonte: Arquivo Público ES.

Para o 2º ano do curso primário (Quadro 2), o ensino da linguagem oral e da escrita perpassa atividades como a prática do ditado de palavras. Na Matemática, o programa propõe o domínio dos números até a classe do milhar, avança nas quatro operações básicas até 100 e indica o uso do cálculo mental e a resolução de problemas.

Quadro 2 – Programa de Ensino do Curso Primário

Segundo ano

Livro adotado: segundo livro de João Kopke

Leitura com expressão e naturalidade, para que não deixe a crença omitir letra ou sílaba; Linguagem oral; Exercícios com palavras que expressem qualidades das coisas opostas. Graos de qualidade, palavras de ação no presente, no passado e no futuro; Linguagem escrita

Copiar trechos do livro de leitura; Reprodução de assuntos estudados; Dictado.

Arithmetica:

- Conclusão dos estudos das 4 operações até 100; Ler e escreves números compostos de 2 classes: unidades e milhares; Algarismos romanos; - Calculo mental, exercícios e problemas.

Fonte: Arquivo Público ES.

A partir do 3º ano, as noções sobre civismo são claras quanto ao objetivo da escola: formar o cidadão republicano. O ensino da Geografia e da Educação Cívica perpassa conteúdos que levem ao conhecimento do Espírito Santo e do Brasil, como vemos no Quadro 3. As datas comemorativas, a Bandeira Nacional e os personagens da República que “contribuíram para a sua proclamação” são temas do ensino. O domínio dos números avança até os decimais e o sistema métrico decimal. Para o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita são propostas a declamação de versos e a prática do ditado com as sentenças.

Quadro 3 – Programa de Ensino do Curso Primário

Terceiro ano

Livro adotado: terceiro livro de João Kopke

Linguagem oral; declamação em prosa e verso; gramática elementar da linguagem nacional

Linguagem escrita; ditar pequenos trechos expressivos, formar sentenças com palavras dadas e conhecidas.

Arithmetica:

Estudo elementar completo da multiplicação e divisão de inteiros e provas;

Calculo mental, exercícios e problemas; Ler e escrever números decimais;

Sistema métrico: metro, litro, gramma, seus múltiplos e submúltiplos.

Geografia:

Orientação: meios de determinar os pontos cardeais; Sinaes convencionaes para confecção de mapas; Estados do Brazil e suas capitães; Mapas do Brazil feitos na lousa e em papel proprio

Situação geográfica do estado do Espírito Santo, mapa, capital, cidades principaes e importantes estabelecimentos comerciaes e industriaes; Terra sua forma e movimentos.

Educação cívica

Explicações sobre a constituição política do Brasil tornando-a bem conhecida dos alunos, assim como os mais salientes propagandistas da República e aqueles que mais contribuíram para a sua proclamação; Preleção sobre os acontecimentos comemorados nos dias de festa nacional; Noticias biográficas sobre os grandes homens do Brazil, sobretudo dos que se celebrizaram na Agricultura, Industria e Comércio; Governo do Estado do Espírito Santo Bandeira Nacional; Aproveitar sempre as lições moraes dos livros de leitura e os fatos momentosos para a formação do caráter dos alunos.

Fonte: Arquivo Público ES.

Para o 4º ano, os conteúdos são acrescidos substancialmente, tanto na Matemática quanto na Língua Portuguesa, como mostra o Quadro 4. O ensino da História aparece como um apêndice da Geografia. Ao final, é apresentado o nome da professora Edith da Fonseca Silva Guimarães, docente do curso primário.

Quadro 4 – Programa do Curso Primário 4º ano

Quarto ano

Leitura expressiva e com variedade; Leitura de brasileiros ilustres; Linguagem oral; Declamação em prosa e verso; Ensino da gramática elementar da linguagem nacional; Linguagem escrita; Dictado; Descrição e narração.

Arithmetica:

Revisão; Divisibilidade, fracções decimaes, denominação commum das fracções decimaes;

Alteração no valor dos números decimaes; Máximo divisor commum e mínimo múltiplo commum; Fracções ordinárias, redução ao mesmo denominador, adicção, subtracção, multiplicacção e divisão; Transformação em decimaes e vice-versa; Dízimas periódicas; Estudo completo do systema métrico decimal; Calculo mental, razão, proporção e regra de três.

Geografia:

Mapa do Brazil e do Espírito Santo; História do Brazil: Seu descobrimento, fatos importantes que se deram no Brazil; Christovao Colombo, Vaco da Gama; Povos que habitavam o Brazil na ocasião de seu descobrimento.

Educação Cívica:

Pátria, a Bandeira como símbolo da Pátria; Exemplos de amor a Pátria; Datas nacionaes; Formas de governo; Mostrar em termos claros a vantagem da forma republicana; Constituições federal e do Estado do Espírito Santo, tornando-as bem conhecidas dos alunos, assim como os mais salientes propagandistas da República e aqueles que mais contribuíram para a sua proclamação; Preleção sobre os acontecimentos comemorados nos dias de festa nacional; Noticias biográficas sobre os grandes homens do Brazil, sobretudo dos que se celebrisaram na Agricultura, Industria e Comércio

Victoria, 31 de dezembro de 2010

Edith da Fonseca Silva Guimaraes

Visto – o Diretor José Monjardim

Fonte: Arquivo Público ES.

O programa da Oficina de Eletricidade apresenta uma divisão dos conteúdos entre as quatro séries com uma longa descrição das matérias e orientações didáticas. Isso evidencia tratar-se de um ofício que requeria conhecimentos mais amplos, que possibilitassem o domínio de noções teóricas e práticas sobre a tecnologia da eletricidade. Por se tratar de um ensino em nível de escolarização primária, não havia uma preocupação com a matematização do fenômeno da eletricidade, mas apenas um detalhamento das noções e processos físicos e químicos. O ensino deveria iniciar com as noções gerais sobre a eletricidade, prosseguindo com temas específicos, como a iluminação elétrica, o telefone, o telégrafo, os alternadores. No Quadro 5 é mostrado um resumo onde são salientados alguns temas relevantes para a formação do artífice.

Quadro 5 – Programa da Oficina de Eletricidade

Programa de ensino da aula e da oficina de eletricidade

Primeiro ano

Preliminares

Explicações geraes sobre as ferramentas e o modo como os alunos devem trabalhar; Nomenclatura das ferramentas: considerações geraes e methodo geral do trabalho.

Lições theoricas e práticas:

da convenção de signaes adoptados para representar no schema os apparatus e condutores, e interpretação do mesmo; das propriedades das correntes electricas com suas divisões, como sejam: chimicas, calorificas, magnéticas e physiologicas; das resistências e condutibilidade electrica; de todos os corpos bons e maus condutores e isoladores mais empregados na industria electrica; do Magnetismo

- **Segundo Ano:** geradores mechanicos de corrente continua – dos acumuladores electricos

- **Terceiro Ano:** dos alternadores – da iluminação electrica

- **Quarto Ano:** da telegrafia e telefonia electrica

“lições theoricas dos telegraphos Breguet, Morse e Hughes e explicações praticas nas Estações Telegraphicas.

“lições theoricas da telegraphia sem fios e explicações praticas a bordo de navios onde existam apparatus de telegraphia “de Marconi” e que estejam fundeados no porto, para que os a lunos conheçam com facilidade os apparatus; “lições theoricas dos telephones com todos os seus detalhes”.

O mestre da officina de electricidade
Joaquim Fernandes de Andrade Silva

Fonte: Arquivo Público do ES.

A orientação para um ensino teórico aliado a uma lição prática é sempre destacada em cada conteúdo de ensino proposto no programa. Ao final, consta o nome Joaquim Fernandes de Andrade Silva, mestre responsável pela oficina.

O programa da Oficina de Ferraria e Fundação apresenta, de modo mais modesto, os conteúdos que deveriam ser ensinados organizados em duas partes: a parte da ferraria e a parte da fundição (Quadro 6).

Quadro 6 – Programa da Oficina de Ferraria e Fundição

<p>Programa de ensino das officinas de ferraria e fundição</p> <p>Ferraria</p> <p>1º nomenclatura das ferramentas</p> <p>2º explicação pratica sobre os modos por que se deve trabalhar com ferramentas.</p> <p>3º explicação sobre pesos e medidas métricas e inglezas.</p> <p>4º definições e noções sobre o aço.</p> <p>5º trabalhos práticos e definições sobre a tempera</p> <p>6º trabalhos práticos e definições sobre o encalcamento do ferro e aço.</p> <p>7º trabalhos práticos e noções theoricas sobre o forjamento do ferro e aço.</p> <p>8º trabalhos práticos e noções sobre a densidade, fuzibilidade, dureza, tenacidade, ductibilidade e malleabilidade do ferro e aço.</p> <p>Fundição</p> <p>1º nomenclatura das ferramentas.</p> <p>2º explicações praticas e manejo das mesmas.</p> <p>3º explicação prática sobre o modo por que se deve trabalhar com as mesmas na areia.</p> <p>4º trabalho pratico de moldação em caixa, no chão, a descoberto, em sortilha e sercio, etc.</p> <p>5º explicação pratica para se obter uma fundição sã.</p> <p>6º escolha e tratamento do material de moldação.</p> <p>7º noções geraes sobre densidade, fuzibilidade, dureza, tenacidade, densibilidade, malleabilidade dos metaes como cobre, zinco, estanho, chumbo, alumínio, etc.</p> <p>8º explicações praticas sobre diversas ligas.</p> <p>9º explicação e trabalho pratico sobre o forno e o modo como se deve funcionar e graduar.</p> <p>O mestre da officina de ferraria e fundição Alfredo Reza Carvalho Machado.</p>

Fonte: Arquivo Público ES.

O conhecimento sobre a ferramenta e o seu uso correto se constituía no ponto inicial da formação. Em seguida, iniciava-se o estudo “teórico” sobre determinado assunto ou tema que envolve o trabalho do artífice com ferro e outros metais, seguido de “explicações práticas” e “trabalhos práticos”. Observa-se que o domínio dessa técnica e tecnologia se constituía num aprendizado prático desenvolvido nas atividades da oficina, cujo responsável era o mestre Alfredo Reza Carvalho Machado.

O programa da Oficina de Carpintaria e Marcenaria também era dividido em duas partes (Quadro 7). Iniciava-se com o ensino da arte da carpintaria, mostrando o uso das ferramentas e o domínio das unidades de medidas. Em seguida, aprofundava-se nas lições práticas e teóricas sobre os diversos temas relacionados com a madeira e os vários usos desse material. A parte do programa que trata da arte de marcenaria praticamente repete a mesma sequência de conteúdos da carpintaria, aspecto que dificulta compreender a diferença entre uma coisa e a outra. O mestre da oficina, Juvenal José da Reza, era o responsável pelo ofício.

Quadro 7 – Programa da Oficina de Carpintaria e Marcenaria

Programa de ensino das oficinas de Carpintaria e Marcenaria

Carpintaria

1º definições gerais e nomenclatura das ferramentas. Banco do carpinteiro, meios de ligar a madeira entre si, explicações práticas do manejo das ferramentas e como se deve principiar a trabalhar em carpintaria.

2º noções teóricas e práticas das escalas inglesa e francesa, compreendendo a pollegada e o decímetro com os seus submúltiplos.

3º lições práticas sobre o conhecimento de diversas qualidades de madeiras: lições práticas sobre a fabricação de móveis.

4º lições práticas sobre engradamento: lições práticas sobre os trabalhos de vigamento, assoalho e tecto.

5º estudo de máquinas, emprego das madeiras nas construções civis, madeiramento, vigamentos, asnas, portas, janelas, telhados, escadas, etc.

6º resistência das madeiras: desenho de obras e de ferramentas.

Marcenaria

1º nomenclatura das ferramentas, explicações teóricas e práticas sobre os manejos das ferramentas nos bancos e nos tornos.

2º lições práticas e teóricas sobre o emprego do torno de torneir madeira.

3º lições práticas e teóricas sobre as escalas inglesa e francesa.

4º lições práticas sobre os trabalhos de torno, como sejam: prender e torneir as madeiras para obras.

5º lições práticas e teóricas sobre o processo de preparar o verniz.

6º lições práticas sobre o empalhamento de cadeiras, sofás e quaisquer móveis.

7º lições práticas e teóricas sobre confecção de móveis, etc.

8º lições práticas sobre modelação de madeira.

9º lições práticas sobre madeiras que tem de ser empregadas em diversos trabalhos de marcenaria.

10º explicação de desenho e fabrico de móveis a vista de desenhos.

11º resistência das madeiras.

O mestre da oficina de carpintaria e marcenaria

Juvenal José da Reza

Fonte: Arquivo Público ES.

O programa da Oficina de Alfaiataria é o que mais detalha o processo metodológico de ensino a ser desenvolvido na formação do artífice alfaiate, evidenciando a necessidade de um domínio técnico associado à habilidade manual (Quadro 8). O ensino iniciava-se pelo uso correto da agulha e do dedal. Em seguida, aborda as diversas técnicas de uso do tecido, do modo do corte e da costura, dos detalhes do bolso e da manga etc.

Quadro 8 – Programa da Oficina de Alfaiataria

Programa de ensino da oficina de Alfaiataria

Os aprendizes artífices deverão munir-se de um dedal e agulhas para começo da aprendizagem.

1º aprender a enxuliar a fazenda para não desfiar.

2º aprender a tirar ensanchas a ponto frouxo.

3º pospontos atrás para fazer costuras.

4º aprender a fazer meios pontos por traz sem aparecerem os pontos de retroz ou linha.

5º alcochar frentes.

6º alcochoamento para enchimento.

7º fazer ensanchas por meio de alinhavados.

8º pontos espinhos para ornarem os trabalhos.

9º guarnecer frentes e forros.

10º casear à ingleza e à bastarda.

Quando os aprendizes souberem executar esses trabalhos com a possível perfeição, começarão então a trabalhar nas machinas. É lógico que se os aprendizes não souberem em primeiro lugar aparelhar com precisão os pontos das costuras, também não poderão iniciar-se na arte. É também certo que não pode servir de regra para o estudo o trabalho de machina, sem o prévio ensino a mão, por que sem este, ficará o artista em serias dificuldades, mormente quanto lhe faltam os recursos para adquirir machinas (...) Diferença que existem entre as obras e confecções conforme os preceitos das modas as quaes são explicadas à proporção do desenvolvimento e vocação dos aprendizes. Quando os aprendizes tiverem de aprender os cortes, ser-lhes-há dada a explicação geral e bem assim executarão as - *instruções de anatomia artística*, aplicada ao ofício do Alfaiate, estudando as diferentes posições do corpo humano, para o bom desempenho dos seus trabalhos. Aparelhos para a arte de alfaiate. Meza para cortar e trabalhar. Tezoura, fita para tomar medidas, machinas, aparelho geométrico de regoas, pau de gola para passar ferro nas mangas e outras costuras, um ou mais ferros um manequim, espelhos, pannos para passar ferro, etc.

O mestre da oficina de Alfaiataria

Vicente Mannato

Somente depois de demonstrar habilidade com as técnicas manuais referentes ao corte e à costura é que o aprendiz de alfaiate poderia começar a usar a máquina de costura, pois, como registrado no Programa “[...] quando os aprendizes souberem executar esses trabalhos com a possível perfeição, começarão então a trabalhar nas machinas”. O mestre Vicente Mannato era o responsável pela oficina.

As atividades na Oficina de Sapataria também requeriam um amplo domínio de habilidades manuais. No programa dessa oficina (Quadro 9) é possível observar uma sequência de etapas, indo do mais simples ao mais complexo na arte de sapateiro, detalhando habilidades e técnicas manuais presentes na arte dessa atividade.

Quadro 9 – Programa da Oficina de Sapataria

Programa do ensino da Oficina de Sapataria

Marcha do ensino

- 1º os alumnos da oficina principiarão a aprendizagem fazendo fios.
- 2º em seguida ensinar-se-lhes-há a posição de collocar a botina sobre as pernas a fim de fazerem os trabalhos de costura.
- 3º à proporção que adquirirem conhecimentos sobre o officio, os alumnos aprenderão a manejar com as ferramentas sabendo a nomenclatura, emprego e utilidade dellas.
- 4º trabalhos de raspagem, lixamento e tinturaria.
- 5º trabalhos de acabar o calçado e collocar sola.
- 6º aprendizagem sobre o feitio de remendos em obras velhas.
- 7º noções praticas ministradas pelo mestre aos aprendizes sobre as costuras de solas.
- 8º noções praticas sobre o feitio de saltos de calçados e modo por que deve ser feita a meia sola.
- 9º feitio de um chinelo
- 10º trabalhos à machina.
- 11º desenvolvimento da arte, Desenho, trabalho e manufactura de calçados: lições e conhecimento que os alumnos irão adquirindo à proporção do seu esforço e do seu trabalho.

O mestre da officina de Sapataria

Francisco Daiello

Fonte: Arquivo Público ES.

O ensino iniciava desenvolvendo habilidades no manuseio com as ferramentas. Em seguida, vinham as noções práticas sobre os diversos aspectos que

se relacionavam com a arte do couro, depois o feitiço dos calçados. A descrição do programa evidencia o aspecto criativo do trabalho do artífice, salientando uma arte que requer o esforço no aprimoramento das habilidades de sapateiro. A responsabilidade pela oficina é atribuída ao mestre Francisco Daiello.

Por fim, o Programa do Curso de Desenho, organizado em quatro anos (Quadro 10). No primeiro ano, é proposto o estudo das noções gerais sobre desenho, iniciando com as noções básicas sobre os instrumentos de desenho geométrico e dos corpos geométricos. No segundo ano, o conteúdo propõe aplicações do desenho em algumas atividades: alfaiataria, marcenaria, carpintaria, edificação e sapataria. Por fim, no quarto ano é introduzido o desenho aplicado às máquinas.

Quadro 10 – Programa do Curso de Desenho

<p>PROGRAMA DE DESENHO Professor Joaquim Fernandes de Andrade e Silva – Ano 1911</p>
<p>Primeiro Ano: Linhas retas e curvas à mão alçada; Desenho de sólidos, do natural, sendo todos compostos de superfícies planas; Idem para os corpos redondos; Ligeiras noções de geometria, incluindo somente figuras planas; Uso da regoa, do compasso e do esquadro; Desenho de objetos usuais formados de superfícies planas.</p>
<p>Segundo Ano: Ampliação dos conhecimentos geométricos; Desenho do pé humano e desenho do corpo humano e suas proporções; Desenho das peças da carpintaria; Desenho aplicado à serralharía; Circunferência, linhas retas e curvas e suas combinações;</p>
<p>Terceiro Ano: Ensino das noções elementares de perspectiva e sombras; Uso das escalas do desenho; Desenho do soavimento de cobertura de um edifício; Desenho do mobiliário de marcenaria; Desenho das peças em parte e completos das obras complementares e interiores de uma casa; Forma das peças que compõem o calçado; Idem para o vestuário; Desenho do parafuso, da roda dentada, da hélice.</p>
<p>Quarto Ano: Uso das cores convencionais na indústria; Desenho em perspectiva de uma machina ou construção própria de ferreiro ou fundidor; Desenho em perspectiva de um móvel, de um sapato, de uma botina ou coturno; Desenho de uma peça de vestuário; Desenho de um aparelho eléctrico, bobina, campainha, pilha, etc.</p>

Fonte: Arquivo Público ES.

O ensino do desenho e sua aplicação nas várias atividades profissionais constituiu um dos elementos formativos mais relevantes no processo de formação de um trabalhador qualificado. Caracterizado segundo diferentes formas curriculares (desenho técnico, desenho arquitetônico, desenho geométrico, desenho artístico etc.) esse conhecimento compõe o escopo da formação de trabalhadores qualificados. No programa do curso de Desenho da EAAES, são detalhados conceitos básicos necessários à representação dos diversos objetos artesanais do ofício do carpinteiro, do sapateiro, da marcenaria, do pedreiro etc.

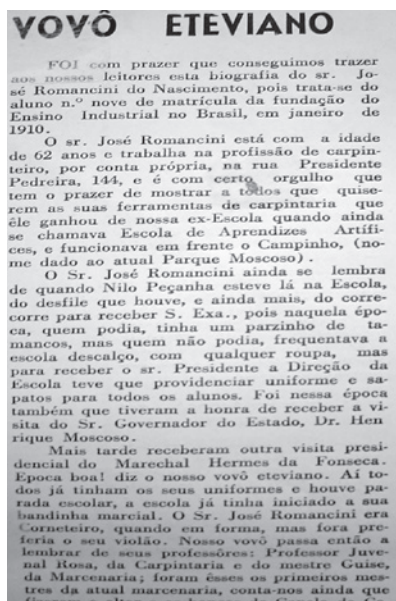
A formação para o trabalho

O processo de formação de um trabalhador disciplinado consistia no principal objetivo da escolarização dispensada aos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se constituiu numa importante prática pedagógica destinada a disciplinar comportamentos e formar o trabalhador segundo os preceitos cívicos da República. Uma banca de avaliação determinava a aprovação do aluno para o ano seguinte. Em geral, a banca era composta por professores do curso e também por alguma autoridade convidada pela direção escolar. A banca atribuía notas aos conteúdos instrumentais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História); conteúdos básicos do aprendizado do ofício (noções sobre a técnica e a tecnologia do ofício e sobre o uso dos instrumentos); conteúdos formativos (valores morais, civismo, disciplina e ordem).

Os egressos da EAAES começaram a atuar nas atividades profissionais que surgiram com o desenvolvimento da cidade e do Estado: na construção da usina do rio Santa Maria, na implantação da rede de iluminação elétrica da cidade de Vitória, nas edificações, na construção de móveis em madeira e ferro etc. Em 1920, por ocasião do assentamento da linha telefônica ligando a Usina de Jucu à Vila de Campinho, o professor da Oficina de Eletricidade, Sr. João José Cobas, fez um detalhado relatório no qual parabeniza o aluno Walter de Castro pelo trabalho executado, pois “[...] demonstrou muito zelo e dedicação nos seus estudos, a par do aproveitamento e conduta que já tem revelado em aula e que são tomados por essa diretoria na merecida atenção” (Relatório de Avaliação de Aluno da EAAES, 1920).

A construção dos bancos da Igreja do Carmo nos anos 1920 foi lembrada muito tempo depois, na década de 1960, pelo Sr. Romancine, aluno ingressante, em 1910, na primeira turma da Oficina de Marcenaria. Ao relatar suas memórias de aluno da EAAES para um grupo de estudantes da ETV, conta não apenas do orgulho pela construção dos bancos da igreja, mas também do modo como a formação profissional se desenvolvia no cotidiano da escola. Recorda a visita do presidente Nilo Peçanha, ocasião em que recebeu sapatos e roupas da EAAES para a recepção. Lembrou a conclusão do curso, em 1915, quando recebeu de presente as ferramentas que usava na oficina. Também recebeu um valor em dinheiro, resultado da venda dos objetos produzidos nas aulas práticas do aprendizado do ofício. O montante foi suficiente para adquirir uma casa para sua família e também prover os estudos para os filhos, concretizando o sonho de ver uma filha formar-se professora. Recorda que participou da banda escolar, o que o levou a desenvolver o gosto musical. A prática musical se constituiu num marco institucional que perpassou várias décadas do século XX, chegando até os dias atuais. Ao falar da banda, ele salienta o gosto pelo violão, provavelmente ao ritmo do samba, identidade musical que surgia nos morros da cidade de Vitória nas primeiras décadas do século XX.

Figura 6 – Jornal O Eteviriano em 1963



Fonte: Arquivo do Ifes.

Mas nem todos os alunos prosseguiram com a formação até o término do curso. Nos primeiros anos da EAAES, muitos eram excluídos por reprovação, o que levou o ministro a expedir uma medida determinando que a exclusão por reprovação não seria mais permitida. Segundo Cunha (2000), de modo geral, os professores das EAAs eram nomeados pelo próprio diretor, conforme critérios políticos, sendo recrutados nas oficinas e pequenas fábricas da região. A maioria não tinha base teórica para ensinar a ciência do ofício, restando a esses professores a transmissão dos conhecimentos empíricos que possuíam. A baixa qualificação do corpo docente, associada ao pouco valor atribuído à escolarização e às condições socioeconômicas das famílias, ocasionou uma grande evasão dos alunos nos primeiros anos de funcionamento da escola.

Essa situação caótica motivou, no Governo Federal, a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (SREPT), na década de 1920, com o objetivo de propor medidas que tornassem o ensino profissional mais eficiente. O trabalho da SREPT resultou, mais tarde, em algumas melhorias para o ensino profissional, dentre as quais se destacam a melhoria dos prédios e das instalações das oficinas, a elaboração de compêndios relativos à tecnologia de oficinas e à padronização do currículo das oficinas em todas as EAAs. Resultou também numa maior preocupação com a qualificação do corpo docente que passou a constar de exames necessários à admissão dos professores submetidos à aprovação do ministro. A partir da metade da década de 1920, a escolarização na EAAES foi ampliada para seis anos, acrescentando-se mais dois anos aos quatro já existentes. Denominados de “Estudos Complementares”, era optativa essa complementação àqueles que desejassem um aprofundamento nos conteúdos de Matemática e Ciências. Isso permitia uma melhor qualificação aos que desejavam um aprofundamento no aprendizado do ofício, servindo também para atender à demanda de escolarização para os filhos dos trabalhadores.

O histórico escolar mostrado na Figura 7 traz a organização do currículo da EAAES na década de 1930. Os dois anos de “Estudos Complementares” possibilitaram acrescentar conteúdos de ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Ciência, entre outros. Esse acréscimo evidencia uma aproximação com o currículo das escolas ginasiais dessa época, aspecto que indica um incremento na formação profissional a partir da década de 1920, intensificando-se nos anos 1930.

Figura 7 - Boletim escolar de aluno da EAAES / 1935 a 1942

FERNANDO DA SILVA GIGER DE NOBREGA

- NOTAS DE PROMOÇÃO OBTIDAS -

05

MATERIAS		MATERIAS		MATERIAS	
1º Ano 1935	Nota	2º Ano 1936	Nota	3º Ano 1938	Nota
Leitura	6	Leitura	85	Portugues	54
Escrita	6	Escrita	70	Aritmética	50
Caligrafia	5	Aritmetica	60	Geometria	---
Contas	8	Geometria	65	Geografia	56
Lições de cousas	5	Geografia	80	Historia pátria	46
Des. a mão livre	5,5	Historia patria	55	Lições de cousas	52
Des. geometrico	5	Caligrafia	60	Caligrafia	55
Trabalhos manuaes	7	Inst.moral e civica	60	Inst. moral e civica	55
-----	---	Lições de cousas	55	Des. ornamental	50
-----	---	Desenho	---	Desenho de escola	---
-----	---	Trabalhos manuaes	---	Aprendizagem	70
4º ano 1939		1º ano Complementar 1940		2º ano Complementar 1941	
Portugues	41	Escrit. e correspond	44	Escrit. e correspond.	52
Aritmética	45	Geometria	57	Algebra	61
Geometria	58	Algebra	54	Trigonometria	57
Fisica	44	Trigonometria	63	Fisica	59
Inst.moral e civica	65	Fisica	47	Quimica	60
Des. ornamental	46	Quimica	49	Mecânica	58
Des. de escola	62	Historia natural	54	Historia natural	59
Des. industrial	60	Des. industrial	54	Des. industrial	---
Tecnologia	---	Tecnologia	60	Tecnologia	---
Aprendizagem	49	Aprendizagem	66	Aprendizagem	---

CONFERIDO
Em 11/4/5/1948

E. T. Vitória, 11/5/1948

Fonte: Arquivo do Ifes.

Esse era um contexto cuja perspectiva educacional era perpassada pelas ideias escolanovistas, concepção que muito influenciou a escolarização primária e ginásial. Como a premissa da Escola Nova valorizava a experiência e a intuição no processo de formação humana, sua influência também se deu na formação profissional. Na EAAES, essa influência pode ser notada pela inclusão da disciplina Lição de Coisas.

Segundo Hebrard (2000), essa disciplina se inscreve no rastro do empirismo e do utilitarismo que prevaleciam na Inglaterra e nos Estados Unidos no final do século XIX, constituindo-se como uma abordagem para o ensino, na perspectiva de desenvolver o gosto pela descoberta, estabelecendo relações de causa e efeito, premissa do processo indutivo e dedutivo presente nas ciências.

Em 1937, a EAAES é transformada em Liceu Industrial do Espírito Santo. Poucas informações são conhecidas desse período. Muitos registros escolares

ainda traziam o nome de EAAES e não o nome Liceu Industrial. Nos cinco anos de liceu, as dificuldades administrativas eram constantes, provavelmente em decorrência dos problemas socioeconômicos advindas com II Guerra Mundial. Em 1940, as precárias condições de funcionamento levaram a medidas de contenção do custeio, a ponto de o diretor determinar o rodízio entre as turmas durante os dias da semana: Devido às péssimas condições de instalações das oficinas de calçados, vestuário, metal e madeira, alunos da 1ª série frequentem as aulas nos dias de terça feira e quinta feira, e os alunos da 2ª série frequentem as aulas nos dias de segunda feira, quarta feira e sexta feira.

Além dos problemas nas instalações, o diretor também enfrentava as dificuldades com os alunos que constantemente se envolviam em atos de indisciplina. Mesmo castigados com rigor, as lutas corporais no interior da escola ou em seus arredores eram constantes. A indisciplina continuava a ser punida com severidade, ainda que resultasse de atitudes derivadas da situação de pobreza dos alunos:

Portaria nº 7 de 11 de junho de 1941

O Diretor da EAA do ES resolve suspender por 5 dias o aluno Jarbas Ribeiro, matriculado sob o número 180, do 1º ano, em virtude do mesmo ter-se apresentado a Direção com um bilhete pedindo dispensa das aulas por haver falecido uma sua prima naquele dia. Mais tarde soube esta direção que nada do alegado era verdade.

Dê-se ciência e cumpra-se.

Diretor da EAA

Portaria nº 20 de 14 de julho de 1941

O Diretor da EAA do ES

Resolve suspender pelo prazo de 2 dias o aluno Clemente Shepps matriculado sob o nº 1, no 2º ano desta escola, por haver desobedecido ordem do Sr. Diretor, levando para casa, em lata, ou outro meio, o restante de sua merenda e de outros colegas.

Dê ciência e cumpra-se. Diretor da EAA do ES

Portaria nº 22 de 11 de julho de 1941

Tendo em vista o abuso por parte dos alunos de, em 5 ou 10 minutos, após o início das aulas, solicitarem

autorização para satisfazerem suas necessidades fisiológicas, e, como isso redundava num hábito, e mesmo porque faziam deste expediente motivo para conversa, o Diretor da EAA do ES resolve determinar aos professores que, em qualquer turno tanto da manhã como da tarde, somente devem atender às solicitações referidas 40 minutos após o início das respectivas aulas.

Dê ciência e cumpra-se. Diretor da EAA do ES.

Embora em situação precária de funcionamento, o rigor disciplinar não foi abandonado nas práticas educativas. O modelo correcional- assistencialista ainda estava em vigor (CUNHA, 2000). Esse modelo seria alterado em 1942, com a Reforma Capanema. Com efeito, essa reforma possibilitou uma nova dimensão à formação profissional, integrando seu currículo ao da estrutura educacional brasileira e possibilitando a continuidade dos estudos em nível secundário e superior aos dos egressos dos cursos profissionais. Além disso, a reforma extinguiu os liceus industriais em todo o Brasil, criando as escolas industriais e as escolas técnicas.

Essa medida trouxe um novo alento à administração escolar, pois significava a perspectiva de crescimento institucional com a criação da Escola Técnica de Vitória:

Apraz-me comunicar-vos que o Sr. Presidente da República assinou Decreto-Lei dando nova organização Ensino Industrial em todo país. Congratulo-me com esse estabelecimento por tão auspicioso acontecimento que permitirá um maior desenvolvimento do Ensino Industrial.

Para a cidade de Vitória, esse fato se constituiu num marco histórico, pois revigorava o processo de formação de trabalhadores artífices, profissionais qualificados para atender ao processo de industrialização e desenvolvimento. Com a criação da ETV, a formação de trabalhadores na cidade de Vitória recebeu um incremento considerável no que diz respeito à infraestrutura educacional. Na década de 1940, o processo de constituição de uma classe de trabalhadores qualificados já estava plenamente consolidado, proporcionando um dinamismo no movimento de modernização da cidade de Vitória.

Considerações finais

A transformação pela qual passou a cidade de Vitória ao longo das primeiras décadas do século XX foi perpassada pelos costumes e pela cultura das pessoas daquela época, homens e mulheres que, com seu trabalho, modificaram o cotidiano e a paisagem da cidade. Abrir estradas, construir ferrovias, erguer prédios, igrejas e outras edificações eram desafios que requeriam o domínio técnico e demandavam profissionais capacitados, num contexto de modernização instituído pelo projeto republicano. No caso da cidade de Vitória, embora não fosse propriamente uma cidade industrial, o projeto de modernização apontava a necessidade de pessoas preparadas para o trabalho qualificado.

Dessa maneira, o desafio para o ensino profissional naquelas primeiras décadas do século XX era fazer com que a técnica e a racionalidade industrial fossem integradas ao ofício, com vistas à formação do trabalhador aos moldes dos ideais republicanos. Semelhantemente, ao relatar o processo de educação formal vivido pelos trabalhadores ingleses no final do século XIX, Hobsbawm (2000) salienta o contraste que havia entre os que eram e os que não eram escolarizados. Para esse historiador, teve início um processo de diferenciação entre os trabalhadores, pois “[...] os horizontes do trabalhador qualificado eram desta forma cada vez mais limitados pelo universo do trabalho manual, e os dos trabalhadores menos qualificados ainda mais” (HOBSBAWM, 2000, p. 293).

Cotejando as memórias da EAAES e colocando-as em diálogo com Thompson, verificamos que a constituição de um segmento de trabalhadores qualificados proporcionou a efetivação do projeto de modernização da cidade de Vitória ao longo das primeiras quatro décadas do século XX. Contudo, considerando que a capital do Espírito Santo não foi palco de uma industrialização aos moldes das cidades inglesas do século XVIII e XIX, entendemos que o palco onde se constituiu a cultura dos trabalhadores foi o próprio processo de escolarização instituído pela EAAES, instituição escolar formadora das experiências, dos hábitos e dos costumes de dezenas de milhares de jovens cuja trajetória de vida estava selada para o trabalho. Perpassando os modos de vida e a cultura, esse processo deu origem à constituição de um específico segmento de trabalhadores artífices imprescindível à sociedade capixaba nas primeiras décadas do século XX.

Num contexto de industrialização tardia, os trabalhadores artífices egressos da EAAES possibilitaram o surgimento de um caldo de cultura que passava a disciplina, os valores e os ideais republicanos. Num período em que a escolarização era negada à maioria da população, os profissionais formados ao longo das décadas de 1910 até 1940 construíram uma identidade social que teria continuidade com os egressos da ETV e, posteriormente, da ETFES. Reconhecidos como trabalhadores portadores de um domínio técnico e disciplinados para o trabalho, essa identidade consolidou um grupo de trabalhadores que, nas décadas do século XX, atendeu ao projeto de modernização e desenvolvimento da cidade e do Estado.

Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas pedagógicas instituídas na educação profissional proporcionaram não apenas uma formação para o ofício, mas, sobretudo, a formação do trabalhador idealizado conforme o modelo republicano. Além disso, possibilitou a formação de uma cultura escolar imbricada à cultura para o trabalho, num contexto em que se fazia necessário instituir comportamentos e regular a vida social nas cidades. O currículo e as práticas pedagógicas instituídas na EAAES mostram que os modelos formativos e ideológicos fizeram parte do processo de difusão das ideias republicanas no seio da classe popular. Assim, abraçando o projeto de modernização do País, a constituição de uma classe de trabalhadores qualificados impulsionou o desenvolvimento econômico e cultural da cidade por meio da educação dos trabalhadores.

Com a criação da ETV, em 1942, a cultura escolar e a identidade social desses trabalhadores serviram como ponto de partida para a continuidade do seu processo de formação, ampliando ainda mais o contingente de pessoas inseridas nesse grupo social de trabalhadores identificados como possuidores de uma cultura para o trabalho e capazes de dinamizar o processo de modernização e desenvolvimento da cidade de Vitória.

Referências

- ASSIS, Elezeare Lima de. **O Grupo Escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da República**: uma instituição escolar entre edificações. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 7.763, de 23 de setembro de 1909**. Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. 1909.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- GUINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- HÉBRARD, Jean. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França – séc. XIX e XX) p. 111-126. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano V, n. 7, 1º sem. 2000.
- HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- NORBERT, Elias. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo: IBGE, 1975.
- PIRES, Maria. C. F. Vitória no começo do século XX: modernidade e modernização na construção da capital capixaba. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, n. 14, jan./jun. 2006.
- SALETTTO, Sara. **Trabalhadores nacionais e imigrantes no mercado de trabalho do Espírito Santo (1888-1930)**. Vitória: Edufes, 1996.
- SIMÕES, Regina H. S. S.; SALIM, Maria A. A.; TAVARES, Johelder X. O ginásio do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais do estado brasileiro (1933-1957). In: **FRANCO, Sebastião P**; SIMÕES, Regina H. S. S.; SALIM, Maria A. A.; **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória-ES: Edufes, 2011.
- THOMPSON. E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

7

A história de vida da professora alfabetizadora Zilma Coelho Pinto na Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos no estado do Espírito Santo (1947-1963)*

Deane Monteiro Vieira Costa

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p156-181

*. Este texto é um desdobramento da tese intitulada *A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em 2012, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Foi na década de 1940 que os primeiros movimentos voltados para a extensão do ensino às grandes massas de jovens e adultos analfabetos começaram a responder às atuais características típicas atribuídas aos processos da “educação para o povo”, que dissemina a ideia de que a leitura e a escrita, associadas ao plano dos comportamentos, das atitudes, dos valores e das orientações culturais mais gerais, podem, por si sós, resolver o “atraso” da maioria de nossa população.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, era, nesse aspecto, exemplar. Tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar “[...] para a educação de adultos os recursos materiais, humanos e administrativos das unidades da Federação” (BEISIEGEL, 2008, p. 29). Cabiam às Unidades Federadas, nos respectivos territórios, as providências relativas “[...] à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e ao recrutamento de docentes e, sobretudo, do maior número possível de alunos” (BEISIEGEL, 2008, p. 29).

Dessa forma, a perspectiva educativa adotada pelo Ministério da Educação e Saúde na CEAA contava com um projeto civilizador, que procurava abrandar costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados na construção do homem brasileiro (COSTA, 2012).

Além disso, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi um marco importante no processo de constituição do campo teórico-prático da área de educação de jovens e adultos. A extensão territorial que a CEAA abrangeu, “[...] o período em que se desenvolveu e o material de fundamentação que produziu já justificariam o investimento feito em pesquisas por interessados na temática” (SOARES, 1995, p. 51).

No entanto, existe uma escassez de estudos sobre as implicações no que veio a ser CEEA nos vários Estados brasileiros. As exceções são: a) o trabalho pioneiro realizado por Beisiegel, publicado, pela primeira vez, em 1974, sobre o desenvolvimento da CEEA no Estado de São Paulo; b) o estudo de Soares (1995) que contempla o desenvolvimento da Campanha em Minas Gerais.

Com vistas à ampliação dos estudos já existentes, este trabalho, recorte de minha tese de doutorado, pretende contribuir com a construção de um entendimento histórico sobre as particularidades do desenvolvimento da CEEA no Estado do Espírito Santo. Dentre os municípios capixabas, focaliza especialmente Cachoeiro de Itapemirim, mediante o trabalho educativo desenvolvido nesse município, realizado pela professora Zilma Coelho Pinto, que atuou como alfabetizadora nas escolas rurais de sua região antes da CEEA e que, no momento de implantação da Campanha, criou uma entidade denominada de Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI).

Os cenários políticos no Estado do Espírito Santo e a implantação da CEEA

De 1945 a 1947, houve uma instabilidade política no governo capixaba, pois, nesse curto período, quatro interventores administraram o Estado. Tratava-se de administrações transitórias e sem grandes realizações ou mudanças. Nesse contexto específico do pós-guerra, o Brasil atravessava, com o fim do Estado Novo, o “processo de redemocratização”:

[...] originário da combinação de fatores externos e internos que expressavam a dissensão entre a democracia liberal e o fascismo, uma vez que seria muito contraditório manter o país numa ditadura totalitária e marcada pelo alto nível de centralização e burocratização, quando soldados brasileiros foram para o front lutar ao lado dos aliados contra os regimes fascistas (COSTA, 1997, p. 391).

O pluripartidarismo instalado com a redemocratização política não passou de uma “abertura branca”, pois foi o próprio Vargas que conduziu o processo

de mudança institucional, “[...] mas é também verdade que esse processo foi perpassado por toda uma discussão em torno de uma nova estrutura político-jurídica que fosse compatível com os valores democráticos” (COSTA, 1997, p. 391).

No caso capixaba, o interventor Jones dos Santos Neves foi um dos articuladores políticos do processo de transição para a democracia. Em discurso proferido no Senado Federal, em outubro de 1948, direcionado ao Presidente da República, Jones descreveu o seu percurso político da seguinte forma:

Em começo de 1945, quando se agitavam os quadros da política nacional, procurei o então chefe da nação e solicitei exoneração, atendendo a que só a aceitaria porque o país estava em guerra e da minha consciência nascera o imperativo de aceitar aquela árdua função. Aproximava-se a luta política; e não sendo eu político, achava que deveria ir para a interventoria do Estado elemento político que pudesse liderar a situação estadual [...]. A minha exoneração não foi aceita. Voltei para o Estado com a diretriz de continuar o mesmo caminho (SANTOS NEVES, 2002, p. 179).

Em março de 1947, eleito por voto direto, Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, do PSD, foi empossado como governador do Espírito Santo. Abria-se um período na história republicana do Estado, marcado pela continuidade do predomínio de forças econômicas e políticas ligadas à agricultura. O “monteirismo”, ou seja, o “coronelismo” renascia das cinzas com toda força (VASCONCELLOS, 1995).

Foi nesse contexto que o efetivo funcionamento das classes da Campanha se deu no governo de Carlos Fernando Monteiro Lindemberg. A imprensa local era um dos meios de convencimento e incentivo para a realização das matrículas de adolescentes, a partir de 15 anos, e adultos “analfabetos”, conforme apontado pelo plano nacional da CEAA dirigido à Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo e publicado pelo jornal *A Gazeta*, durante cinco dias consecutivos (19 a 23 de março de 1947) disposto nas capas, com letra em caixa-alta. A cada dia, era dada continuidade ao texto completo.

Com relação ao incentivo à matrícula, o plano destacava que:

Será preciso dar ampla publicidade, por todos os meios, à instalação das classes. Será preciso atrair os adultos e, preferencialmente até, os adolescentes, por isso que estes têm diante de si mais oportunidades de aplicar seus conhecimentos na melhoria de sua condição de vida. Uma das formas de propaganda será a utilização das próprias crianças das escolas públicas, as quais deverão ser orientadas pelas professoras no sentido de que anunciem as classes abertas e expliquem aos seus irmãos, parentes, vizinhos ou conhecidos que não saibam ler, as vantagens da leitura e a facilidade com que ela pode ser aprendida. A organização de comissões locais de propaganda, constituídas das autoridades, do vigário, do professor e demais pessoas gradas, poderão ser também de excelente efeito (A GAZETA, Vitória, 19 mar.1947, s/p).

Dessa forma, encontramos, na imprensa local e no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, convocações e incentivos de autoria da Secretaria de Educação e Cultura a toda a população capixaba para que apoiasse a “causa” e a “missão nacional”:

Operário! Se ainda não sabeis ler e escrever, procurai a escola mais próxima de vossa residência e nela matriculai-vos para o vosso bem e para a melhoria de vosso estado social.

Lavrador! Mandai vossos filhos adolescentes e adultos ainda iletrados à escola mais próxima e se ainda sois analfabeto, matriculai-vos também, pois depois que souberdes lêr e escrever, é que podereis aquilatar do valor da educação e avaliar a diferença entre um iletrado e um alfabetizado (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 28 mar. 1947, 3ª página).

Essa publicidade indica tanto o cumprimento por parte da Secretaria quanto as exigências e ações normatizadas pelo Ministério da Educação e Saúde nas formas de difusão da CEAA, bem como as primeiras ações locais via Secretaria de Educação e Cultura com relação à implantação da Campanha.

A falta de visibilidade da CEAA nos anos de 1950, no jornal *A Gazeta*, é compensada pela valorização da atuação da professora Zilma Coelho Pinto e da CAASCI por ela criada e dirigida, nas seguintes reportagens: *Discurso da aluna do curso de corte e costura da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, por ocasião do encerramento das aulas em 1950* (5-1-1950, p. 6) e um outro artigo intitulado *Alfabetização* (26-6-1950), de Lindolfo Assumpção, que termina o texto da seguinte forma:

[...] como cachoeirense, resolvi, não para cartaz, mas sim pelo mérito da causa, angariar ‘semestralmente’ um auxílio da colônia Espíritosantense residente no Rio de Janeiro. Com eles já consegui da primeira coleta a importância de CR\$ 2.400,00 (dois mil quatrocentos cruzeiros) (ASSUMPÇÃO, 1950, p. 5).

Um outro artigo publicado em 26 de junho de 1950, no jornal *A Gazeta*, descreve a atuação da professora Zilma Coelho Pinto, a partir do título *Travessuras de uma professora*, de Alvino Gatti. Ele afirma que as “[...] centenas de realizações e concretizações de ordem espiritual e moral produzidas pela professora não podem ser aquilatadas pelo metro ou pela balança de prata fiel” (GATTI, 1950, p. 3). Inclusive, na coluna de Mesquita Neto, foi narrada a experiência produzida pela professora Zilma Coelho Pinto e a intenção do prefeito de Colatina de reproduzir tal experiência em seu município pelo convite e apoio à professora Zilma:

Porque estamos falando em combater o analfabetismo, queremos, ainda nessa oportunidade, render homenagem a uma mulher que, no Espírito Santo, empunhou a bandeira do combate a essa infelicidade e tornou-se no país e no exterior, uma figura admirada, a professora Zilma Coelho Pinto, que fundou e dirige, em Cachoeiro de Itapemirim, a Campanha de Alfabetização e Assistência Social. Faz poucos dias, esteve ela aqui e nos disse que havia chegado de Colatina, onde entrara em contato, com o prefeito do município, a fim de estender ali os benefícios de sua Campanha, para o que autoridade lhe facilitará o que for necessário. Deu-nos imenso prazer e notícia, por isso que, sabendo da luta titânica, da paixão da professora Zilma Coelho Pinto, pela educação popular,

não se compreende o encontro de obstáculos em suas atividades (MESQUITA NETO, 1957, capa).

Também no ano de 1950, período em que Lourenço Filho ainda era diretor-geral da CEEA, a professora Zilma recebeu de suas mãos a condecoração de “maior calibre” em seu currículo profissional – a Medalha de Ouro e o Diploma de “Honra ao Mérito” da *Cia. Stander Oil do Brasil*, solenidade transmitida pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro.

Assim, a atuação da professora Zilma, relacionada com a alfabetização e assistência social do seu povo, foi reconhecida em Portugal, México e foi citada numa publicação da ONU. Seu trabalho também foi levado ao plenário da Unesco “[...] pelo professor Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação, **sendo considerada a melhor experiência pedagógica já realizada**”, durante a CEEA (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p, grifo do autor).

Vida e trajetória profissional da professora Zilma Coelho Pinto

Zilma Coelho Pinto nasceu em 31 de março de 1909, em Cachoeiro de Itapemirim, cidade localizada na região sul do Estado do Espírito Santo que, durante a vigência da Primeira República (1889-1930) desempenhou um importante papel “[...] de centro econômico, cultural e político, sendo mesmo, nesse período, em alguns momentos, mais importante do que a capital” (SILVA, 1995, p. 111).

A região sul do Espírito Santo se consolidou historicamente, ao longo da expansão cafeeira por diversos núcleos urbanos que foram influenciados por Cachoeiro de Itapemirim, que, por sua vez, se mantinha polarizado pela cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, Cachoeiro de Itapemirim esteve, ao longo de sua história, “[...] mais suscetível às influências políticas e culturais do Rio de Janeiro do que da capital do Espírito Santo – Vitória” (SILVA, 1995, p. 111).¹

Era filha de José Coelho Ferreira, proprietário rural e um dos administradores das indústrias de Cachoeiro de Itapemirim no governo de Jerônimo

Monteiro (1908-1912), e de Julita Moreira Coelho, dona de casa. A gestão de Jerônimo Monteiro transformou o vale do Rio Itapemirim em polo de desenvolvimento econômico do Estado. Para a administração dos recursos dos variados investimentos, era preciso convocar homens da região com experiência em gestão de negócios. Seu José Coelho Ferreira, pai da professora Zilma, foi um desses homens convidados pelo governador Jerônimo Monteiro.

Além desse perfil desbravador, os pais de Zilma eram cuidadosos com a formação intelectual, moral e religiosa dos filhos. De acordo com entrevista dada pela professora Zilma Coelho Pinto, seus pais eram religiosos, sua mãe era “[...] dada ao espiritismo e seu pai ao catolicismo. Todos nós não deitávamos, nem levantávamos sem rezar. Os primeiros princípios religiosos, nós tivemos” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 5).

De acordo com a biografia fornecida pela Academia Feminina Espírito-Santense de Letras, da qual a professora Zilma é patrona da cadeira nº 25, e do estudo histórico do pesquisador Agostino Lazzaro, intitulado *A face múltipla e vária: a presença da mulher na cultura capixaba*, Zilma cursou o ensino “[...] primário e ginásial no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Vitória e o curso normal, no Colégio Pedro Palácios, em Cachoeiro de Itapemirim” (LAZZARO, 1994, p. 115).

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, conhecido como o “O Carmo”, foi fundado graças à ação do bispo Dom João Nery, que, em 20 de novembro de 1889, firmou um acordo com a visitadora das filhas de São Vicente de Paulo, para que as irmãs pudessem dirigir um educandário na Capital do Estado, “[...] no ano seguinte, chegaram a Vitória três religiosas, que se estabeleceram no velho prédio do Carmo” (FRANCO, 2011, p. 316).

Mas foi em 1902 que o colégio ganhou mais prestígio e atenção, em virtude do exercício do episcopado de D. Fernando de Souza Monteiro, que escolheu o Carmo “a pérola de sua diocese...” (NOVAES, apud FRANCO, 2011, p. 317). O sucesso do Colégio Carmo se deu ano após ano, devido à aliança entre a Igreja e o Estado do Espírito Santo. Segundo Franco (2011, p. 317), em 1905, o colégio passou a receber da Assembleia Legislativa uma subvenção mensal, para ajudar a manter o funcionamento da Escola.

Ainda de acordo com Franco (2011, p. 317), a formação oferecida a essas moças era rígida e seguia os preceitos católicos e os valores morais conservadores da época. Para isso, “[...] era ofertada a disciplina de História – sobretudo a

Sagrada e a Antiga”, inculcando valores de preparo ao exercício das funções de mãe e esposa. As disciplinas de Geografia e Ciências Físicas e Naturais eram ofertadas “[...] como forma de garantir a cultura geral das alunas, mais nunca como centro da instrução”.

No contexto desta discussão sobre a formação inicial da professora Zilma realizada no “Colégio do Carmo”, podemos problematizar: *de que maneira a sua formação no Colégio do Carmo contribuiu com o exercício de sua profissão? Quais as relações existentes entre as campanhas de alfabetização e sua formação religiosa?*

Para Graff (1994), o importante vínculo entre alfabetização e religião forma um dos legados mais vitais (ainda que às vezes, mas nem sempre, conservador), na história da humanidade, e as reformas do século XVI, tanto protestantes quanto católicas, são os exemplos mais marcantes desse fenômeno. No entanto, destaca o mesmo autor (1994) que o impulso religioso para a leitura, tendo como objeto a propagação da piedade e da fé, antecede de muito aquela época, “[...] sua história está estreitamente ligada à história da cristandade ocidental e as contradições dentro de uma são com frequência as da outra” (GRAFF, 1994, p. 42). Dessa forma,

[...] a alfabetização serviu para registrar desde tempos imemoriais a Palavra, mas sua influência e difusão vieram, por séculos, de forma avassaladora, através dos meios orais de ensino e pregação. Entretanto, muitos que nunca vieram a pertencer ao clero aprenderam suas letras através das agências da igreja cristã medieval universal, usando-as para o serviço do Estado, do comércio, das letras ou para seu próprio benefício. Isso não se constituiu necessariamente num fim conservador (GRAFF, 1994, p. 42).

A motivação religiosa, na base da trama social que forja concepções de educação, de homem e sociedade, pode também ser encontrada na história do Brasil. De acordo com Azevedo (1981, p. 11),

[...] a invocação do nome de Deus na lei, o emprego de linguagem religiosa, a participação ou a promoção de ritos litúrgicos, a associação de sacerdotes a funcionários seculares em cerimônias civis e militares,

a observância de dias santificados, a exposição de imagens ou símbolos religiosos em recintos e lugares públicos, as declarações de acatamento da religião e de seus representantes, por parte do Estado, são interpretados, ordinariamente, como manifestações de um Estado religioso e mesmo confessional, que apóia ou incorpora a religião da população, ou são tidos como evidências de boas relações com as instituições [...] religiosas.

Nesse sentido, para Azevedo (1981, p. 107), no Brasil, a permanência dos valores de uma civilização cristã pode ser notada como “[...] o apelo às tradições sob orientação e interpretação estatal” [e também como] [...] um recurso simbólico destinado a dirigir a ação e as energias coletivas”. A sagrada missão pedagógica foi, ao longo da história da educação no Brasil, verificável a partir das concepções teóricas divulgadas nos centros de formação dos professores primários e secundários. Essas noções eram difundidas por meio dos discursos demarcados de uma clivagem entre os saberes científicos e a utilização de uma linguagem religiosa, com função e efeito doutrinário que se prolongou e se atualizou com as reformas educacionais.

Desse modo, apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da redemocratização do regime republicano brasileiro vivido pelo país, naquele contexto de idealização da CEEA, a credibilidade na alfabetização, como crença salvífica na transformação social, difundida nos diversos textos e produções da CEEA, revelou, em muitos casos, o peso da influência religiosa.

Por isso, o destaque no cultivo da caridade na constituição do voluntariado e na composição de doações para a manutenção da campanha, no caráter educativo mediante o exemplo, na divulgação do modelo unívoco de família baseado nos valores cristãos, na defesa do trabalho, no combate aos vícios e, por último, a ênfase na educação da mulher para educar a família.

Assim, a pressa em alfabetizar por parte das alfabetizadoras, professoras e voluntários era a resposta dada às exigências justas e profundamente cristãs que marcavam o cenário político-ideológico. Desse modo, a professora Zilma dedicou-se sobremaneira à alfabetização de crianças e adultos de sua cidade e das comunidades rurais afastadas daquela região, antes mesmo da criação da

CEAA. De acordo com a monografia de *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 2),

[...] o gosto por este trabalho advém de suas raízes interioranas e das muitas experiências vividas entre gente simples que sofria por não ler. Isto aconteceu em sua casa: um senhor com as receitas de remédio de seu filho, havia caminhado léguas para que Zilma lesse o que estava escrito. O homem não sabia ler e pedia-lhe ajuda. A falta de leitura deixava-o sem saber como. Descobre que onde morava esse pobre homem ninguém sabia. Incentiva-o a mandar as crianças de sua vizinhança para que ela as ensinasse. A distância era longa. O que faz ela? Passou então a ir uma vez por semana, o dia inteiro, reunindo toda criançada do lugarejo para ensiná-las a ler e escrever. Desde então, não parou mais de lutar contra a praga do analfabetismo, tão fatal quanto as doenças de massa.

Carlos Luis Pinto comenta que, quando sua mãe “[...] começou a lecionar tomou gosto pelo ensino e se apaixonou pelo ensino. Virou um idealismo dela”. Mas não alfabetizou nem ele e nem sua irmã, Luma. Quem o alfabetizou foi uma amiga de sua mãe, Dona Verônica, que “[...] era tão brava quanto Zilma. Zilma era muito brava, ela ganhava no grito e com a sua personalidade forte. Mas nunca agrediu nenhum de seus alunos”. No entanto, afirma Carlos que Dona Verônica, ao contrário, “[...] descia a palmatória na gente”.¹

Em uma de suas recordações, Carlos Luis Pinto conta, emocionado, que teve uma conversa com sua mãe sobre as dificuldades que enfrentava nos estudos iniciais, apontando que a sua luta pela alfabetização dos “outros” poderia acarretar o analfabetismo de seu filho:

[...] ela não tinha tempo. Ela começou a campanha em 1948 eu tinha seis anos. Eu reclamava com ela que eu fui abandonado. A senhora deixou a maior obrigação que a senhora tinha, que era alfabetizar seu filho, você

1. Entrevista por Carlos Luiz Pinto, filho da professora Zilma Coelho Pinto, em 27-1-2011, à pesquisadora.

deixou ele analfabeto. Ela tinha sempre uma saída: **‘Pra você ver qual é o meu valor. Abandonei o ente mais querido da minha vida por milhares...’**

Carlos Luis Pinto conclui o trecho fitando os olhos na pesquisadora e perguntando: “[...] Quem podia? Vai discutir o quê?” E, emocionado, afirma: “[...] Era o idealismo dela”. Esse idealismo pode ser compreendido a partir do seu envolvimento com a educação das comunidades rurais de seu município, que projetava, em sua posição de alfabetizadora/professora, a valorização de “guia”, “líder” e “autoridade”. Ao trabalhar como professora numa fazenda de Santana do Itabira,

[...] onde lhe deram para começar uma sala vazia e um punhado de meninos. E desde aquele dia, ela habituou a receber sempre as coisas vazias, para ter que enchê-las com o seu esforço e dedicação. Foi sempre, com a ajuda das próprias crianças, que acabou de construir as próprias escolas, endireitando bancos toscos, arranjando mesas quebradas, recompondo livros desfolhados. Em muitas ocasiões, ela teve que fazer cadernos para os alunos com folhas de papel de embrulho, ficando muitas noites em claros, onde as folhas eram passadas a ferro e costuradas, para que o aluno pobre pudesse escrever (SILVA, 2009, p. 6).

Nesse período, Zilma já atuava como professora de concurso, uma vez que, concluídos os estudos primário e ginásial, prestou concurso para o exercício no magistério local. Em 28 de abril de 1931, Zilma recebeu o título de aprovação obtido no exame de habilitação para o magistério público de 3ª e 4ª entrâncias, pela Secretaria da Instrução Pública do Estado do Espírito Santo.

Em Cachoeiro, sua terra natal, começou suas atividades de professora “[...] como professora concursada pelo Estado, lecionou de 1928 a 1948, em Escolas de 1º Grau primário e preponderantemente na Zona Rural e depois na Zona Urbana de Cachoeiro de Itapemirim-ES, Escola Graça Guardiã e no colégio Bernardino Monteiro” (SILVA, 2009, p. 5).

De acordo com Almeida (2005, p. 289), o final dos anos de 1940 e início dos anos 1950, no Brasil (período de realização da CEEA), “[...] foram momentos

importantes de difusão das escolas primárias rurais e de promoção das Escolas Normais Rurais”. Todavia, as dificuldades existentes no País eram muitas. Os professores eram poucos, considerando-se a demanda de alunos espalhados pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro. Assim,

[...] os professores rurais se auto-representavam como o *guia*, aquele que conduz a comunidade. E realmente esse papel, essa *máscara* é assumida por muitos deles, principalmente por aqueles que se envolveram mais com o ensino. É importante considerar que nem todos os professores rurais tiveram o mesmo envolvimento e, de certa forma, uma cumplicidade com a profissão, tendo em vista que muitos ficavam por pouco tempo na escola rural e, assim que podiam, solicitavam transferência para uma escola da cidade (ALMEIDA, 2005, p. 291).

No entanto, aos professores que se envolveram com a causa do ensino rural não bastava só ensinar aos alunos,

[...] era importante ser um orientador, um conselheiro da comunidade, conhecer sua realidade e perceber o magistério menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. Não se pode esquecer que os discursos educacionais da época acentuavam posturas morais que os professores deveriam ter, especialmente as professoras rurais (ALMEIDA, 2005, p. 291).

Nesse sentido, a trajetória da professora Zilma Coelho Pinto foi marcada por esse movimento que dava ao professor das comunidades rurais uma moldura de “guia da comunidade” (que indica os caminhos a serem trilhados) e também outra moldura produzida pelo discurso educacional da CEAA, na pessoa de Lourenço Filho (1950), a do professor como “guerreiro e soldado”, que estaria diante de uma cruzada contra o inimigo – o analfabetismo.

Dessa forma, a CEAA surgiu como uma tentativa de influir na conjuntura social, cultural e econômica do País, argumentando que mais da metade da população ativa estava “[...] desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país” (PAIVA, 1983, p. 180).

De acordo com os textos oficiais da CEAA, essa população “desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura” concentrava-se no meio rural, por isso mesmo a CEAA lá fora iniciada e manteve essa diretriz com o propósito de estimular a educação no meio rural. Assim, o professor ou voluntário da CEAA que atuava no meio rural era, naquele contexto, responsável por “[...] uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição” (BRASIL, 1949, s/p).

Para Almeida (2005), toda essa valorização dada ao professor pelos discursos educacionais vigentes proporcionava-lhe uma importante posição, nas comunidades, de líder e autoridade.

É como se isso os distinguisse dos demais atores sociais de seu tempo. Entretanto, se por um lado eram valorizados quando se apropriavam dessa imagem *ideal e idealizada*, por outro lado, havia a necessidade de um esforço para a manutenção dessa posição de destaque social e cultural. Portanto, conseguiam preservar essa imagem, essas *máscaras*, através da forma como se apresentavam socialmente, adotando posturas e hábitos de vida condizentes à moral vigente, que tinha na figura do professor *um santo, um ídolo* da comunidade. É claro que o acesso ao conhecimento e os anos de escolarização também auxiliavam na construção desta imagem de *pessoas notáveis*, mas a identificação com as referências morais e culturais próprias do mundo rural era imprescindível para a ‘construção do personagem professor’ (ALMEIDA, 2005, p. 291-292, grifos do autor).

Estas duas molduras – a de guia e a de soldado/guerreiro – ilustram também o reconhecimento dessa professora pelas comunidades em que atuou. No texto da música cantada na ocasião em que completou 50 anos de atuação no exercício do magistério, a ênfase é dada à sua vocação, ao sacerdócio, ao altruísmo e à renúncia de si mesma em prol da causa dos pobres, analfabetos e todos que dela precisaram.

D. Zilma – 50 anos (Para ser cantada com a música ‘ciranda, cirandinha’)

D. Zilma, D.Zilma, queremos hoje saudar, pois completa 50 anos na tarefa de educar. Muito jovem, bem

mocinha, começou a trabalhar pela causa dos humildes, sempre, sempre a trabalhar.

Até mesmo abandonou o conforto do seu lar, dedicando sua vida a quem dela precisar. Na ‘Campanha’ sua luta ninguém pode contestar, só mesmo Deus, lá no céu, é quem pode lhe pagar. Só nosso Deus, lá no céu, é quem pode lhe pagar, por todo bem que tem feito, ao povo deste lugar (CAGUIN, 16-6-1978, s/p.).

A professora Zilma projetou-se na CEAA dando asas ao pensamento do peso político da ação educativa da mulher no “seio” da pátria e, para isso, trabalhou exaustivamente contando com o apoio de um grupo local de mulheres. Cabe destacar que tal projeto, de caráter não formal, assumiu uma relevância social significativa, num contexto em que as instituições escolares ainda se encontravam em um grau incipiente de organização e sua dimensão ainda era bastante restrita.

À frente de duas campanhas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim

Primeiro, é importante destacar que o Espírito Santo, na década de 1940, já contava com uma posição geográfica privilegiada, situado na região de melhor nível econômico, social e político, mas não compartilhava com os demais Estados da Região Sudeste do mesmo desenvolvimento. Possuía uma estrutura produtiva baseada na monocultura cafeeira, e sua população, eminentemente rural, tinha a participação política restringida pelos ditames dos “coronéis” (VASCONCELLOS, 1995).

Da abolição da escravatura até a metade da década de 1950, a economia estadual era totalmente dependente da cafeicultura desenvolvida com base num sistema de pequenas propriedades familiares e autossuficientes, o que desfavoreceu a concentração de capital e alterações de monta na estrutura produtiva (ROCHA; MORANDI, 1991). De acordo com Costa (1997, p. 396):

[...] em 1946, de uma população de 850.000 habitantes havia 52.272 matrículas nas escolas de ensino

primário e os cálculos oficiais estimavam em 70.000 o número de crianças fora da escola primária, a taxa de analfabetismo era de 54,21%, mais da metade dos docentes do ensino primário eram leigos e nomeados por favorecimentos políticos (as chamadas cooperadoras de ensino), as instalações físicas eram em número insuficiente e inadequadas, os vencimentos eram baixíssimos, não existia um plano de carreira para o magistério e o ensino secundário estava concentrado na iniciativa privada, pois de 28 estabelecimentos de ensino, apenas 3 (cerca de 10%) eram oficiais.

Assim, o entrecruzamento desses dados com os dados nacionais do censo de 1940, já apresentados neste texto, explica a preocupação em elevar o nível de escolarização da população em todo o Brasil, inclusive no Estado do Espírito Santo. Foi nesse contexto que se deu a participação da professora Zilma na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. Isso ocorreu quando ela, ouvindo e lendo os jornais que divulgavam os feitos e realizações de voluntários empenhados com a CEAA, assumiu, espontaneamente, o movimento de sua cidade (MACIEL, 2003). De acordo com o mesmo autor, a professora Zilma

[...] caminhou por toda a cidade, desde as margens do rio até aos escarpados dos morros, batendo de casa em casa, à procura de salas, cômodos vazios, barracões, enfim um cantinho qualquer onde pudesse reunir um grupo de pessoas para serem alfabetizadas. Desse modo, conseguiu dar início ao seu intento (MACIEL, 2003, p. 285).

A partir daí, a professora Zilma, trabalhou incessantemente por doações e apoio em prol do projeto já iniciado. Curiosamente, a residência de Dona Zilma virou a “sede” da Campanha, onde se guardavam os materiais didáticos doados e/ou enviados pelo Ministério da Educação e Saúde, pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura e por entidades filantrópicas. Além disso, o local também foi utilizado como ponto de encontro do professorado envolvido na Campanha, a fim de planejar e discutir as próximas ações.

Carlos Luis Pinto também relembra o fato de sua casa ter se tornado o “escritório” da Campanha e apontou dificuldades trazidas para a família, quando seu pai se queixava da falta de privacidade em seu lar:

[...] ele, às vezes, reclamava. É uma questão de que nossa casa, muitas vezes, nós perdíamos a nossa privacidade. Muitas vezes, tinha uma mesa grande lá em casa que almoçava vinte, trinta pessoas, professoras... na hora do almoço, muitas vezes, não tinha aquela privacidade para conversar. E minha mãe levou, no começo, levou a Campanha pra dentro de casa. Tinha dois cômodos ocupados dentro de nossa casa, era o escritório da Campanha, pilhas e mais pilhas de documentos, doações, livros, tudo lá dentro. Depois meu pai construiu, nos fundos de nossa casa, uma casinha de madeira com dois cômodos, pensando que ia aliviar dentro de casa, mas não. Continuou... em vez de dois cômodos, passou a quatro cômodos... e isso atrapalhava a gente (Figura 13).

No entanto, de acordo com a professora Zilma, “[...] muitos preconceitos e tabus” ela teve que superar na sua época, por ser mulher (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8). Lembrou-se do seu primeiro discurso pronunciado em cima de um banco na Praça Jerônimo Monteiro, onde reuniu em torno de si várias pessoas que passavam no local. Ali, batendo com as mãos, “[...] colocava ao público o seu ideal de exterminar o analfabetismo e assistência social que desejava implantar com a Campanha” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8).

Com esse discurso, conseguiu um salão na fábrica de Cimento Nassau, com a finalidade de abertura de um curso de alfabetização para os filhos dos operários dessa fábrica. Por sugestão de algumas pessoas, escreveu para Carlos Lindenberg, que era governador do Espírito Santo naquele período, “[...] pedindo-lhe para doar uns pedaços de carteiras que haviam na Escola Quintiliano de Azevedo, para serem recuperadas e utilizadas” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8).

Depois de sua exposição, a professora Zilma, conseguiu também receber a adesão de alunas – professoras voluntárias – a colaboração da comunidade e a participação dos próprios alunos. De acordo com Maciel (2003), com o

empenho e a dedicação dessas professoras comandadas por Zilma, o município de Cachoeiro de Itapemirim se destacou na década de 1940 e 1950, “[...] na vanguarda da luta contra o analfabetismo” (MACIEL, 2003, p. 286).

Assim, em junho de 1948, num jornal da região, foi noticiado, pelo repórter Gilson Carone, o funcionamento de 11 escolas em diversos locais de Cachoeiro de Itapemirim (Figura 14), cedidos por industriais, empresários, líderes religiosos, funcionando nas casas das próprias professoras e contando também com o apoio das seguintes educadoras voluntárias: Antônia M. Cardoso, Izabel Pinheiro Cordeiro, Luiza X. Lima, Maria José Moreira, Maria de Lourdes Jacinto, Maria Vivaqua Vieira, Sebastiana P. de Matos, Vera Carias e Zelina Moraes. O texto ia narrando o cotidiano e a composição dos/as alunos/as dessas classes:

Na Serraria Industrial fica localizada uma escola de alfabetização [...] como seus alunos são pequenos trabalhadores da madeira, resolveram as professoras denominá-la *Escola ‘São José’* como uma homenagem ao santo carpinteiro.

No Salão do Cruzador, a Campanha criou duas escolas (Diurna e Noturna). No curso noturno os alunos na maioria são trabalhadores da Serraria da Fábrica de Cimento, etc. [...] e é interessante acentuar que, entre outros cursantes já idosos, há uma cuja idade é de 49 anos. Entre os menores que estudam no curso da manhã [...] muitos hão que esmolam pelas nossas ruas.

Também na fábrica de Tecidos e no *Centro Espírita* da rua 25 de Março, funcionam escolas de alfabetização, sendo que na primeira existe apenas o curso noturno e na segunda, também o diurno. Como em todas as outras por nós visitadas, estas escolas já contam com um bom número de alunos, pobres em sua totalidade (CARONE, 1948, s/p.).

A partir do que foi dito, poderíamos nos perguntar: quem foram essas mulheres que apoiaram o trabalho inicial da professora Zilma? De acordo com a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9), “[...] não haviam profissionais que se dispusessem a trabalhar em horários noturnos,

sendo assim, foi necessário preparar uma equipe de pessoas simples, mas que lutassem pelo mesmo ideal”. Então, inicialmente, foi organizada uma sala de aula “[...] com 40 alunas-professoras para juntos planejarem e estudarem um método rápido de alfabetizar” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9).

Dessa forma, nas palavras finais da professora Zilma, tratou-se de “[...] um trabalho de grande esforço, pois na época não existia e nem se falava em alfabetização de adultos” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9). E acrescentou que não foi possível “[...] a elaboração e a realização de uma pesquisa para que esta nascesse numa base científica; nasceu do que foi possível” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9).

Foto 1 – Curso oferecido na fazenda Salgadinho. A professora vai à noite para a escola amparada por muletas e, ao mesmo tempo, iluminando o caminho por lanterna.²



Fonte: foto do arquivo pessoal de Sidney Gonçalves Netto Jordão.

2. Curso grandemente frequentado, inclusive pela a senhora do fazendeiro, que é analfabeta (Texto redigido pela professora Zilma.

Podemos destacar que o movimento na criação de classes de alfabetização contou com a solidariedade social de empresários, industriais, cidadãos e de líderes religiosos motivados pela crença exaltada e coesiva do processo civilizatório da população brasileira via alfabetização. A escola São José e as classes criadas no Centro Espírita, citadas na reportagem de Gilson Carone (1948), sugerem que o apelo ao voluntariado sob interpretação estatal foi um recurso simbólico destinado a dirigir a ação e as energias coletivas ambíguas e contraditórias do jogo social, inclusive não fazendo distinção de credo entre os voluntários da CEEA.

Essa reportagem foi concluída convocando o restante da população cachoeirense ao apoio e solidariedade à causa de extinção do analfabetismo da região. Além disso, os elogios e méritos dados à atuação da professora Zilma já a destacava como a líder daquele movimento local. Quanto às figuras políticas da região, a reportagem conclui “[...] que pouco fizeram pela alfabetização do seu povo até aquele momento” (CARONE, 1948, s/p.).

A composição étnica e social das classes de alfabetização criadas pela professora Zilma e suas colaboradoras gerou muitos comentários e preconceitos por parte da população rica e urbana de Cachoeiro de Itapemirim. De acordo com Zilma, “[...] muitas vezes chegaram a lhe dizer que suas salas estavam cheias de negrinhos e negrinhas” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 14). Teve, ainda, que tolerar as críticas mais “injustas”, como as de estarem “[...] pervertendo o povo e tirando-lhe a sua felicidade, tentando alfabetizá-los.

Ensinar os pobres seria, segundo muitos, ensiná-los a ‘perseguirem os ricos’. As donas de casa também receavam ficar sem cozinheiras” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 22) (Figura 17). Esses relatos expressam a ameaça que o trabalho pedagógico-social da CAASCI, provocou na estabilidade do poder social em Cachoeiro de Itapemirim.

Uma forma encontrada pela professora Zilma e pelas demais voluntárias de levar adiante o movimento que elas denominavam de “apolítico”, mas de natureza educacional e de assistência social, sem sofrer interferências do poder municipal, foi a materialização de uma entidade sem fins lucrativos, que poderia contar com o apoio direto do Governo Federal, da sociedade civil e do empresariado do município e do Estado.

Devido à visibilidade do “nobre” movimento, foi legitimada a criação da CAASCI, que teve os seus estatutos registrados em 11- 4-1949, no Cartório do 1º ofício de Cachoeiro de Itapemirim. Também foi registrado em 23- 4-1949, sob nº 79, no Cartório do Registro Civil de Cachoeiro de Itapemirim, e foi considerada de utilidade Pública Municipal pela Lei nº 205/52 – e pelo Governo Estadual pela Lei de nº 741, de 3 novembro de 1953.

Após a criação da entidade, a campanha passou a gozar de maior prestígio diante da sociedade cachoeirense, e com certa “liberdade” quanto às interferências das ações políticas locais que pudessem dar cabo ao grande propósito – alfabetizar e assistir socialmente os excluídos do município.

De acordo o Estatuto da CAASCI, a entidade seria constituída de ilimitado número de associados, pessoas físicas ou jurídicas, e teria duração por tempo indeterminado. A finalidade principal da organização seria elevar o nível intelectual e dar assistência social ao povo brasileiro, promovendo os meios e métodos necessários à alfabetização de adultos, adolescentes e menores, prestando-lhes, ainda, assistência médica, odontológica. Todos os serviços seriam prestados gratuitamente pela instituição.

A partir desses objetivos traçados no Estatuto da CAASCI, pudemos observar uma das dimensões da obra educativa da professora Zilma, que se traduzia no trabalho diretamente realizado com os jovens e os adultos. Além dos ensinamentos referidos a conteúdos pedagógicos específicos da alfabetização, eram inculcados valores e comportamentos pautados em preocupações com a higiene, a saúde e a moral. Lições de civilização tinham, então, nos alunos, os destinatários.

Nesse sentido, é preciso destacar que a Campanha de Dona Zilma era perpassada por empreendimentos de alcance assistencialista, sanitarista e cívico, pois não se limitava apenas ao ensino da leitura e da escrita aos seus conterrâneos. Buscava também meios para melhorar o nível de vida da população local,

[...] pois sabia perfeitamente que a instrução não bastava, era preciso também combater as doenças e a fome. Quando um aluno de sua classe faltava sem justificativa aparente, de imediato enviava uma professora ao seu domicílio para se informar se era doença ou sem ânimos para estudar (LA LOCA de la escuela, 1950, p. 12).

A partir da década de 1960, com a perda do apoio federal, a sede da CA-ASCI virou uma “bricolagem” de serviços, de programas sociais e políticos, como: consultórios médicos, Cartório de Registro Civil e Eleitoral, Juizado de Menores, Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), orientação profissional, cursos da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e projetos locais da Fundação Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor (Fesbem).

As atividades desenvolvidas nas dependências da CAASCI com esses menores em “situação de risco” ou com uma “doença social” eram voltadas para a profissionalização e recreação desses adolescentes e jovens, como: artesanato em couro, recreação, reparador de aparelhos eletrodomésticos, manicure, pedicure, corte e costura. Além disso, eram reservadas salas para reunião e encontros dessa Fundação.

Desse modo, as tensões são múltiplas entre a reputação do povo que frequentava a CAASCI (analfabetos, “negrinhos” e “negrinhas” da professora Zilma, pobres, matutos e outros) e a sociedade tradicional de Cachoeiro de Itapemirim. Além desses estigmas negativos, que já circulavam na sociedade cachoeirense desde o final da década de 1940, com a criação da CAASCI, mais um passa a integrar a composição do povo atendido na entidade – a categoria “menor” que se associava à proteção ao controle penal.

Considerações finais

A história de vida da professora Zilma Coelho Pinto e a complexidade do seu mundo social nos anos de 1940, envolvido por uma taxa de mais de 50% de analfabetos em todo o Brasil, é descortinada pela determinação individual de uma professora do interior do Estado do Espírito Santo, no município de Cachoeiro de Itapemirim, em enfrentar o fim do analfabetismo. É esse o fio condutor de sua trajetória enquanto mulher e alfabetizadora sensível às causas dos mais pobres, dos negros, das crianças, das mulheres e dos jovens, por quem que lutou por meio das letras e das palavras, o que lhe deu um título muito controverso: “a louca do Itapemirim”.

O papel civilizador do trabalho feminino destacado por alguns escritos oficiais da CEAA procurou compatibilizar os papéis femininos com as lições de sentimento pátrio, que prolongavam a ação materna e a função de suporte moral da mulher diante da sociedade brasileira. Desse jeito, as mulheres

erigiam-se em educadoras autorizadas a atuar junto às suas famílias e vizinhança, sendo profundamente convencidas da importância de sua missão pelos documentos e textos didáticos da Campanha.

A partir disso, podemos compreender o reconhecimento estadual, nacional e internacional da atuação da professora Zilma Coelho Pinto do município de Cachoeiro de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo, durante a vigência da CEAA no Brasil, que culminou na construção de sua imagem como “santa professora” que levou aos cidadãos cachoeirenses “[...] a luz bendita do saber, abrindo aos cegos da ignorância – um sonho novo, um horizonte de otimismo capaz de mudar a mentalidade desses e abrir caminhos novos para o futuro” (SILVA, 2009, p. 9), pois sua atuação foi, de certo modo, “[...] coisa de santa, se sua missão fosse a de igreja” (MANSUR, 2006, p. 3).

A Unesco homenageou-a com destaque na revista *Le Courier*, de setembro de 1950.³ O texto foi elaborado por Yvonne Tabbush, redatora da Unesco, com o título central de *A louca da escola: campanha contra o analfabetismo no Brasil*. A reportagem destaca que o analfabetismo no Brasil, desde 1947, estava perdendo terreno devido a uma Campanha promovida pelo Ministério da Educação, com resultados surpreendentes. Aponta, ainda, que foi na localidade de Cachoeiro de Itapemirim, a partir das iniciativas de uma mulher excepcional, Dona Zilma, que o referencial de êxito obtido no País foi produzido:

Cachoeiro não é sequer capital do Estado do Espírito Santo, senão uma pequena cidade de província [...], e é hoje célebre e deve sobretudo aos esforços realizados há 3 anos por Dona Zilma Coelho Pinto. O começo foi muito difícil, mas ela deu prova de grande paciência e energia para reunir a suprema humildade, com que empreendeu sua Campanha, afrontando a indiferença, as chacotas e as críticas de muitos. Teve quem a chamava ‘louca de Itapemirim’ e também quem a batizou com o nome jocoso de ‘mendiga’ (LA LOCA de la escuela, 1950, p.12, grifo da redatora).

3. A influência política, econômica e social do Rio de Janeiro sobre Cachoeiro de Itapemirim pôde ser percebida antes da Proclamação da República, com a circulação dos ideais republicanos e da criação de um clube republicano pelos filhos de proprietários rurais de Cachoeiro de Itapemirim que voltavam de seus estudos realizados no Rio de Janeiro, em fins do século XIX. Ver, a respeito, Costa (2000).

Zilma não foi, portanto, uma intelectual aos padrões da hierarquia de relevância elitista, gerada pelos estudos do pensamento social brasileiro, mas usou o seu intelecto para a elaboração de um plano municipal de luta pela alfabetização e profissionalização dos mais pobres, dos pretos, das mulheres e de toda gente de excluídos da sociedade cachoeirense.

Enfim, o trabalho da CAASCI passou por historicidades diferenciadas, pois teve o começo de sua atuação em 1948 e o seu término com a morte de sua fundadora, em 1986,⁴ no entanto, é possível perceber propostas de moldagem social, em que um aspecto comum une os diversos tempos de atuação dessa entidade – a presença de um projeto civilizador, dotado de claro sentido normativo.

4. De acordo com Carvalho, Silva e Jordão (1986, s/p), no ano de 1985, a professora Zilma estava com uma idade avançada e “[...] recebia conselhos de seus familiares para que abandonasse a Campanha, porque achavam que ela estava perdendo seu tempo e saúde, pois não possuía mais forças para trabalhar [...] sofrerá de trombose. Ela reconhecia essa realidade, mas sua obsessão era muito maior, o cansaço era grande, mas não entregou os pontos”.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III, p. 278-295.
- ASSUMPCÃO, Lindolfo. Alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, 5 jan. 1950, p. 6.
- AZEVEDO, Thales de. **A religião civil brasileira: um instrumento político**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Histórico da educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro, maio de 1949.
- CARONE, Gilson. **Vulto em nossa cidade a Campanha de Alfabetização**. 8 de jun. de 1948, s/p.
- CARVALHO, Carlos Geraldo; SILVA, Elza Helena da; JORDÃO, Sidney Gonçalves Netto. **Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização**. Cachoeiro de Itapemirim, 1986. (Mimeografado).
- COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- _____. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- _____. Cachoeiro de Itapemirim: um clube republicano e um herói. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo**. Vitória: IHGES, 2000.
- COSTA, Gilda de Araujo. **A educação na Assembleia Constituinte do Espírito Santo de 1947**. Trabalho apresentado no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, São Paulo: Unicamp, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm. Acesso em: 1 out. 2010.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 28 mar. 1947, 3ª página.
- FRANCO, Sebastião Pimentel. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo**: Primeira República. Disponível em: http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/dimensoes16_sebastiaoimentelfranco.pdf. Acesso em: 4. mar. 2011.
- GATTI, Alvino. Travessuras de uma professora. **A Gazeta**, Vitória, 26 jun.1950, p. 3.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.
- LA LOCA de la escuela: Campaña contra el analfabetismo en el Brasil. **Revista El Correo**: Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, v. III, n. 8, p. 12. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/008/00815/081543/so.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2010.

LAZZARO, Agostino. **A face múltipla e vária**: a presença da mulher na cultura capixaba. Vitória: Academia Feminina Espírito-Santense de Letras, 1994.

LOUVÁVEL Campanha. **A Gazeta**. Vitória, 24 abr.1947, p.3.

MACIEL, Manoel Gonçalves. **Voltando ao Cachoeiro antigo**. Cachoeiro de Itapemirim: Editora e Gráfica Gracal, 2003. v. II.

NETO, Mesquita. Educação Fundamental pelo rádio. **A Gazeta**, Vitória, 3 jul. 1956, (Capa).

_____. Analfabetismo. **A Gazeta**, Vitória, 3 fev. 1957 (Capa).

REVISTA BOAS NOTÍCIAS. **Zilma Coelho Pinto**: a idealista nº 1 do Brasil, quiça do mundo hodierno! Out. 1965.

ROCHA, Haroldo; MORANDI, Ângela Maria. **Cafeicultura e grande indústria**: a transição do Espírito Santo. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

SANTOS NEVES, Jones dos. **Com vistas ao futuro**: discursos, 1934-1954. Vitória: Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo, 2002.

SILVA, Marta Zorzal e. **Espírito Santo**: estado, interesse e poder. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/ Secretaria de Produção e Difusão Cultural (Ufes), 1995.

SILVA, Paulo Barreto da. **Biografia de Zilma Coelho Pinto**. Cachoeiro de Itapemirim, 2009. (Mimeografado).

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais**: continuidades e rupturas. 1995. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VASCONCELLOS, João Gualberto. **A invenção do coronel**: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Secretaria de Produção e Difusão Cultural), 1995.

8

Narrativas de professores capixabas sobre o ensino de história em tempos ditatoriais (1964-1985)*

Miriã Lúcia Luiz

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p182-201

*. Este texto está vinculado à tese intitulada *Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em 2015, que recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob a forma de bolsa.

A historiografia de um momento importante para a constituição da memória social brasileira contemporânea – os anos da Ditadura Militar instaurada no País de 1964 a 1985 – só agora começa a ser escrita, de forma sistemática, a partir de depoimentos dos sujeitos que vivenciaram esse período. Nesse direcionamento, destacamos, por exemplo, a atuação da Comissão Nacional da Verdade (CNV),¹ instituída em 2012, bem como eventos, discussões e movimentos realizados em 2014, ano em que comemoramos os 50 anos do golpe. É um desafio à atuação da CNV e daqueles que se dedicam ao estudo e análise desse período o silenciamento de vozes de vítimas da ditadura na apuração dos fatos, associado à dificuldade em acessar arquivos/fontes relativos/as ao período.

No conjunto dos acontecimentos que marcaram esse momento de exceção, o texto discute a compreensão de professores² de História sobre o exercício da docência durante a Ditadura Militar, no Espírito Santo (1964-1985). O recorte estabelecido – 1964-1985 – delimita esse período de exceção e a compreensão da docência nesse espaço de tempo. Desse modo, tomamos o marco político (Ditadura Militar) como ponto de referência a partir do qual analisamos as narrativas dos professores sobre suas compreensões de docência no contexto capixaba.

-
1. A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei nº 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela Medida Provisória nº 632 (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, s/d).
 2. Este artigo apresenta discussões realizadas em tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2015. Participaram do estudo sete professores que atuaram em escolas capixabas, durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Estudos que abordam o ensino de História durante o regime militar (1964-1985) tendem a apresentar certo “consenso” ao tratar dessa temática, ao revelarem que o ensino de História se pautava predominantemente em práticas de memorização, caracterizando-se pela passividade e pela ausência de criticidade dos professores (BITTENCOURT, 2008; FONSECA 2003, 2008; FONSECA, 2006, 2007), ainda que alguns deles deixem ver “zonas fugidias” em que a docência se exerce de forma menos homogênea (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009). No Espírito Santo, os contornos assumidos pela docência em meios ao tempo sombrio³ da Ditadura Militar estão por ser sistematicamente investigados. Por essa razão, o estudo desenvolvido, a partir de singularidades locais, dialoga com a historiografia até aqui produzida, contribuindo para a compreensão do tema investigado.

Como se sabe, a área de Ciências Humanas foi objeto de mudanças implantadas progressivamente durante o regime militar (1964-1985). Portanto, os relatos de professores que atuavam com essa disciplina em escolas públicas capixabas são profícuos para tatearmos a semi-invisibilidade da História do Espírito Santo, em busca de novas interpretações da realidade (SIMÕES; FRANCO, 2004), pois, segundo Certeau (2008), a prática historiográfica produz o indizível, permite compreender os apagamentos da História.

Para a realização da pesquisa, privilegiamos interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007), atenta à forma como os autores trabalham a crítica externa e interna das fontes. No tocante ao desafio das fontes em relação à História da Educação no Espírito Santo, Bloch nos ajuda a operar tanto com os documentos garimpados como com a escassez de fontes.

Para ele, essa ausência deriva de intervenções humanas, não escapando de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca

3. Por tempos sombrios, Arendt (2008, p. 19) denomina “[...] períodos em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que mostre a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal. Os que viveram em tempos tais, e neles se formaram, provavelmente sempre se inclinaram a desprezar o mundo e o âmbito público, a ignorá-los o máximo possível ou mesmo ultrapassá-los e, por assim dizer, procurar por trás deles – como se o mundo fosse apenas uma fachada por trás da qual as pessoas pudessem se esconder –, chegar a entendimentos mútuos com seus companheiros humanos, sem consideração pelo mundo que se encontra entre eles [...]”.

tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001).

Na interlocução com Bloch e Ginzburg, reunimos e interrogamos os relatos dos professores: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79).

Considerações sobre memórias, narrativas e a constituição da docência

Ao tratarmos das compreensões dos professores que ensinaram História no período estudado acerca das suas compreensões de docência sob a ditadura (1964-1985), privilegiamos relatos de professores. Nesse caso, há que se levar em conta apagamentos – voluntários e involuntários. Como escreveu Bloch (2001), os testemunhos constituem-se apenas na expressão de lembranças, portanto arriscam-se sempre a se complicar graças às imprecisões da fluida e “fecunda” memória. Ao discutirmos a compreensão de docência narrada pelos professores, consideramos os modos como se tornaram professores e os atravessamentos que permearam o exercício do magistério durante o regime militar.

Os relatos sobre o “tornar-se professor” balizaram a nossa investigação acerca de compreensões da docência que atravessaram as experiências narradas por professores capixabas, durante a Ditadura Militar (1964-1985), uma vez que trajetórias de vida e processos de formação são indissociáveis na constituição da docência.

A memória tende a ignorar cronologias, podendo operar com grande liberdade, recolhendo fatos memorados no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam por meio de índices de significação comum (BOSI, 2012). Portanto, cada sujeito que escutamos apresentou uma forma peculiar de narrar suas lembranças sobre a docência. Alguns professores seguiram uma ordem cronológica, outros buscaram estabelecer constante relação do presente com o passado. Intercalavam os fatos vividos nas escolas com a vida familiar, os problemas, os desafios e as experiências carregadas de humor, de entusiasmo. Em momentos, percebemos efeitos de “porosidades” entre as

lembranças de vários universos de pertença e, em muitos casos, observamos a ênfase ao fato de terem cumprido o seu papel de educador, de terem feito o melhor que puderam pelos alunos, pelas escolas e por eles mesmos.

Foram relevantes também os gestos, as expressões, as autocensuras, os realces e os silêncios de cada professor, pois as palavras, as pausas, esse discurso tateante, com fios perdidos quase irreparáveis, são pistas sobre as percepções que buscamos compreender. “Bem mais que um documento unilinear, a narrativa da testemunha mostra a complexidade do real. Oferece uma via privilegiada para compreender a articulação dos movimentos da história com a cotidianidade. É muito belo escutar esse rememorar meditativo da testemunha” (BOSI, 2012, p. 197).

Em nossas análises, consideramos que as memórias de professores atendem ao chamado do presente, e que “[...] o passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do nosso depoente, nosso narrador” (BOSI, 2012, p. 197).

Compreensões da docência que atravessaram as narrativas de professores capixabas durante a Ditadura Militar (1964-1985)

No dia do golpe, eu me lembro, eu estava estudando, fazia o ginásio. Ninguém estudava no bairro; a gente estudava no centro e, quando a gente chegou lá, de manhã, pra estudar, estava aquele tumulto no Porto, tudo parado e a gente nem sabia direito sobre a revolução e, de manhã, já estava no jornal, já estava falando que o palácio já estava tomado e todos esperando o presidente sair. E quando a gente chegou em Vitória, naquele dia, não teve aula, não teve nada... aquele tumulto medonho, pessoas no Porto... Mas no outro dia estava tudo calmo. Mais tarde, falou-se que o presidente tinha sido deposto, e já tinha outro presidente, né? No Espírito Santo só os estudantes universitários e de ensino médio se manifestaram mais. No Porto estava tudo parando, os ônibus não circularam mais, quem saiu de casa não conseguia voltar. Eu cursava ginásio, aí nós fomos para a Catedral, todo

mundo ficava entrando e saindo da Catedral. Mas depois, no outro dia, acabou, mas todo mundo sabia que tinha mudado (RUTE).⁴

O fragmento inicial refere-se à narrativa da professora Rute sobre o dia do golpe militar. Apoiada em Fonseca (1997), entendemos que o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como esses próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas, compreendendo que há dimensões múltiplas, portanto são “textos” facetados e fugidios (GINZBURG, 2004).

Investigamos a forma como os professores compreenderam a docência durante a Ditadura Militar, articulando relatos docentes a respeito de um tempo vivido, tempo passado. O passado, conforme Bloch (2001, p. 75), “[...] é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”.

Dessa forma, “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência [...]” (BENJAMIM, 1994, p. 224). É nesse sentido que entendemos os testemunhos, pela via dos quais são expressas as reminiscências, na investigação sobre as compreensões da docência, em face das mudanças instituídas pelo regime militar.

Ao tratarmos das compreensões da docência narradas por professores, consideramos que, em seus relatos, se misturam reminiscências acerca da vida pessoal, profissional e dos processos históricos, pois “[...] a vida, tal como a História, aparece-nos como um espetáculo fugidio, instável, em que os acontecimentos se sucedem vertiginosamente num emaranhado inextricável, mas em que os actores assumem sempre interpretações pessoais” (FONTOURA, 1995, p. 190).

A lembrança de certos momentos públicos pode ir além da leitura que eles provocam na pessoa que os recorda. Para Bosi (2004), há um modo de viver os fatos da História, um modo de sofrê-los na carne que os torna indelévels e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil

4. Os nomes dos professores são fictícios.

distinguir a memória histórica da memória familiar e social. Portanto, há uma indissociabilidade entre o professor, como profissional que ensina em determinado momento histórico, e suas experiências de vida. Compreendemos, como Nóvoa (2009, p. 15), que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...]”. E o autor observa: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Ao pesquisarmos como os professores compreendiam a docência no período investigado, produzimos nossa escrita, entrelaçando fios de suas narrativas, a partir das seguintes temáticas: a docência como vocação, processos formativos; motivações e desafios que implicaram o exercício da docência; a vigilância exercida pelo Estado; as repercussões das mudanças instituídas no período no exercício da docência.

“A gente trabalhava com muito amor!” (LÚCIA); “Nós éramos professores o tempo todo. Era como um sacerdócio” (MARTA); “Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula!” (TELMA). “Apaixonei-me pela profissão e ainda mais pela História” (MANOEL). Nesses relatos, observamos algumas linhas de força quanto à compreensão da docência como vocação. Ressaltam-se razões subjetivas para explicar o exercício do magistério. Numa outra vertente, justifica-se a inserção na docência em virtude de fatores de ordem material: “Eu terminei a licenciatura em 61 e dei sorte que estavam precisando muito de professor, porque tinha carência de professor na época, em Afonso Claudio. E eu que precisava ajudar minha família, fui chorando daqui lá, mas fui e fiquei lá quatro anos e meio e depois vim para Vitória” (EVA).

A investigação sobre os processos formativos teve como mote as interrogações: quando e onde estudaram? Coursaram faculdade? Como ocorreram o ingresso e a duração do curso? Quais disciplinas eram oferecidas? Manoel atuou como professor de História em 1975 e 1976, depois se mudou para Vitória para trabalhar no Banestes e fazer faculdade. Em 1979, iniciou o Curso de Desenho na Ufes, mas não concluiu. Retornou para Santa Teresa em 1981 e, mesmo trabalhando no banco, continuou dando aulas. Coursou História na década de 1990, como relembra:

Resolvi fazer licenciatura na Fafic (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina). Concluí o curso de História em 1995, foi a última turma em que se permitia fazer graduação apenas em finais de semana [...]. Na faculdade encontrei alguns professores excelentes, mas outros foram absolutamente despreparados. Identifiquei-me com algumas matérias, em especial História Medieval, História das Américas e, logicamente, História do Brasil, sem deixar de me interessar por Antropologia e História Moderna. Concluí o curso com boas notas e, agora, com o ‘diploma’ na mão, achei-me confiante para seguir no caminho do magistério.

Esse professor prossegue destacando aspectos atinentes à formação no Centro Universitário. Manoel graduou-se em História na década de 1990. Como, ao longo de sua narrativa, entrelaçaram-se reminiscências sobre sua formação em História e sobre sua atuação com a disciplina, no decorrer dos anos de 1978 a 2008, optamos pelo enfoque também de tais elementos, pois entendemos que foram processos indissociáveis de sua constituição docente e permeiam as compreensões de História e de seu ensino, ao longo de sua trajetória profissional. O professor acrescenta: “Na época [década de 1990], o MEC permitia aulas nos finais de semana. Estudávamos nas sextas das 19 até às 23h30min, nos sábados das 7 às 11h30min. Nós, alunos, que já dávamos aulas, éramos dispensados dos estágios e das aulas de prática mediante declaração das escolas em que trabalhávamos” (MANOEL).

Lúcia formou-se em História, no ano de 1960 na Fafi. “Nesse ano estavam separadas História e Geografia [...]. Começamos ali. Fiz três anos. Depois fiz a licenciatura, fiz a parte didática. O professorado quase todo veio de fora, de Belo Horizonte. Foi nessa época que me formei, em 1960”.

A professora Vera revela os desafios e processos que permearam seus percursos de formação, destacando o apoio familiar para que, vinda do interior, pudesse formar-se professora.

Eu comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Filosofia em 1957, aí eu fui de 57... então eu fiz, eu fiz... primeiro eu fiz o bacharelado, depois eu quis fazer mais um ano para licenciatura. Então, eu comecei

em 57, porque papai mudou-se para aqui... Não, eu comecei em 56... porque papai... eu vim com meu irmão primeiro para Vitória, de Mimoso do Sul, para arranjar onde ficar e tal, porque mamãe... eles se aborreceram lá em Mimoso, quiseram se mudar pra aqui. Eu já 'dava' aula para o primário. Comecei a dar aula para o primário em 1954... Aí eu trabalhei lá no interior, em Mimoso do Sul em 54 e 55. Em 56 papai mudou para aqui, em fevereiro, em 1º fevereiro de 56 [...]. Eu já tinha ouvido falar em Pedagogia, eu não conhecia, eu nem sabia que Pedagogia era um curso próprio para quem dava aula para o primário... Eu não conhecia... Lá, na roça, estudando lá no interior... Aí, eu tinha ouvido falar por uma amiga minha, R. C. [...], mas naquela época ela estava em Vitória [...] então ela falou comigo que estava fazendo o Curso de Pedagogia, que ela muito bom e tal. Foi a primeira vez que ouvi falar em Pedagogia. Quando eu cheguei aqui, na casa do meu irmão, conheci um pessoal ali, vizinhos ali de onde a gente estava que estudava na Fafi. Eles me animaram e eu fiz o vestibular com a cara e a coragem. Fiz, mas nesse tempo não dava muita gente, não era essa guerra que é hoje. Aí fiz o vestibular, dei sorte que caiu um livro que eu tinha lido há pouco tempo, lá na parte de literatura [...]. Então, passei no vestibular para Pedagogia. Então, quando papai mudou para aqui, eu comecei a estudar, mas naquele tempo a gente não trancava matrícula. Mas eu fiz... Eu sou filha mais velha... e por causa de problema de família, aí eu não pude estudar naquele ano e no ano seguinte também, eu sei que eu... 56 eu estudei só uns meses e parei, não trancava matrícula não, você vê? Só avisava... avisava só que ia ter que se afastar.... Não assinava nada, depois voltava e continuava. Era engraçado! Eu estudei em cinquenta... Aí em 61 eu terminei. Terminei em 61... Fazia primeiro o bacharelado e depois a licenciatura.

Vera constrói sua narrativa entrelaçando suas experiências como professora, diretora, namorada, noiva, esposa, enfim, são múltiplas identidades que se fundem no tornar-se professora:

Na Escola Freitas Limas, teve uma época, quando eu fui diretora, que tive até que me afastar do instituto. Me afastei por um tempo, durante o tempo que fui diretora lá no Freitas, em 73, 74, 75 e 76. Aí, quando foi em 76, eu voltei para o Instituto. Até fiquei uns dias no Irmã Maria Horta, porque a minha situação lá... O colégio lá era de primeiro grau na época, então eu vim ali, para Praia do Canto, ali no Irmã Maria Horta. Mas aí a diretora da época era dona C. S., que foi antes de mim. Ela conseguiu me levar com as duas matrículas para o Instituto. Aí fiquei no instituto até eu me aposentar. No final de carreira, fizeram uma eleição. Eu já estava com uma matrícula só, eu já tinha me aposentado na primeira, do Freitas, aquela que era lá do Curso de História, porque eu fiz concurso para História inicialmente. Aí eu fiquei ali, no Instituto [...], com uma cadeira só. Aí eu falei com o meu marido: 'Agora está bom', porque eu tinha três filhas e elas eram garotas ainda, porque, na época, eu me casei bem tarde, nós namoramos muito tempo porque meu marido não podia, estava estudando, ganhava pouquinho [...] (VERA).

Intercala percursos profissionais com aspectos da vida pessoal. Desse modo, o casamento e a maternidade são tomados como marcos de sua carreira. Declara a predileção pela docência, quando relata sua atuação como gestora escolar:

Quando cheguei [em Vitória], não fui só para o Fernando Duarte Rabelo, não, porque eu tinha duas matrículas. Trabalhei muito tempo em Paul. Eu tinha duas matrículas Uma no Francisco Freitas Lima, atualmente Escola de 1º e 2º Graus Dr. Francisco Freitas Lima, de Vila Velha, em Paul. Depois, quando saí dessa escola, eu já era casada e perdi meu primeiro nenê, então me ofereceram com insistência a direção, porque eu gosto mesmo é de dar aula, mas eu administrei, graças a Deus, por duas vezes, o Freitas Lima e depois o Fernando Duarte Rabelo e, graças a Deus, não me dei mal não. Fiz um trabalho bom. Felizmente, o pessoal ajudou muito, mas deu certo (VERA).

Sara trata de sua constituição docente como um processo marcado por escolhas, entre o investimento na formação e o noivado. Ela menciona também os processos de transição da Escola Normal Pedro II para o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, os cursos de formação e a escolha de profissionais para atuarem nessa instituição, em 1971:

A Escola Normal Pedro II ficou funcionando [...] nesse prédio novo, mas ainda como Escola Normal Pedro II. Aqueles que entraram no 1º ano, que iam entrar no 1º ano já entraram no Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, você entendeu? Eles fizeram essa reciclagem de escolher alguns professores que eles acharam que tinham mais o perfil do Instituto que ia se implantar lá, então eles escolheram os professores para já começar a trabalhar no Instituto. Eu fui uma das escolhidas, eu não me lembro quais foram as professoras, só sei que eu fui escolhida, a M.C.S., ela era muito ligada a esse secretário. Então, ela virou diretora. Só que esse pessoal que veio do Rio, eles ofereceram aos professores umas bolsas de estudos para você ir fazer uns cursos, Mestrado, naquela época, na PUC do Rio. Coisa que o Estado não deixava, mas isso foi uma exceção. Essa professora era muito famosa lá no Rio e tudo e conseguiu que o Estado mandasse... E ela, inclusive, me escolheu para ir. Ela escolheu M.C.S. e eu não fui. Minha mãe nem ficou sabendo porque eu era noiva, na época. Eu falei assim: 'Eu sair daqui agora para ir pro Rio fazer o mestrado? Não sei se esse negócio aí vai dar certo, não, porque vai acabar com meu noivado'. Aí eu não fui, mas a M.C.S. era casada, tinha filhos e foi (SARA).

Telma ministrava aulas de História antes de concluir a faculdade. cursava Ciências Sociais: "Quando fiz a prova do MEC para trabalhar com a disciplina História eu já estudava em Cachoeiro do Itapemirim. Eu terminei em 1969. Eu fiz Ciências Sociais, não fiz História [...]".

Relata interrupção, idas e vindas em sua atuação profissional: "Quando eu vim para Vitória, em 1969, fiquei à disposição da Secretaria. Depois eu não quis ficar e voltei para Cachoeiro. Em agosto de 1972 eu fiz um concurso só

de títulos, na Ufes, e fui chamada para dar aula no Curso de Sociologia e no Curso de Serviço Social. Consegui, ainda, trabalhar à tarde na Sedu, em 1972”.

Sara destaca a inserção na docência pela via de concursos públicos: “Em 1970, houve um concurso para professor do Estado [...]. Eu tirei em 2º lugar e escolhi a Escola Normal Pedro II. Aí eu entrei para dar aula de História na Escola Normal D. Pedro II [...]”. Lúcia fez concurso duas vezes para a Escola Normal: “[...] a primeira vez eu passei, mas fui nomeada interinamente porque não havia vaga [...]. Mas daí a um ano ou dois teve outro concurso e eu tirei o 1º lugar e só tinha uma vaga e eu fui nomeada e fiquei lá na Escola Normal onde eu já estava”.

Um ponto em comum na trajetória profissional de Vera, Manoel e de Lúcia foi a prática docente anterior à formação em nível superior: “Eu comecei a trabalhar com 17 anos no Grupo da Praia do Suá. Tinha uma pessoa que era secretária do Grupo e falou: ‘Lúcia, nós precisamos tanto de professor, você não pode nos ajudar?’. E eu fui, dei aula de tudo! [...]. Antes mesmo de fazer concurso, eu já comecei a dar aula [...]”.

Telma passou em prova aplicada pelo MEC: “Eu dava aula de História lá no interior [Jerônimo Monteiro], mas eu não tinha faculdade. Então, a gente fazia uma prova pelo MEC e eu tenho a carteirinha até hoje. A carteirinha é de 1967, de História e nela diz: ‘Válido para locais onde houver falta de licenciados na forma da Portaria 142/65’. Era emitida pelo MEC”. Rute formou-se em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1978. Como curso o magistério, antes de concluir a faculdade, atuava no ensino primário.

Inserindo-se na docência antes da formação superior, após aprovação em concurso público, simultaneamente aos processos de formação inicial, em escolas do interior ou da Grande Vitória, os professores inventavam modos de exercer a docência. “Por que é que fazemos o que fazemos em sala e aula?”. Segundo Nóvoa (1995), as respostas a essa questão evocam misturas de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que se consolidam gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Por isso “Cada um tem o seu modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (p. 16, grifos do autor).

Sara, cujos alunos trabalhadores estudavam no supletivo, destacou o bom relacionamento mantido com os estudantes:

Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula, tanto que eu nunca levei problema meu particular para sala de aula e olha que eu tive muitos, porque eu achava que aquilo ali era uma hora de relax. Tinha gente que falava assim: 'Ai, Deus me livre, dar aula à noite para esses peões' [...]. Mas, olha, eu achava bom, me realizava. Eles eram tão, assim... Lógico que tinha gente grosseira, mas olha, tinha muito peão, na realidade tinha muito peão, aí eu colocava uns óculos, assim, deste tamanho [mostrando com as mãos o tamanho], o pessoal ria de mim de contar... Porque eu era novinha nessa época, tinha 25 anos. Aí eu botava umas roupas horríveis para trabalhar, principalmente à noite. Colocava umas calças bem feiasas... Assim, eu não ia bem arrumadinha, gente, porque eles mexiam, entendeu? Então, eu ia bem feiosa, bem feiosa mesmo. Era uma tática minha! [...] Eu nunca tive problema. Tinha professora que falava: 'Ah... que ficam mexendo...'. Mas não dava nem para olhar minha cara [...]. Eu até exagerava um pouco, sabe? Mas de qualquer jeito foi assim: a gente dava as aulas e eles prestavam atenção nas aulas ao invés de prestar atenção na professora, que era horrorosa... se fazia horrorosa. Olha, mas era tão bom, tão bom! Eu, assim, fui feliz! (SARA).

Algumas narrativas revelam marcas do período ditatorial. A historiografia do ensino de História (ABUD, 2008; BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 1997) indica que, durante esse período, professores de História tornaram-se alvos do sistema de vigilância e censura, formais e informais, instaurado com o recrudescimento da repressão política. Como os professores capixabas perceberam o controle do Estado autoritário nas escolas? Sara relata tensões sobre o momento em que estudou na Ufes:

[...] Eu tive colegas, não era no Instituto, foi no meu período de faculdade, eu tive colegas que foi uma loucura. Eu tinha um professor de História que ele tinha... tinha a Z.S., ela era muito inteligente e de esquerda. Ela era altamente perseguida dentro da sala de aula [...]. O professor falava assim com a Z.S.:

‘Olha, por que você não sai daqui e vai lá para Cuba, União Soviética ao invés de ficar aí perturbando a gente!’. Ele perseguiu ela muito lá dentro (SARA).

Manoel denomina esse período como “Anos de Chumbo”, tendo em vista o cerceamento das liberdades e o controle presente nas escolas. A professora Lúcia cita “[...] colegas professores – não sei se Sara deu esse depoimento –, noivos que foram presos, entendeu? Colegas que foram presos porque ‘peitaram’ mesmo”.

Sara declara que “[...] uma professora foi incumbida pela Sedu para passar nas salas e ver como eram as aulas. Se as aulas do professor estavam de acordo com o perfil do Instituto de Educação. Tinha gente que dizia que ela ia lá para fiscalizar se você não ficava falando contra o governo”, mas, em suas aulas, “[...] ela nunca fez nenhuma interferência. Tinha gente que tinha muito medo dela, mas na minha sala ela nunca fez, não. Ela ficava caladinha lá atrás” (SARA).

Em relação às pessoas que “fiscalizavam” as aulas, afirma: “[...] eu nunca me sentia tolhida, não. Eu nunca fui de esquerda”. Para ela, “[...] o controle que eles [referindo-se a quem vigiava, representante do Estado] faziam era muito pouco. Como eu falei, eu não era um elemento de esquerda, embora eu tivesse o marido que era, eu não ficava falando mal do governo” (SARA).

A professora Lúcia, ainda que reconheça a presença de pessoas incumbidas de “fiscalizar”, afirmou desconhecer a sua identidade: “[...] Tinha gente que observava dentro da sala. Era difícil [...]”. E acrescentou: “Sobre as pessoas que vigiavam, a gente não sabia quem era. Ninguém sabe [...]. Na escola, entrava matriculado ou não sei como, mas entrava, eu nunca vi, não sei quem é, mas eu era alertada. Não dava para saber quem era, mas existia”.

Nas narrativas, identificamos a preocupação com a família, o próprio trabalho e a certeza de ter exercido a “docência com profissionalismo e dedicação”, como explicação para atitudes tomadas: “Era difícil. E eu confesso... que eu não sei... se isso é covardia, mas eu tinha três filhos pequenos, por isso não enfrentei ou fiz qualquer manifestação contrária ao regime”. Acrescenta, ainda, de uma forma descontraída e acompanhada de risos: “[...] e eu falava em casa: ‘Se eu tivesse certeza que eles me deportassem para Paris, eu ia [...]’. Tínhamos colegas que foram presos porque peitaram mesmo. Eu não

tive essa coragem e tive muito cuidado porque a gente era muito observado” (LÚCIA). “Não nego que fui um professor austero, sistemático e muitas vezes intransigente. Era preciso ser para que as aulas não virassem uma anarquia” (MANOEL).

Sara não participou de movimentos “de esquerda”, mas admirava as pessoas que se envolviam. Ficava entusiasmada. “Não penetrei, isso que eu te falei: não participei”. Enfaticamente, assegura o seu não envolvimento nas manifestações e movimentos de resistência, procurando deixar claro que seu marido sofreu, foi preso, torturado e perseguido, mas que ela não sofreu qualquer forma de repressão.

Sara sinaliza o cuidado necessário com relação ao que se dizia em sala de aula. Considera que ser professor no período era “ter uma profissão arriscada”:

Não era fácil, não. A gente tinha que ter cuidado, porque não sabia o que dizer, como dizer. Era fácil porque a turma era mais dócil, mas dizer que se dava uma aula de História como se daria hoje, não. A Revolução controlava não só os professores, que são formadores de opinião. Então, a gente tinha uma profissão meio arriscada, como jornalistas, atores, toda essa gente forma opinião. Então, a gente sentiu essa barra aí (SARA).

Para Rute, “[...] o professor já foi mais politizado, mas depois ele foi perdendo. O regime percebia os professores da escola básica como pessoas que tinham conhecimento, eram politizados e poderiam ser ameaça, por isso criaram situações para que eles fossem deixando de ser”.

As mudanças produzidas pelo Estado durante o período ditatorial afetaram também a História ensinada. Lúcia ministrou suas aulas, usando “[...] o livro didático, repetindo o que estava ali, obrigações sociais do homem, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e o que é isso o que é aquilo, então ficou uma História um pouco truncada”. Para ela: “Uma História que você quer dar, fazendo uma análise da estrutura, da conjuntura, do real significado das coisas não era possível. Você tinha que ser repetitivo”. Acrescenta que só se liberou um pouco quando foi para Ufes: “A escola era mais vigiada que a Ufes, mas acho que é porque, quando fui para Ufes, já estava entrando na abertura política” (LÚCIA).

Manoel percebe que o período desafiava quem atuava nas escolas. Ele resalta formas encontradas para enfrentar os problemas, como a falta de orientação pedagógica: “Como falar em prática pedagógica num período que as escolas não tinham constituído, com raras exceções, os seus Projetos Político-Pedagógicos? Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor” (MANOEL). Para ele:

[...] ensinar História e outras disciplinas afins nesse período foi extremamente ‘perigoso’, tanto do ponto de vista de aluno, e, poucos anos mais tarde, como professor. Quem ousasse falar, por exemplo, que Tiradentes fora um homem comum, corria o risco de ser chamado subversivo.

A “massificação” do ensino ocorrida pós-1964, sobretudo com a implementação da Lei nº. 5.692/71,⁵ aumentou o quantitativo do número de alunos nas escolas públicas, principalmente daqueles provenientes das classes pobres. Acrescenta-se a tal cenário um decréscimo de investimentos públicos na área da educação (FONSECA, 1997).

Rute percebeu o impacto desses fatores na educação do período: “Antes de 64 o ensino não era para todos, mas tinha qualidade. Depois, passou a ser para todos, mas sem qualidade”. Manoel vivenciou momentos em que pensou em desistir: “Além das dificuldades inerentes à profissão, havia a questão financeira [...]. Classes superlotadas, alunos que saíam de escolas rurais e vinham para a sede sem a mínima preparação. Muitos deles semianalfabetos. Desestímulo geral”. Sara ministrava aulas considerando o desempenho dos alunos, por isso “baixava o nível”:

5. Com relação à Lei nº 5.692/71, destacamos, como pontos fundamentais, a extensão da escolaridade obrigatória, que passa a integrar o primário e o ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante, especialmente no nível médio ou 2º grau. No tocante à organização curricular, o art. 4º da referida Lei determina que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. O Conselho Federal de Educação incumbia-se de fixar as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se à definição dos seus objetivos e à sua amplitude e, ainda, fixava o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau (ROMANELLI, 1986; GERMANO, 2011; SAVIANI, 2008; CHAUI, 2001).

Nas aulas, muitas vezes você não conseguia alcançar aquilo que planejava, porque aluno de escola pública sempre dizia: ‘Eu não tenho tempo, eu trabalho, eu não posso comprar’, mas a escola comprava livro e nós distribuíamos na sala para os alunos. Então, tínhamos que baixar o nível das aulas, senão dava problema em relação aos alunos, que não acompanhavam (SARA).

Os professores evidenciaram diferentes dimensões da vida, como suas experiências de formação acadêmica, percepções sobre o exercício profissional, desafios que o regime militar impunha e os percalços enfrentados nas escolas públicas, em face das mudanças provenientes do projeto político e educacional do período, quanto ao aspecto material, pedagógico e político.

Considerações finais

“Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala” (GINZBURG, 2007, p. 7).

Em nossa pesquisa, tecemos fios e farejamos rastros na compreensão das concepções de docência narradas dos professores capixabas durante a Ditadura Militar.

Ao investigarmos a constituição docente dos entrevistados, constatamos a sua formação em cursos diversos: três em História, um em Pedagogia, dois em Geografia, um em Ciências Sociais, porém todos ministraram, durante o período investigado, as disciplinas de Estudos Sociais e cinco, a disciplina História. Além disso, seis dos sete lecionaram Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros. Seus processos de formação são permeados por escolhas, rupturas, desafios, mudanças e necessidade de adaptações e pela certeza de terem desempenhado com profissionalismo a docência.

A formação inicial tende a tornar-se determinante para sua constituição profissional. Acontecimentos da vida pessoal são compreendidos como atravessamentos e rupturas nos processos formativos e no exercício docente. Identificamos a compreensão da docência aproximando-se da noção de vocação, constituindo-se em entendimentos pautados em razões subjetivas para a escolha profissional e também a decisão pela docência em função de fatores de ordem material. A escolha pela História foi mencionada pelos professores que optaram por essa formação, especificamente. Os demais ministraram essa disciplina devido à inserção de Estudos Sociais no currículo escolar.

Em meio às tensões no campo político e pedagógico, os concursos, a partir dos quais se efetivaram como docentes da rede estadual, os processos concomitantes de formação inicial, os deslocamentos do interior para a Grande Vitória, a ajuda no sustento da família, a escolha entre manter o noivado ou prosseguir na formação acadêmica, ter filhos e optar pela escola pública, em detrimento da particular, ser escolhido para atuar no Instituto de Educação e experimentar modos de se relacionar com alunos do noturno delinearam contornos do exercício profissional dos narradores.

As mudanças ocorridas no período da ditadura incidiram de forma diferenciada na vida de cada um dos professores. Alguns relatos apontam ações repressivas do regime, em seus processos de formação inicial. Outros enfatizam formas de controle do Estado, seja pela via do livro didático, que indicava o que deveria ser ensinado e de que forma, seja pela vigilância exercida na sala de aula, por uma professora designada para esse fim. Houve, ainda, quem descrevesse o controle como pouco perceptível e entendesse que o exercício docente se deu normalmente, sem qualquer interferência do Estado.

Mudanças provenientes do projeto político e educacional do período repercutiram no exercício profissional dos professores: aumento do número de alunos, baixos salários, pouca orientação pedagógica, desempenho insatisfatório dos estudantes.

Encontramos professores que, em meio às prescrições e aos desafios da docência, buscavam tornar suas aulas mais significativas para os estudantes. Professores que zelavam por desenvolver um “bom trabalho”, mesmo que isso implicasse a adoção de modelos autoritários; professores que reconhecem terem ensinado uma História meio “truncada”, a partir de conteúdos constituídos em torno de hinos, brasões, deveres cívicos; professores que priorizavam os métodos em detrimento dos conteúdos.

Ouvimos seus testemunhos valiosos para a escrita da História aqui proposta. Compreendemos, porém, que, entre esses testemunhos e a realidade testemunhada, existe uma relação que deve ser repetidamente analisada pelos historiadores em suas práticas historiográficas (GINZBURG, 2007). Compreendemos, também, que, no conjunto dos documentos pesquisados, as vozes desses sujeitos sopram as chamas da memória e da história sempre inacabada.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.

ALMEIDA NETO, Antonio S. **O ensino de história no período militar**: práticas e cultura escolar. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2014.

ANDRADE, Raquel de Sá. **Professores de história no período pós-1964**: percursos e práticas. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 7 mar. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, nov. 2012 / abr. 2013. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck. Disponível em: <file:///C:/Users/Miri%20C3%A3/Downloads/4301-16908-4-PB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. *In*: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 43-72.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 171-197.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha é uma ilha:** quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Relações de força:** história, retórica e prova. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LOURENÇO, Elaine. A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2006. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: entre CERHUPE e a CENP. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA*. 8., 2008. **Anais...** São Paulo: Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, p. 119-132, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. 2013

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: www.educprofufsm.blogspot.com. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES** (on-line), v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 18 jul. 2010.

9

A presença de mulheres no ensino da ginástica no Espírito Santo: de normalistas a professoras de Educação Física*

Omar Schneider

Amarílio Ferreira Neto

Marcela Bruschi

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p202-223

*. As discussões apresentadas neste estudo são resultado da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física da Ufes, intitulada *As mulheres na escolarização da educação física no Espírito Santo: professoras e autoras (1931-1936)*. O estudo ainda faz parte de um projeto de pesquisa maior, financiado pelo CNPq: História e memória da educação física e do esporte no Espírito Santo: autores, atores e instituições (1931-1961), em desenvolvimento no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes).

Introdução

O estudo busca analisar a inserção das mulheres no campo educacional do Espírito Santo, nas quatro primeiras décadas do século XX. Inicialmente, analisa suas formações como normalistas na Escola Normal e no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e, a partir do ano de 1931, no Curso de Educação Física. Posteriormente, voltamos a nossa atenção para o que foi ensinado na disciplina Ginástica, a fim de compreender como essas instituições projetaram seu ensino no ambiente escolar e como foi realizada no Espírito Santo a formação de professoras de Educação Física.

Com o objetivo de entender o investimento efetuado para as mulheres para que seguissem carreira como professoras, investigamos a formação proporcionada pelas escolas normais, buscando explorar as representações acerca da relação professora-mãe-mulher (FRANCO, 2001; SIMÕES; SALIM, 2009). No desenvolvimento da pesquisa, interrogamos as fontes na tentativa de analisar as práticas de formação vivenciadas pelas mulheres como preparação para serem boas professoras, como também boas esposas, mães e dona de casa.

Posteriormente, mudamos o nosso foco, a fim de analisar as novas oportunidades na formação docente para as mulheres, com suas entradas no Curso de Educação Física, o que lhes proporcionou uma especialização nessa área de ensino.¹ Na perspectiva aqui colocada de compreender a formação docente e o exercício

1. Vale ressaltar que nosso interesse por esse estudo nasceu de pesquisas anteriores, quando investigamos a *Revista de Educação* (1934-1937). Percebemos que algo de novo estava acontecendo na Educação Física do Espírito Santo na década de 1930. Nas páginas do impresso, estavam sendo publicados textos sobre a Educação Física de autoria de professoras dessa disciplina.

do magistério, nossa análise volta-se para a disciplina Ginástica, inserida em um projeto de escolarização no Espírito Santo, a partir do ano de 1908, com a Reforma da Educação realizada durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), sob a orientação do educador paulista Gomes Cardim.²

Para desenvolver a temática, tomamos como referência a perspectiva de Carvalho (1997) e de Schneider (2003) que focalizam em seus estudos não só o campo da História da Educação, mas também da História da Educação Física. Os autores, para analisar as quatro primeiras décadas do século XX, trabalham com duas metáforas da disciplina: disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência. Ao pesquisar sobre a transição das professoras normalistas para professoras especializadas em Educação Física a partir da década de 1930, percebemos esse deslocamento ocorrido na redefinição de saberes e de objetivos educacionais da disciplina.

Analisar a transição dos saberes da Educação Física se configura como uma tarefa importante para se compreender as *lutas de representações* que se travam no campo educacional capixaba. Essa investigação também possibilita evidenciar a participação de professoras que contribuíram no processo de escolarização da Educação Física no Estado. Isso permite trazer para a cena novos personagens que colaboraram na construção desse campo epistemológico, enfatizando, segundo Ginzburg (1991, p. 192),

[...] uma história mais rica, mais variada, mais humana [...]. A história que de vós esperamos não é uma sucessão cronológica de factos políticos e militares que inclua, como excepção, alguns episódios extraordinários de outro género; mas uma representação mais geral do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar, naturalmente mais circunscrito do que aquele em que acostumam decorrer os trabalhos de história, no sentido mais vulgarizado do termo.

2. Carlos Alberto Gomes Cardim integrava a primeira geração dos normalistas “republicanos formados”. Formou-se após a Reforma Educacional promovida no Estado de São Paulo, depois da proclamação da República. O movimento possuía como base pedagógica os novos métodos de ensino, especialmente o método analítico de leitura, difundido para os outros Estados por meio das “missões de professores” paulistas (SIMÕES; SALIM, 2009).

Em nossa revisão bibliográfica, verificamos que nada havia sido produzido sobre a participação de mulheres no processo de escolarização da disciplina Educação Física no Espírito Santo. As pesquisas que tratam da temática História da Educação Física no Estado e no Brasil tomam a década de 1930 como referência e evidenciam uma história forjada, pautada em um modelo de história oficial, construída por militares e médicos em uma estreita relação com o governo para o desenvolvimento da Educação Física, o que teria representado uma transposição dos conteúdos militares para a escola. Bloch (2001, p. 125) diz que, nesse modelo de historiografia, “[...] o historiador propõe apenas descrever as coisas ‘tais como aconteceram’ [...]”, esquecendo que o discurso é uma representação das práticas e que ele em si é uma prática de representação.

Trazer para a cena o protagonismo das professoras na História da Educação Física do Espírito Santo, faz com que problematizemos as fontes (BLOCH, 2001), dando sentido às pistas (GIZBURG, 1999). O uso desse procedimento de análise permite construir uma *micro-história* local, analisando as mudanças nos discursos que justificavam a inserção da ginástica na escola, elaboradas por aqueles que determinavam sua organização, no intuito de evidenciar a participação de professoras nesse processo. Essa discussão é importante, pois, por muito tempo, as mulheres têm sido desconsideradas pelas pesquisas históricas em suas atuações na vida pública. Segundo Scott (1992), os motivos dessa ausência se devem ao fato de elas não terem participado dos grandes acontecimentos políticos e sociais, devido à opressão em que viviam em uma sociedade patriarcal em que se destacava somente a narrativa dos homens.

Utilizamos, em nossa análise, o conceito de *lutas de representações* elaborado por Chartier (1990), dando a ver as relações de força que se manifestam na construção do campo da Educação Física por aqueles que determinavam sua construção e consideravam ser o modelo ideal de ensino para a escola. Da mesma forma, analisamos as *estratégias* de conservação e *táticas* de subversão que coexistem e compõem a sociedade, o que nos permite compreender as operações táticas das professoras efetuadas nas estratégias das práticas produtoras de ordenamento, possibilitando “[...] crer firmemente na liberdade gazeiteira das práticas” (CERTEAU, 1994, p. 19). Isso torna possível compreender as professoras atuantes na escolarização da Educação Física no Espírito Santo, apesar dos discursos que almejavam uma uniformização de suas práticas.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo compreender o processo de transição dos discursos da disciplina Ginástica entre as quatro primeiras décadas do

século XX, analisando os interesses postos pela sua escolarização e também a participação das professoras, dando visibilidade aos seus protagonismos na construção dessa área de conhecimento, apesar dos muitos discursos vivenciados em suas formações que almejavam uma uniformização dos papéis ditos femininos.

Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos como fontes os documentos presentes no Arquivo Permanente do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes); os documentos da Escola Normal e do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, arquivados na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo; e também a revista *Vida Capicha* (1923-1959), encontrada na Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo.

Os estudos produzidos por Franco (2001), Barreto (2007), Simões e Franco (2009), Simões e Salim (2009), Schneider (2011), Alvarenga (2011), Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011) e Berto (2013) nos auxiliaram na compreensão da formação das professoras nas escolas normais, além de nos oferecer informações sobre como a disciplina Ginástica foi trabalhada nesses ambientes. A Revisão Bibliográfica foi necessária diante das poucas fontes localizadas referentes à Escola Normal e ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Os espaços de formação de professoras normalistas no Espírito Santo

No Espírito Santo, duas instituições se destacaram como as únicas a oferecerem Curso Normal até a década de 1930.³ São elas: a Escola Normal⁴ e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.⁵ A criação dessas escolas no Brasil ocorreu

3. O interventor Punaro Bley, seguindo os demais Estados, com a Reforma Federal de Educação denominada Reforma Capanema, instituiu, no ano de 1936, no Espírito Santo, o Curso de Formação de Professores com 1ª e 2ª séries, em substituição ao Curso Normal de quatro séries, para diplomar professores primários, não sendo mais necessários os cursos normais (100 ANOS, 1992).

4. Para ter acesso ao processo de criação da Escola Normal, ver Franco (2001), Simões, Schwartz e Franco, (2008) e Schneider (2011).

5. Para ter acesso ao processo de criação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, ver Franco (2001) e Simões e Franco (2009).

após a promulgação do Ato Adicional no ano de 1834. A partir desse momento, começou-se a pensar na formação de professores no Espírito Santo.

De acordo com Franco (2001), o acesso a essas instituições de ensino era muito concorrido, pois representava *status* social para as moças da época. Esse destaque é marcante nas páginas da revista *Vida Capixaba*, uma revista de variedades que publicava os acontecimentos políticos, sociais e educacionais do Espírito Santo. Dentre os assuntos veiculados, a revista tornava públicas as práticas ministradas nessas escolas e eram comuns imagens de alunas participando de comemorações festivas, desfiles e de cerimônias de colação de grau. Essas ações evidenciam o ideal de mulher bem formada, servindo a revista de vitrine para aquelas famílias que pretendiam expor a boa educação dada a suas filhas para a sociedade capixaba.

Apesar da expansão da oferta de formação às mulheres para se dedicarem a uma profissão pública, observamos que algumas das práticas ministradas nesses ambientes educacionais preparavam-nas para serem mães, donas de casa e boas esposas. A seguir, destacamos algumas dessas intencionalidades, observando os discursos que as mulheres presenciaram durante suas formações em ambas as escolas.

Uma prática recorrente e que compunha o currículo das alunas era a disciplina Trabalhos Manuais (ESPIRITO SANTO, 1918-1930; ESPIRITO SANTO, 1922-1925a; ESPIRITO SANTO, 1922-1925b). As alunas desenvolviam habilidades práticas, como a confecção de toalhas, guardanapos, cestas, bonecas e objetos de utilidade doméstica. Os colégios promoviam a exposição desses trabalhos, por vezes aberta a visitas para a sociedade, ou eram divulgados nas páginas da revista *Vida Capixaba*. Segundo Barreto (2007), a exposição desses trabalhos era um evento muito concorrido e marcado pela presença de personalidades de prestígio da sociedade capixaba, o que garantia destaque à escola e às normalistas.

Outra prática presente nas escolas era a disciplina Comportamento, em que as mulheres aprendiam a se comportar em público, tinham aulas de boas maneiras e etiquetas (ESPIRITO SANTO, 1918-1930; ESPIRITO SANTO, 1922-1925a; ESPIRITO SANTO, 1922-1925b). Franco (2001) e Simões e Salim (2009) observam ainda que, para ingresso no Curso Normal, era exigido um atestado de bom comportamento que deveria ser emitido por uma autoridade local. Essas práticas reafirmam a conduta daquelas mulheres que se

matriculavam nessas instituições, possuidoras de boas maneiras e de condutas, e a intenção presente em suas formações para que promovessem uma boa educação às crianças que seriam os futuros cidadãos do Estado.

No Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, por ser um educandário católico, as alunas cursavam a disciplina denominada Instrução Religiosa (ESPIRITO SANTO, 1918-1930; ESPIRITO SANTO, 1922-1925a; ESPIRITO SANTO, 1922-1925b). Conforme Franco (2001), como a frequência era obrigatória, as alunas deveriam dedicar boa parte do seu tempo para estudos de religião, orações, rezas e participação nas missas.

A entrada da mulher no campo educacional, no final do século XIX e início do século XX, tem sido considerada uma extensão da ocupação feminina: o lar, a casa, as crianças e as novas representações sobre a mulher, a criança e a ação pedagógica. Dessa forma, algumas práticas curriculares determinavam o perfil de mulher que se esperava formar, prescrevendo uma série de atividades curriculares que as preparavam ao mesmo tempo para o exercício do magistério e também para o casamento. Nessas instituições as professoras receberam suas primeiras formações como docentes, antes de ingressar no Curso de Educação Física.

A presença da Ginástica no currículo das normalistas

Segundo Schneider (2011), a Escola Normal, primeira instituição de formação de professores no Espírito Santo, teve consolidação turbulenta. O autor sinalizou três principais motivos de sua instabilidade: a escassez de alunos, o oferecimento de uma formação para aqueles que queriam ingressar no curso superior e o pouco incentivo para a formação de professores primários. Isso teria levado à sua desativação no ano de 1873. O autor, ao analisar seu funcionamento, desde a sua criação até a data de sua desativação, verificou a realização de experiências com alguns modelos pedagógicos a fim de satisfazer às necessidades da província em relação à instrução pública, percebendo a passagem de um modelo artesanal para o profissionalizante.

Após a sua reativação pela Reforma da Instrução Pública, organizada no governo de Moniz Freire, pelo Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892, Simões e Salim (2009) observaram uma tentativa de reorganização do ensino primário da Escola Normal ao analisarem os relatórios de governadores. As

autoras sinalizam que, após a Reforma, houve a distinção entre as matérias ensinadas na Escola Normal para a mulher, justificando que ela não teria condições de receber o mesmo nível de instrução proposto para os homens.⁶

As disciplinas introduzidas após a Reforma da Instrução Pública ainda não apresentavam a Ginástica como conhecimento que deveria ser ensinado às normalistas. Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011) afirmam que a Ginástica, como disciplina, não foi contemplada nos debates da instrução pública, visto que a Educação Física, conforme a *Pedagogia Moderna*, poderia ser realizada por meio da educação dos sentidos.⁷

Ao averiguarem os relatórios dos governadores de Estado e de diretores da instrução pública, Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011) encontraram relatos propondo o ensino da Ginástica nas escolas capixabas no ano de 1897. Contudo, em 1896, José Joaquim Pessanha Póvoa, então diretor da instrução pública, analisou a reforma realizada em 1892 e observou que, apesar da normalização do ensino, ainda não havia sido possível implantar aulas de Ginástica, “[...] matéria que considerava importante para promover as forças físicas dos alunos, revigorar as suas forças intelectuais e habilitar estes para a vida individual e coletiva” (SCHNEIDER; ALVARENGA; BRUSCHI, 2011, p. 2).

Simões e Salim (2009) ressaltam que a Escola Normal, reaberta no ano de 1900, funcionou de forma estável. Jerônimo de Souza Monteiro, ao assumir o governo do Estado no ano de 1908, realizou uma reforma nas estruturas dos edifícios educacionais e na forma de organização do ensino. No primeiro ano de seu governo, trouxe para o Espírito Santo o educador paulista Gomes Cardim, que permaneceu à frente da Instrução Pública até julho de 1909. Dentre suas primeiras ações, reorganizou a Escola Normal e apresentou as ideias da *Pedagogia Moderna*.

É nesse momento, segundo Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011), que nos relatórios governamentais se voltaria a enfatizar a necessidade de se trabalhar

6. Em relação às disciplinas ensinadas para ambos os gêneros, ver Simões e Salim (2009).

7. De acordo com Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011), a educação dos sentidos era uma educação que partia do concreto para o abstrato, deixando de ser uma educação livresca e intelectual. Essa forma de aprendizagem fazia parte da *Pedagogia Moderna*, dando importância a uma educação prática/ativa, havendo contato físico entre a criança e seu objeto de estudo, compreendendo que os sentidos são a porta e entrada do conhecimento.

a Ginástica na escolarização das crianças, agora como disciplina que deveria ser cursada pelos normalistas. A Ginástica é apresentada como disciplina na Escola Normal após o Decreto nº 109, de 4 de julho de 1908 (SIMÕES; SALLIM, 2009), introduzida também nas escolas de ensino primário.

Conforme Schneider, Alvarenga e Bruschi (2011, p. 4), a disciplina Ginástica era ensinada de acordo com os conhecimentos advindos do Método Sueco e era dividida em quatro partes:

[...] 1) ginástica pedagógica ou educativa – evitar as moléstias, assegurar a saúde, evitar os vícios e defeitos posturais; 2) ginástica militar – exercícios guerreiros (tiro, esgrima etc.); 3) ginástica médica e ortopédica – fazer desaparecer certas deformidades ou curar certas moléstias; e 4) ginástica estética – desenvolver harmoniosamente o organismo.

Nas três primeiras décadas do século XX, a Ginástica era justificada para a formação escolar,

[...] em função de compreender-se que ela poderia corrigir e endireitar os corpos das crianças. Curar os defeitos, as moléstias e anormalidades punha-se como objetivo para a disciplina – Educação Física sejam estas consequentes das taras dos ancestrais, sejam aquelas adquiridas pelo meio (SCHNEIDER; ALVARENGA; BRUSCHI, 2011, p. 4).

Havia, na Escola Normal, uma sala para a realização das aulas de Ginástica com alguns aparelhos utilizados pelo Método Sueco, como barras paralelas e barras assimétricas, trampolim e cordas para escalar (SALA DE GYMNASTICA..., 1909). Esse ambiente expressa o investimento que foi realizado pela instituição na estrutura física, a fim de proporcionar aos alunos em formação os conhecimentos da disciplina.

Em relação ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, pelo Decreto nº 334, de 2 de abril de 1909, foi equiparado à Escola Normal, passando as normalistas formadas nessa instituição a estudar as mesmas disciplinas e a ter os mesmos direitos que os alunos da Escola Normal. Mesmo após a equiparação, a Ginástica

não foi contemplada no currículo no ano de 1910 (FRANCO, 2001). Segundo o autor, somente no ano de 1911 é que houve a tendência de estudar as mesmas disciplinas. Localizamos a presença da Ginástica como disciplina no colégio somente no ano de 1920 (ESPIRITO SANTO, 1922-1925b).

A inclusão da Ginástica na formação das normalistas e nas escolas capixabas enfatizou a formação do sentimento cívico, o patriotismo e a nacionalidade. Esses objetivos foram algumas das marcas do governo de Jerônimo de Souza Monteiro, pois ele entendia que, para a modernização do Estado do Espírito Santo e do Brasil, eram necessárias a nacionalização e a moralização dos imigrantes e de ex-escravos. A reforma realizada em 1908 tinha como objetivo “[...] criar a disciplina, a moral e os valores cívicos não para formar o homem ilustrado do final do século XIX, mas para uma nova sociedade industrializada, ordeira e moderna” (SCHNEIDER; ALVARENGA; BRUSCHI, 2011, p. 6).

A frequência à aula de Ginástica, ministrada semanalmente, era superior na Escola Normal durante os anos da década de 1920, com duas aulas semanais no 1º ano do curso e quatro aulas semanais no 2º ano. Já no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, verificamos que, nos dois primeiros anos do curso, era oferecida somente uma aula semanal (ESPIRITO SANTO, 1918-1930; ESPIRITO SANTO, 1922-1925a; ESPIRITO SANTO, 1922-1925b). Apesar de o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ter equiparado seu currículo ao da Escola Normal, um dos motivos pelo qual essa instituição se destacava no ensino da Ginástica se deve ao fato de ter sido receptiva à reforma ministrada por Gomes Cardim e ser considerada uma escola modelar em frente às outras instituições.

No governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), a formação de professores também foi uma preocupação constante. Junto com o então secretário da Instrução, Atilio Vivacqua implantou reformas na instrução pública. Formulada entre os anos de 1929 a 1930, essa reforma seguiu as orientações da Escola Activa.⁸

8. Apoiado nos pensamentos de Adolphe Ferrière, pretendia-se romper com a escola tradicional e proporcionar a formação do indivíduo novo. A escola seria o meio adequado de considerar as necessidades infantis, atendendo aos aspectos psicológicos da criança, a seus interesses, procurando desenvolver sua autonomia e liberdade, por meio do trabalho manual (SOARES, 1998; BERTO, 2013). Berto (2013) observa que a Escola Activa buscava alcançar três aspectos: a) desenvolver atividades engenhosas dos professores na sala de aula, enfatizando a criatividade dos alunos; b) mobilizar os estudantes, convidando-os ao movimento; c) e estabelecer a relação com o trabalho manual, com o “aprender fazendo”.

Em relação à disciplina Educação Física, Aristeu Borges de Aguiar, preocupado com a saúde física da população, inseriu medidas sanitárias, submetendo “[...] a Educação Física ao que ele designa como Sala de Saúde” (SCHNEIDER; ALVARENGA; BRUSCHI, 2011, p. 8). Como sinaliza Alvarenga (2011), não ocorreram mudanças significativas no ensino da Ginástica implantada desde o ano de 1908. Sua prática continuou orientada pelo Método Sueco, havendo preocupação com as práticas higiênicas.

De acordo com Berto (2013), a reforma da instrução iniciada por Attilio Vivacqua foi interrompida no ano de 1930. Nomeado interventor do Estado, João Punaro Bley dispersou todos os cargos de direção e as funções de destaque do funcionalismo público do Espírito Santo daqueles que foram contrários à Revolução de 1930. Com essas ações, as ideias da *Escola Activa* desapareceram do Estado para a introdução de uma nova proposta de ensino.

Durante a década de 1920, imagens de escolares realizando ginástica sueca foram publicadas na revista *Vida Capixaba*, quando outro movimento começou a se formar no Espírito Santo. Imagens de normalistas participando de jogos e torneios esportivos também foram veiculadas nesse impresso, o que indica a presença do esporte na formação das normalistas. Mas, até a década de 1930, a Ginástica era orientada pelo Método Sueco, que não possuía os esportes como prática prescrita. Isso sinalizou uma nova perspectiva que surgia no meio educacional capixaba, fortalecendo novas questões em relação à importância da prática da Educação Física, e que veio a se configurar, a partir do ano de 1931, em novos objetivos para o ensino dessa disciplina.

A criação do Curso de Educação Física: nova formação, novas discussões

No ano de 1931, foi adotado, oficialmente, nas escolas brasileiras, um sistema ginástico desenvolvido na França, na Escola Militar de Joinville-le-Pont, o Método Francês. Possuía como base o *Règlement Général d'Éducation Physique*. Sua tradução foi oficializada no Brasil sob o título de *Regulamento nº 7 de Educação Física*. O Método Francês já se fazia presente no Exército Brasileiro, desde a década de 1920 (HORTA, 1994; FERREIRA NETO, 1999). No entanto, foi somente com o movimento revolucionário ocorrido em 1930, com a

presidência de Getúlio Vargas e o envolvimento dos militares no governo, que o Método Francês foi inserido nas práticas da Educação Física no ambiente escolar.

A adoção do novo método sinalizou uma nova perspectiva de formação para os indivíduos. No que tange ao ensino da Educação Física, o objetivo principal não era mais curar defeitos ou moléstias nem eliminar taras. Sua prática passou a ser projetada para a economia de forças, desenvolvendo as potencialidades e capacidades dos alunos, em termos de especialização e rendimento que, para Schneider (2003, p. 131), pretendia “[...] ensinar como produzir com maior velocidade, em um menor tempo, com gasto mínimo de energias”. Estavam lançados os novos objetivos pretendidos pela Educação Física após a Revolução de 1930, com o desejo de formar indivíduos úteis para um novo país que cada vez mais se modernizava.

No Espírito Santo, com a nomeação do interventor João Punaro Bley e de outros militares compondo a gestão estadual, é criado, em 26 de junho de 1931, pelo Decreto Estadual nº 1.366, o Curso de Educação Física. Assim define o art. 7º do Decreto: “Fica adoptado nos estabelecimentos estadoaes de ensino o methodo francez de educação physica” (ESPIRITO SANTO, 1931). O motivo de sua criação seria o desejo do governo revolucionário de expandir a prática da Educação Física orientada pelo novo método, em substituição ao anterior,

Este methodo apresenta uma vantagem extraordinária, jamais vista em outro. Corrige com perfeição os esforços estaticos do methodo sueco, que a experiencia mostra ser contraproducente; introduz a verdadeira característica dos movimentos naturais: - completos, continuos e arredondados; dosa sufficientemente os esforços que são exigidos pelos diferentes exercicios; reprova o emprego dos movimentos analyticos por naturais. E’ portanto o methodo mais perfeito, razão por que é adoptado no exercito brasileiro, nas nossas escolas, e o mais ensinado nos cursos de educação physica espalhados por todo o Brasil (BOMFIM, 1933, p. 11-12).

A criação do Curso de Educação Física conferiu uma nova possibilidade de formação aos normalistas do Espírito Santo. Nos editais de matrícula para

ingresso no Curso de Formação de Professores, o candidato deveria “[...] ser diplomado como professor por estabelecimento de ensino oficial ou oficializado, do Estado ou da União” (ESPIRITO SANTO, 1933, p. 3).

A obrigatoriedade de apresentar a formação de normalista fez com que as mulheres se destacassem no Curso de Educação Física, uma vez que eram elas, em maioria, que ocupavam o quadro docente de normalistas nas escolas do Estado.⁹ A formação como normalista era importante, pois as professoras já possuíam conhecimento da prática pedagógica, enquanto o curso ficaria encarregado de enfatizar uma formação específica dos conteúdos da Educação Física.

Ao analisar a organização disciplinar do curso, observamos que seu ensino esteve orientado pelo *Regulamento nº 7 de Educação Física*, pois as disciplinas estavam divididas em três bases de conhecimento: bases fisiológicas, bases pedagógicas e pedagogia aplicada. (ESTADO..., 1934). As disciplinas de bases fisiológicas e pedagógicas eram ministradas no ensino teórico do curso, já as disciplinas da pedagogia aplicada eram ofertadas no ensino prático.

Com relação à sessão de ensino prático do curso, a forma como estava organizada reafirma a estreita relação com o Regulamento. O ensino era orientado em ciclos: Educação Física Elementar (pré-pubertária), destinada às crianças de 4 a 13 anos; Educação Física Secundária (pubertária e pós-pubertária), destinada aos indivíduos de 13 a 18 anos; Educação Física Superior (esportiva e atlética), destinada aos indivíduos de 30 a 35 anos; e também Educação Física Feminina, Adaptações Profissionais e Ginástica de Conservação (ESTADO..., 1934).

Além do cumprimento das disciplinas, havia no curso uma prática curricular obrigatória, a produção de uma monografia pelo aluno. Localizamos essas produções nos dossiês de alunos, documentos que estão presentes no Arquivo Permanente de Cefd/Ufes. Nesses trabalhos, eles deveriam escolher determinado tema, discorrer sobre o assunto e apresentá-lo a uma banca examinadora, semelhante aos Trabalhos de Conclusão de Curso presentes hoje.

9. Os candidatos que não possuíam formação como normalistas deveriam apresentar o título de Curso Superior, ou realizar uma prova de conhecimento de Português e de Zoologia (ESPIRITO SANTO, 1933).

Nessas produções, muitos assuntos foram discutidos. Considerando somente as monografias encontradas nos dossiês dos alunos, realizamos uma categorização dos temas nesses trabalhos durante a década de 1930, no Espírito Santo. De um total de 129 monografias,¹⁰ delineamos 14 eixos temáticos. São eles: *Progresso* (19 monografias), *Mulher* (16 monografias), *Infância* (15 monografias), *Saúde* (13 monografias), *Ginástica* (10 monografias), *História da Educação Física* (10 monografias), *Métodos Ginásticos* (8 monografias), *Esporte* (6 monografias), *Jogos* (6 monografias), *Formação Docente* (6 monografias), *Atletismo* (3 monografias), *Fisiologia* (2 monografias), *Biometria* (2 monografias) e *Outros* (13 monografias).¹¹

Os resultados do levantamento dos temas dos trabalhos produzidos no Curso de Educação Física do Espírito Santo nos levam a inferir a estreita relação com os ideais divulgados pelo Exército. Os principais assuntos abordados se aproximam da proposta de ensino presente no *Regulamento nº 7 de Educação Física*, no livro *Histórico da Educação Física* e do impresso *Revista de Educação Física*.¹² Esses materiais eram utilizados no curso como uma *caixa de utensílio* (CARVALHO, 2001) para os alunos, pois se esperava que eles fossem capazes de reproduzir as discussões e os modelos de aula e exercícios indicados nesses impressos.

O levantamento dos temas abordados nos faz refletir sobre a *cultura escolar* que permeava a década de 1930 no curso. A produção dessas monografias permite evidenciar os saberes que eram apresentados na formação dos

10. Indícios presentes no Arquivo Permanente do Cefd/Ufes sinalizam haver a produção de mais monografias, mas que não foi possível localizá-las.

11. No tema Outros, estão agrupadas as monografias cujos assuntos não possibilitaram uma classificação. Incluímos nesse item também a monografia sobre Dança, com apenas um trabalho.

12. No Curso de Educação Física, havia um espaço reservado à biblioteca, onde obras eram adquiridas pela própria instituição ou eram recebidas em forma de doações. Localizamos registros de várias obras. Destacamos a presença do *Regulamento nº 7 de Educação Física*, considerado um livro que oferecia suporte ao ensino da Educação Física orientado pelo Método Francês. Sinalizamos, ainda, que o livro *Histórico da Educação Física*, produzido pelos tenentes Laurentino Lopes Bonorino, Antonio de Mendonça Molina e Carlos Marciano de Medeiros, e do impresso *Revista de Educação Física*, que tem o Centro Militar de Educação Física como o seu lugar de criação. Eram obras recebidas frequentemente e em maior quantidade. Por vezes, eram distribuídas aos professores e aos alunos do curso (ESPIRITO SANTO, 1931-1932; ESPIRITO SANTO, 1932-1934).

docentes e que deveriam ser utilizados para intervir no cotidiano escolar da disciplina Educação Física e também fora dela. Além disso, esses trabalhos demonstram que, no Espírito Santo, já havia a produção de conhecimento em nossa área de forma sistematizada e institucionalizada.

A historiografia brasileira tem apontado de modo negativo a utilização do Método Francês no ambiente escolar. Segundo alguns pesquisadores (LIMA, 1980; BERCITO, 1991; GOELLNER, 1992; CASTRO, 1997), o Método Francês foi um dos responsáveis por gerar a esportivização no contexto brasileiro, considerando que sua aplicação teria valorizado até mesmo o “coroamento” que teria de ser atingido pelos alunos. Nesse sentido, a prática da Educação Física teria recebido a mesma orientação tanto na “caserna quanto na escola”.

Não negamos a influência que os militares tiveram na ordenação dos saberes presentes no Curso de Educação Física do Espírito Santo, mas isso não nos leva a considerar que os responsáveis pela organização do curso, vindos do Centro Militar de Educação Física, perspectivavam uma transposição dos exercícios recomendados para a formação de militares na escola.

As próprias monografias expressam essa não intencionalidade para o ambiente escolar. Seguindo os ciclos, conforme orientado pelo *Regulamento n.º 7 de Educação Física*, para a Educação Física Elementar, seu ensino pretendia ser higiênico, auxiliando no desenvolvimento das grandes funções orgânicas, como a respiratória, a circulatória e a articular, além de favorecer o desenvolvimento da memória e do espírito alegre. Para que alcançassem essas finalidades,

Os exercícios devem ser variados, a lição alegre, viva, animada, afim de não fatigar a atenção das crianças pois, o movimento e a alegria encanta-as.

Deve-se-lhes dar jogos os mais numerosos possível; deixal-as interpretar historias infantis que não só são exercicios ginásticos excelentes como educam desde cedo o espirito (CREMA, 1933, p. 3-4).

Na Educação Física Secundária, o adolescente começa “[...] a desenvolver o gosto pelo esforço, dando aos exercicios um carater mais utilitario” (CREMA, 1933, p. 7). A partir desse momento, os exercicios tornam-se um pouco mais complexos, contudo devem corresponder

[...] ao grau de seu desenvolvimento osseo; seu exercício muscular deve ser convenientemente dosado, não se deve forçar a idade fisiologica e para isto, PROIBIR OS EXERCICIOS ATLETICOS, que só deverão ser permitidos quando o crescimento em altura estiver terminado, isto é, entre os 18 e 20 anos (GREPPE, 1933a, p. 6).

Somente na Educação Física Superior, momento em que o indivíduo já se encontra com o organismo desenvolvido, passa a ser indicada a prática dos esportes, por ser capaz de “[...] assegurar a saúde melhorando o funcionamento dos órgãos, do aparelho respiratorio e o coração” (GREPPE, 1935b, p. 54).

Havia uma gradualidade nas práticas do Método Francês, seguindo as faixas etárias dos indivíduos e atendendo às suas necessidades físicas. Para o ambiente escolar, havia a preocupação de uma formação que oferecesse conteúdos que não fossem apenas técnicos, mas que também despertassem a ludicidade.

Pretendia-se realizar uma aula menos repetitiva, na qual os exercícios fossem praticados em formato de jogos e brincadeiras, o que poderia favorecer a sua prática no ensino primário e secundário. Somente quando o indivíduo alcançasse a Educação Física Superior, era apresentado aos esportes, permanecendo essa prática em Adaptações Profissionais, a fim de aumentar a força para o trabalho; para a Educação Física Feminina, o esporte tinha como objetivo desenvolver a bacia; e a Ginástica de Conservação procurava assegurar a saúde àqueles que atingissem a idade madura.

A produção desses trabalhos possibilita sinalizar uma nova configuração na área de conhecimento da Educação Física. Dentro desses trabalhos, está a escrita das professoras que constituíam a maioria na instituição e reforçava o que os indivíduos que ocupavam o poder esperavam da Educação Física. Essas professoras usaram os dispositivos disponíveis no curso para suas escritas. Porém, como vimos, elas não eram quaisquer mulheres. Eram normalistas que traziam outro discurso sobre o porquê da Educação Física, mas não podiam usar o discurso da ortopedia, da correção dos corpos e da regeneração, pois, com a Revolução de 1930, instaurou-se uma nova perspectiva para seu ensino.

A circulação desse material monográfico não se restringiu à divulgação entre os alunos da própria instituição,¹³ mas essas monografias passaram a ser publicadas em impressos locais, entre eles, o jornal *Diário da Manhã* (190-1937) e o impresso educacional e a *Revista de Educação* (1934-1937), entre os anos de 1933 e 1936. A publicação desses trabalhos era uma forma de demonstrar à sociedade capixaba as novas discussões sobre a prática da Educação Física, divulgando as discussões e produções dos alunos que estavam passando por um processo de especialização nessa área de conhecimento, seguindo as propostas do Método Francês. Dentre essas publicações, as escritas das professoras novamente são a maioria: 23 monografias redigidas por mulheres foram publicadas, em comparação com apenas três escritas por homens.

Analisar tais trabalhos e a sua autoria é relevante. Esse acervo nos permite compreender os processos de produção do conhecimento de nossa área e evidenciar os atores que ajudaram a construir o nosso campo intelectual, apresentando o protagonismo das mulheres no cenário capixaba. Protagonismo este que por muito tempo permaneceu invisível nas pesquisas históricas da Educação Física. Quando não se produzia uma narrativa preocupada com o discurso fundador, era ressaltada uma marginalização da mulher na vida pública, oprimida pela figura do homem. O fato de apresentar esses trabalhos elaborados pelas professoras de forma significativa permite a compreensão de que elas tiveram grande envolvimento nas questões educacionais da Educação Física, auxiliando na produção de discussões teóricas da área e em sua escolarização, pois passaram a ser lidas e ouvidas não apenas no próprio Curso de Educação Física, mas também em toda a sociedade capixaba por meio das monografias.

Diante desse cenário, deslocamos nosso olhar dos discursos vivenciados pelas professoras nas escolas normais e também no Curso de Educação Física, que difundia um padrão de comportamento e, principalmente, das funções sociais que as mulheres deveriam cumprir na sociedade para suas ações e atuações como professoras de Educação Física.¹⁴ Entendemos que o cotidiano

13. As monografias, após apresentadas a uma banca examinadora, passavam a compor o acervo da Biblioteca do curso (ESPIRITO SANTO, 1932-1934).

14. No levantamento dos temas presentes nas monografias produzidas durante a década de 1930, observamos que o tema *Mulher* se destacava entre os trabalhos com maior produção. Ao analisar esses textos, notamos que a Educação Física se apresentava como uma estratégia de uniformidade, impondo um padrão que deveria ser seguido pelas mulheres. As monografias sinalizam que o maior alcance social obtido pela mulher seria a conquista da

é produzido por um emaranhado de práticas, havendo um distanciamento entre produção e recepção.¹⁵ Dessa forma, apresentamos as professoras como protagonistas no processo de desenvolvimento da Educação Física no Espírito Santo.

Considerações finais

Por meio da análise dos documentos e dos estudos que procuraram analisar a inserção da Educação Física no Espírito Santo, observamos que a Ginástica foi incluída como conteúdo para a formação das normalistas desde o ano de 1908. Inicialmente foi orientada pelos conhecimentos advindos do Método Sueco, objetivando apresentar aos professores práticas capazes de endireitar e corrigir os corpos das crianças e despertar o sentimento patriótico em um Estado que possuía grande contingente de imigrantes.

Com a criação do Curso de Educação Física em 1931 e a inserção das normalistas nessa instituição, as professoras vivenciaram uma mudança de concepção em torno da necessidade do ensino da Educação Física, da ortopedia, para a eficiência. A partir desse momento, o Método Francês se tornou o método oficial que deveria nortear a formação de professores, suas práticas e seu ensino para a população capixaba, perspectivando, a partir de então, a busca pela eficiência.

Os temas presentes nas monografias e a preocupação que possuíam com o ciclo elementar e secundário com ênfase na saúde se contrapõem às discussões da historiografia brasileira de um ensino militarizado dado aos professores em formação e em atuação. Essas informações se opõem às trazidas

maternidade, momento em que cumpriria a sua maior função social, pois consideravam que “[...] a mulher não foi constituída para lutar e sim para procrear” (CREMA, 1933, p. 2). Mas deixaremos essa discussão para um próximo momento, não sendo objetivo principal deste artigo.

15. Michel de Certeau, em seu livro *A invenção do cotidiano*, adverte sobre a distinção entre os discursos e as práticas de apropriação depositadas na construção do social. O autor orienta para a necessidade de se dar atenção não apenas às autoridades e às instituições, mas “[...] atenção à liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, [...] [dando] a possibilidade de crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas” (CERTEAU, 1994, p. 19).

por Silva (1996), quando afirma que o Curso de Educação Física do Espírito Santo serviu como uma instituição de controle militar no Estado, utilizando os conhecimentos da área biomédica para esse fim. O que é demonstrado nas discussões apresentadas nas monografias é que os conhecimentos pedagógicos passaram a ganhar evidência na instituição.

Essa ideia é reforçada quando observamos a grande presença de mulheres participando da escolarização da Educação Física no Espírito Santo, o que demonstra que o projeto de Educação Física planejado no Estado não objetivava uma prática militarizada no ambiente escolar. Não é possível explicar a extensão das atividades desenvolvidas no Exército no Curso de Educação Física, uma vez que eram as professoras que estavam sendo formadas e que iam a campo e pouco ou nada conheciam sobre as características de uma organização militar e até esportivante.

O estudo permitiu ainda trazer para a cena a participação das mulheres no desenvolvimento da nova proposta pensada para a Educação Física no Espírito Santo. Os discursos vivenciados durante suas formações como normalistas e, após, no Curso de Educação Física, prescreviam que a principal função da mulher era a procriação, o cuidado do lar e dos filhos. Mas, amparados pelo referencial utilizado que nos possibilita visualizar as *lutas de representações*, as *táticas* e as maneiras de estar no mundo, percebemos as mulheres atuantes no período.

A produção das monografias no Curso de Educação Física pode ser considerada um instrumento tático utilizado pelas mulheres que frequentaram essa instituição. Fizeram uso do discurso oficial para se projetarem no novo cenário educacional, uma vez que o Método Sueco não tinha mais ressonância no campo pedagógico e intelectual. O discurso sobre a necessidade da prática da Educação Física ganhou uma nova direção a partir da década de 1930, que era a busca pela eficiência, que tem no Método Francês suas origens. Essas mulheres souberam lidar com essa nova demanda social e, de forma astuciosa, produziram trabalhos discutindo o que os militares e as pessoas do governo consideravam ser o mais adequado para a condução/sistematização das discussões e práticas da Educação Física.

Produziram e publicaram seus trabalhos em impressos da região ao lado de autoridades locais e passaram a ser lidas por toda a sociedade capixaba, tendo as professoras participado da construção de uma teorização e da expansão da

Educação Física no Estado. Essas ações demonstram que nem todas as mulheres encontraram obstáculos para permanecerem nos espaços públicos ou foram submissas em uma sociedade em que prevaleciam as ações dos homens, não generalizando as ações dos indivíduos, que possuem formas diferentes de se manifestar na vida social.

Referências

ALVARENGA, Jeizibel Alves. **As reformas da instrução pública na Primeira República no Espírito Santo e a escolarização da educação física**. 2011. 67 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. A Escola Normal D. Pedro II e a normalista capixaba no anos 1920. **Revista Agora**, Vitória, n. 6, p. 1-16, 2007.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil (1932-1945)**. 1991. 244 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOMFIM, Maria Orlandina. **A educação física e seus métodos**. Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1933.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 137-167.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CREMA, Anita. Educação física da mulher. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3267, p. 3, jul. 1933.

CREMA, Mathilde. **Educação Física e sua influencia no organismo infantil**. Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1933.

_____. **Atas de resultados finais da Escola Normal de Vitória.** Setor Escolas Extintas. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1918-1930.

_____. **Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1922-1925b.

_____. Decreto n. 1.366, de 26 de junho de 1931. Cria o Departamento de Cultura Física do Estado. **Diário Oficial**, Vitória, 26 jun. 1931.

_____. **Escola Normal.** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1922-1925a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Dossiês de alunos.** Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1932-1934.

_____. Secretaria da Educação e Saúde Pública. **Boletim Diário.** Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1931-1932.

_____. Secretaria do Interior. **Editais de abertura do curso de educação física.** Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1933.

_____. ESTADO maior do Exército. **Regulamento de educação física (1ª parte).** Rio de Janeiro: Biblioteca de “Desfesa Nacional”, 1934.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no Exército e na escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: Facha, 1999.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público:** o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis. In: _____. **A micro-história e outros ensaios.** Lisboa: Difel, 1991. p. 179-202.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-179.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O Método Francês e a educação física no Brasil:** da caserna à escola. 1992. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal de Uberlândia, Porto Alegre, 1992.

GREPPE, Alice. Porque devemos aplicar a educação física. *Revista de Educação*, Vitória, v. 1, n. 15 e 16, p. 16, jun./jul. 1935b.

GREPPE, Julieta. **Ligeiros comentários sobre a higiene e educação física no Brasil.** Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1933a.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LIMA, Magali Alonso de. **O corpo no espaço e no tempo: educação física no Estado Novo (1937-1945)**. 1980. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. *In*: _____. (Org.). **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SALA DE GYMNASTICA da Escola Normal e Modelo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1909.

SCHNEIDER, Omar. **A Revista de Educação Physica (1932-1945): estratégias editoriais e prescrições educacionais**. 2003. 345 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Educação e instrução na Província do Espírito Santo. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: Edufes, 2011.

_____; ALVARENGA, Jeizibel Alves; BRUSCH, Marcela. Educação, ginástica e educação física: apropriações da pedagogia moderna no Espírito Santo entre as décadas de 1910 e 1930. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Invenções, tradições e escritas da história da educação no Brasil...** Vitória, 2011. v. 1. p. 1-15.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SILVA, Dircê Maria Corrêa da. **A Escola de Educação Física do Espírito Santo: suas histórias, seus caminhos (1931-1961)**. 1996. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. Pela Virgem Maria e pela pátria: o Colégio do Carmo e a formação de mulheres capixabas nas décadas de 1930 e 1940 *In*: SIMÕES, Regina Helena Simões; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória: Edufes, 2009.

_____; SALIM, Maria Alayde Alcantara. Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre a formação geral e a formação pedagógica. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória: Edufes, 2009.

_____; SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRANCO, Sebastião Pimentel. A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 177-189.

SOARES, Renato Viana. **A Escola Activa Antropofágica que a “revolução” de 30 comeu**. São Paulo: Lei Rubem Braga-Darwin, 1998.

100 ANOS: **Escola Maria Ortiz: escola de talentos**. Vitória: [s.n.], 1992.

10

Programas de História da Educação ensinada no curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (1951-1978)*

Sandro Nandolpho de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p224-243

*. Este texto é fruto da tese intitulada *A Disciplina de História da Educação em Perspectiva História: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em 2014. O trabalho recebeu, sob a forma de bolsa, o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A História da Educação se consolida como disciplina nos cursos de formação de professores, no Brasil, a partir da criação do Curso de Pedagogia em finais da década de 1930. A educação, nesse período, era idealizada por um conjunto dos educadores preocupados com a questão educacional, que a encaravam como a mola mestra para reformar o país. O ensino da História da Educação emerge no complexo processo histórico de formação dos Estados-nação e o esforço empreendido é marcado pela perspectiva de que: “O Estado não só fazia a nação mas precisava fazer a nação” (HOBSBAWM, 2007, p. 211).

O processo de consolidação da nação, assentado em programas nacionalistas de sustentação de massa e no investimento em instituições públicas capazes de projetar em larga escala os ideários do nacionalismo, localiza-se entre o final dos anos de 1930 e o início dos anos 1940, durante o Estado Novo. Nesse período, foi gestada a instituição do Curso de Pedagogia como instância de formação superior de educadores, visando ao enfrentamento dos desafios educacionais na forja da nação.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esse decreto instituiu o chamado “padrão federal”, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do Brasil, tanto públicas quanto privadas. O Conselho Universitário em 1940 e o Conselho Nacional de Educação em 1942 aprovaram o Regimento Interno, que estabelece que o Curso de Pedagogia seria realizado em três anos com um corpo docente constituído pelos professores catedráticos, assistentes, docentes livres e, eventualmente, professores contratados. Esse curso era constituído pelas seguintes séries:

Primeira série – complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação;

Segunda série – estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional, administração escolar;

Terceira série – história da educação, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação (BRASIL, 1940, grifo do autor).

O programa História da Educação, para a segunda e terceira série do Curso de Pedagogia, compreendia um leque temático que ia das discussões referentes ao conceito de educação e das características da História da Educação à discussão sobre as perspectivas futuras da educação. O conteúdo proposto para a segunda série tratava das sociedades primitivas até a educação moderna no século XVII; já para a terceira série, os conteúdos contemplavam a educação no Iluminismo até a educação nos estados democráticos, fascistas e comunistas, em relação à Europa, e a educação brasileira de Anchieta à República (Quadro 1).

Quadro 1 – Conteúdo da disciplina História da Educação proposto pelo Ministério da Educação e Saúde em 1940.

Segunda Série	Terceira Série
<p>Conceito de educação A pedagogia e a História da Educação no quadro geral dos conhecimentos; método de estudo da História da Educação A educação nas sociedades primitivas A educação nas culturas orientais: do Egito, da Mesopotâmia, da Pérsia, da Índia, da China, de Israel A educação na cultura clássica: educação helênica, educação romana A educação na cultura ocidental: educação cristã na Alta Idade Média, educação cristã na Baixa Idade Média, a universidade A educação na Renascença, Humanismo, Reforma Educação moderna, século XVII e a primeira metade do século XVIII, de Comenius a Rousseau</p>	<p>A revolução intelectual do século XVIII e a educação, enciclopédia de Rousseau à Revolução Francesa Pestalozzi e a educação contemporânea Diretrizes educacionais do século XIX: os continuadores de Pestalozzi – Fröbel, Girard Desenvolvimento científico e sua influência na educação – Herbart, Spencer, Bain A educação nos Estados Unidos – de Horace Mann a William James A educação na América Latina – Sarmiento, Varela Exame das últimas ideias e práticas pedagógicas: escola nova – Sanderson Montessori, Claparède, Decroly, Dewey Diretrizes educacionais dos Estados fascistas, comunistas, democráticos A educação no Brasil: de Anchieta à República; leis, educadores e escolas do período republicano Síntese histórica, perspectivas futuras da educação</p>

Fonte: Brasil (1940).

Todas as disciplinas que compuseram o currículo para a formação dos professores nas escolas normais, oriundas das reformas embasadas no ideário escolanovista, entre os anos de 1930 e de 1940, tinham como foco a criança. As disciplinas fundamentadas nas ciências psicológicas, biológicas e sociais tinham um caráter matricial e a finalidade de oferecer uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil, por parte dos professores, de forma a promover um ensino mais eficaz. A partir de uma formação renovada pelos conhecimentos da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, a figura do professor é rodeada por uma mística simbólica que ajuda a forjar não somente as suas

expectativas, como também as do governo e da população brasileira sobre a sua missão educativa.

A disciplina formadora, responsável por proporcionar um fundamento teórico-social para os professores, foi História da Educação.¹ No entanto, o caráter doutrinário e salvacionista que impregnou a narrativa da disciplina visava não somente à permanência dos valores cristãos católicos, como também justificativas para o presente, a partir do passado, na defesa do ideal de educação escolanovista (WARDE, 1990).

Ao invés de uma análise dos processos históricos educacionais, a disciplina ganhou contornos de doutrinação cívica, que endereçava ao professor uma missão salvadora dentro dos valores de uma civilização cristã. A historiografia da educação:

[...] é expressão do registro da permanência dos valores de uma civilização cristã. Apesar das concepções teóricas, de formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a história da educação difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano (NUNES, 1996, p. 70).

Os conteúdos curriculares das disciplinas dos cursos de formação de professores nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia não constituíam suportes teóricos e metodológicos para os professores refletirem criticamente sobre a dimensão social e política de sua atuação. As reflexões críticas realizadas pelos professores emergiam, em sua grande maioria, da contraposição entre os discursos, as expectativas e as diversas realidades em que exerciam a sua profissão.

1. Em artigo de 1990, Mirian Jorge Warde sustenta que a subtração da História da Educação do campo da História e sua hierarquização entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de composição curricular do grupo de intelectuais que se articulou, a partir de 1932, na Associação Brasileira de Educação. Segundo esses critérios, a História da Educação foi instituída como disciplina destinada à formação de professores e secundarizada como campo da educação (CARVALHO, 2005).

A partir de 1939, outras empreitadas referentes à formação de professores no ensino superior nos Cursos de Pedagogia e nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram realizadas em outros Estados da Federação Brasileira. O Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil se tornou um modelo, uma referência para a formação de professores no ensino superior, seguido, em sua organização, pelas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras e seus respectivos cursos criados a partir daquele momento.

A História da Educação na FFCLES

No Estado do Espírito Santo, a organização da primeira Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCLES) e do Curso de Pedagogia ocorreu no ano de 1951.² As primeiras discussões sobre a criação de uma Faculdade de Filosofia na cidade de Vitória aconteceram no início de 1951, quando foram formadas comissões de representantes dos estudantes e da juventude espírito-santense, com o objetivo de conseguir do governador Jones dos Santos Neves a sua criação, nos moldes das congêneres do Rio de Janeiro e São Paulo (CUNHA, 2000).

O governador assegurou aos representantes dessas comissões que era esse um de seus propósitos na esfera do ensino e que, antes de concluir o seu período administrativo, deixaria funcionando uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que integraria o bloco universitário já delineado, sob a orientação do Secretário de Educação, Prof.; Rafael Grisi (CUNHA, 2000, p. 52).

O projeto de criação da FFCLES encaminhado para apreciação da Assembleia Legislativa do Espírito Santo foi aprovado sem restrições pelos parlamentares, sancionado pelo governador no dia 7 de dezembro de 1951 e publicado no Diário Oficial no dia 11 de dezembro de 1951, nos termos da Lei nº 550.

2. O ensino superior no Espírito Santo teve seu início, de forma bastante tímida, em 1930, com a instituição, pela iniciativa privada e amparada pelo Poder Público, das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1940, foi criada a Faculdade de Medicina (COUTINHO, 1993).

Conforme estabelecia o art. 2º da referida Lei, a FFCLES estaria dividida em três seções: Filosofia, Letras e Ciências. O Curso de Pedagogia estaria situado na seção de Ciências juntamente com os cursos de Matemática, Química, Geografia e História, História Natural, Ciências Sociais e Física (CUNHA, 2000).

Segundo Cunha (2000), embora a FFCLES tenha sido criada em 1951, sua instalação ocorreu somente em janeiro de 1953 e seu funcionamento iniciou no segundo semestre desse mesmo ano. A demora deveu-se à lentidão com que tramitou o processo de autorização para o funcionamento da instituição, bem como a sua adequação às novas formalidades exigidas pela Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação.

A FAFI³ tinha como característica uma proposta político-pedagógica mais voltada para a formação de pesquisadores ou dos chamados bacharéis. Somente mais tarde, começaram a ser implantados os cursos de licenciatura, dando-se ênfase à formação de educadores. A ampliação do mercado de trabalho para professores de nível superior, em decorrência da expansão da rede de ensino no Espírito Santo, despertou maior interesse pelos cursos de licenciatura da FAFI, tornando-se, pois, oportuno que a instituição passasse a se preocupar cada vez mais com uma política pedagógica que realmente estivesse voltada para a formação de professores de nível superior. Essa passou a ser a verdadeira vocação dessa faculdade (CUNHA, 2000, p. 13).

Ao iniciar o ano letivo de 1953, a FFCLES passou por algumas dificuldades com relação à organização, estruturação e funcionamento, principalmente por não contar com professores habilitados na época para compor o corpo docente.

3. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo (FFCLES), da sua fundação até a sua incorporação à Universidade Federal do Espírito Santo, era designada por aqueles que lá estudavam e pela população capixaba em geral, apenas como Faculdade de Filosofia ou Faculdade. A sigla “FAFI”, passou a ser utilizada como referência à Faculdade por volta dos anos de 1980, quando houve o processo de tombamento do prédio e sua posterior aquisição pela Prefeitura Municipal de Vitória (CUNHA, 2000). O autor do texto citado, em sua pesquisa, utiliza a sigla “FAFI”, enquanto, em nossa pesquisa, manteremos a sigla referente ao nome da Faculdade FFCLES.

Para resolver o problema da falta de professores habilitados, foi necessário recorrer a outras Faculdades de Filosofia já estruturadas, como as de São Paulo e Rio de Janeiro (CUNHA, 2000).

A Proposta Político-Pedagógica inicial, que pretendia conduzir o ensino de forma a priorizar a pesquisa científica, teve que ser abandonada em virtude das dificuldades relativas à carência de recursos materiais, financeiros e até humanos para investimento em pesquisa de grande porte. Assim, a grade curricular dos diversos cursos limitava-se às disciplinas de formação básica (CUNHA, 2000).

Com relação ao Curso de Pedagogia, assim como o curso proposto em 1939 no Rio de Janeiro, estava organizado de forma serial:

Primeira série – Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação;

Segunda série – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar;

Terceira série – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação.

Somente em 1963 foi incluída a quarta série nos cursos ofertados na FFCLES, objetivando atender aos currículos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No caso do Curso de Pedagogia:

1º ano: Psicologia da Educação. Biologia, História da Filosofia I, Complementos da Matemática;

2º ano: Psicologia da Educação II, Sociologia Geral, História da Educação I, História da Filosofia II, Estatística;

3º ano: Psicologia da Educação III, Sociologia da Educação, História da Educação II;

4º ano: Filosofia da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada (Bacharelado), Didática e Prática de Ensino (Licenciatura) (FFCLES, 1964, s.p., grifo do autor).

Com a FFCLES já estruturada e em pleno funcionamento, em 1954, foi criada a Universidade Estadual do Espírito Santo. Durante todo o seu período de existência, a Universidade Estadual manteve-se fragmentada, com os seus cursos funcionando de forma isolada, fato este que, de certa forma, conservou a condição de universidade restrita apenas ao âmbito jurídico.

Em 5 de maio de 1954, pela Lei Estadual, nº 806 foi criada a Universidade Estadual do Espírito Santo, há muito desejada, juntando as cinco faculdades isoladas: Filosofia, Ciências e Letras, Odontologia, Belas Artes, Politécnica e Música, sendo designado para ocupar o cargo, Ceciliano Abel de Almeida. Durante o governo de Francisco Lacerda de Aguiar mais dois estabelecimentos de ensino superior foram criados: a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Medicina [...] (COUTINHO, 1993, p. 93).

Entre 1954 e 1957, os programas de História da Educação referentes aos segundo e terceiro anos consultados foram mantidos sem alteração: a principal mudança ocorreu nos programas propostos para o ano letivo de 1958. Os programas que se seguem a 1958, para os primeiros e segundos anos consultados, não foram alterados, mantendo a mesma estrutura e organização temática. Tais mudanças podem ser observadas com relação à amplitude e ao volume dos conteúdos propostos, não só em referência ao conjunto programático como também em relação à distribuição de conteúdos propostos, dentro das temáticas descritas.

Para uma melhor visualização, elaboramos quadros comparativos entre os programas de História da Educação de 1955 e 1958, para os segundo e terceiro anos do Curso de Pedagogia.

Quadro 2 – Síntese do conteúdo programático do 3º ano da disciplina História da Educação do Curso de Pedagogia da FFCLES (1955-1958)

Ano	Conteúdo Programático do 2º ano da disciplina História da Educação
1955	Conceito de História da Educação Conceito de educação A educação dos povos primitivos A educação nas culturas orientais Educação na cultura greco-latina A influência do cristianismo A educação na cultura ocidental Educação medieval
1958	Introdução ao estudo da História da Educação A educação nas sociedades primitivas e nas primeiras civilizações Educação grega Educação romana Influência do cristianismo sobre a educação Educação leiga na Idade Média

Fontes: FFCLES (1955 e 1958).

Os programas de História da Educação para o segundo ano do Curso de Pedagogia que vigoraram até 1957 deram um maior destaque à “Educação na cultura greco-romana”, tratando-as em conjunto dentro de um quadro evolutivo cultural, e à “Educação medieval”, destacando as estruturas e sistemas de ensino como também o pensamento filosófico e educacional do medievo. O programa proposto dá indícios de que há um maior enfoque sobre a caracterização, dentro de um processo evolutivo cultural dos sistemas de ensino na civilização ocidental.

O programa referente ao segundo ano compunha-se, em forma de subitens, de uma “Introdução aos estudos da História da Educação” e inclui a “Educação nas sociedades primitivas e nas primeiras civilizações”; o tema da educação na cultura greco-romana é desmembrado, de modo que Grécia e Roma passam a se constituir temáticas de estudo independentes e o conteúdo sobre a influência do cristianismo sobre a educação ganha mais espaço no programa com nove subitens, predominando as abordagens a partir das doutrinas cristãs, suas instituições de ensino e pensadores, enquanto os tópicos

sobre a educação medieval são reduzidos. A abordagem, com exceção da temática sobre o cristianismo, continua focada nas estruturas e sistemas de ensino das sociedades não cristãs (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese do conteúdo programático do 3º ano da disciplina História da Educação do Curso de Pedagogia (FFCLES) (1955-1958)

Ano	Conteúdo Programático do 3º ano da disciplina História da Educação
1955	Transcendentalismo Pedagógico: cristianismo; educação patrística; vultos eminentes da patrística; pedagogia escolástica; São Tomás de Aquino e educadores escolásticos O medievalismo pedagógico: feudalismo; os árabes e a cultura medieval O naturalismo pedagógico: educação renascentista; a educação reformista; a educação contra-reformista; o naturalismo pedagógico propriamente dito; neonaturalismo pedagógico do século XX; o socialismo pedagógico do século XX; o nacionalismo; o pragmatismo; educação técnica; o anti-naturalismo pedagógico; a educação brasileira
1958	Síntese dos aspectos educacionais da Idade Média A educação Renascentista A Reforma e a Educação O realismo educacional O conceito disciplinar de educação Racionalismo e naturalismo A tendência psicológica em educação A educação científica Correntes diversas da educação nos últimos tempos A educação no Brasil

Fonte: FFCLES (1955, 1958).

O programa para o terceiro ano do curso retoma as temáticas do cristianismo e da educação medieval, dando-lhes um destaque considerável, se comparado com o segundo ano do curso. No entanto, ao invés de tratar da caracterização dos sistemas de ensino, os conteúdos reportavam-se a outras doutrinas pedagógicas e seus principais expoentes, organizados a partir do “Transcendentalismo pedagógico” e do “Naturalismo pedagógico”, com a última parte do programa dedicada à História da Educação brasileira, organizada a partir de demarcações políticas.

O programa de ensino de História da Educação para o terceiro ano exclui a temática cristianismo e o tema educação na Idade Média resume-se a uma síntese. A abordagem temática, a partir do pensamento filosófico e pedagógico de momentos históricos das sociedades europeias, permanece predominante, não mais englobada dentro de certas doutrinas pedagógicas, como observado no programa de ensino de 1955. O conteúdo proposto para a temática História do Brasil ficou mais enxuto e contou com a inserção de um item sobre a evolução educacional do Espírito Santo.

A História da Educação na Ufes

Em 1961, ocorreu o processo de federalização da Universidade Estadual e, mesmo passando para a esfera federal, as faculdades e escolas superiores continuavam a funcionar de forma isolada até o ano de 1972.

O cenário político e educacional brasileiro passou por mudanças profundas durante a década de 1960, com o golpe de 1964 e a instauração do regime militar. Politicamente, viveu-se um período de repressões a diversos setores da sociedade e restrições a inúmeros direitos sociais conquistados pelo povo brasileiro. A educação, por sua vez, passou a atender às necessidades de uma crescente industrialização financiada pelo capital estrangeiro, principalmente o estadunidense, tomando um caráter tecnicista.

O sistema educacional no Brasil precisava formar especialistas em educação para orientar o trabalho docente dentro da lógica capitalista fundamentada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Os acordos MEC/Usaid deram a tônica das orientações políticas que marcaram a reconfiguração do sistema educacional brasileiro e seus objetivos. O Curso de Pedagogia passa a formar para as habilitações, especializações cuja formação se fundamenta em conhecimentos técnicos sobre o sistema educativo escolar.

É nesse contexto que, em 1971, com a construção do *Campus* de Goiabeiras e Maruípe, aconteceu a transferência da FFCLES e das demais faculdades e escolas para um espaço comum destinado à Universidade Federal do Espírito Santo.

O decreto federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968, cria uma nova estrutura para a UFES e institui o Centro Pedagógico como a unidade responsável

pelo ensino profissional e a pesquisa aplicados à educação. Mas, a reforma universitária foi implantada na UFES de forma gradual e, a partir 1971, o curso de Pedagogia ficou vinculado, provisoriamente, ao Departamento de Educação do Centro de Estudos Gerais. No ano seguinte foi instituída uma comissão para elaborar o projeto de implantação do Centro Pedagógico, que, por diversas razões só foi implementado em 1975. Paralelamente às alterações de ordem administrativa e de organização do novo modelo de universidade, também havia necessidade de modificações nos cursos superiores de modo a atender à ideologia da modernização pretendida pela reforma universitária que teve suas expectativas e reivindicações ajustadas à postura assumida pelo Estado pós 64. Para a organização do curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer nº 252/69, não ocorreram grandes dificuldades no que dizia respeito ao Magistério para o Ensino Normal, e o problema da especialização que na legislação anterior era bastante fluido, foi solucionado pelo então Conselho Federal de Educação, com a determinação de que o curso tivesse uma parte comum que incluísse ambos os objetivos: magistério e especialização. Nesse último caso, ficou implícita uma lista de matérias mais ou menos variável que possibilitasse às IES a oportunidade de escolherem, além da parte comum a todas as habilitações, outra diversificada, de acordo com cada habilitação específica: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Magistério; além disso, havia a possibilidade de oferta de licenciatura curta e/ou plena, tempo mínimo e máximo para integralizar o curso pelo novo modelo de sistema de créditos. A UFES, a partir de 1970, opta pela licenciatura plena das habilitações citadas, excetuando Inspeção Escolar. O currículo com base no Parecer nº. 252/69, com suas habilitações específicas e magistério das disciplinas para o Ensino Normal, perdurou até 1990 [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1987, s.p.).

Com a instituição das Habilitações, o Curso de Pedagogia passa a ser semestral e com sistema de pré-requisitos e créditos. A grade curricular, por sua vez, passa a ser composta por uma base comum constituída por Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Nesta nova organização curricular, a História da Educação brasileira deixa de ser um conteúdo da disciplina História da Educação Geral para se tornar disciplina específica, identificada como História da Educação II. No Curso de Pedagogia da Ufes, as disciplinas História da Educação I e II passam a ter 75 horas/aula cada uma.

Na documentação analisada, encontramos alguns programas de ensino referentes aos anos de 1972, 1974, 1975, 1978, 1979, sobre as disciplinas História da Educação I e II. Todos esses programas possuem a mesma estrutura programática, como exemplificado nos programas de Ensino de História da Educação I de 1978 e História da Educação II também de 1978 .

Quadro 4 – Ufes: sínteses dos programas das disciplinas História da Educação I e II na década de 1970

História da Educação I (1978) 1	História da Educação II (1978) 2
Antiguidade clássica	Origens da ciência moderna e educação
Educação romana	O Iluminismo
Idade Média	O Brasil e o Iluminismo pombalino
A educação dos mosteiros	Pedagogia do Positivismo de Augusto Comte
Carlos Magno	Herbert Spencer e o cientificismo pedagógico
A Escolástica	Os grandes representantes da Pedagogia do século XX
A educação feminina e jogos e desportos na Idade Média	Etapas da História da Educação brasileira
As universidades medievais	Pedagogia do futuro
O Renascimento	
O Realismo	
O Brasil do Renascimento	

Fonte: Ufes (1978).

4. Fonte: Programa de História da Educação I (1978). Pasta: Programas de Ensino de História da Educação I. Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional/Centro Pedagógico. Acervo pessoal, 1978, Caixa 1, 1978 – 1990.
5. Fonte: Programa História da Educação II (1975). Pasta: Programas de Ensino de História da educação: Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional/Centro Pedagógico. Acervo pessoal, 1975, Caixa 1, 1975 – 1990.

Os programas de História da Educação propostos a partir de 1958 até finais dos anos de 1960, em geral, trouxeram, em suas descrições, caracterizações e contextualizações do período estudado e um enfoque maior nos sistemas filosóficos e em seus pensadores. Enquanto isso, nos programas de 1972 até início dos anos de 1980, observa-se um esvaziamento das caracterizações e contextualizações e um enfoque maior nos pensadores que voltaram seu pensamento especificamente para a educação.

Apesar das mudanças institucionais e curriculares, entre 1972 e 1979, as disciplinas História da Educação I e II sofreram poucas mudanças em comparação com as décadas de 1950 e 1960, no que se refere às abordagens que marcam os programas de ensino analisados, que ainda privilegiassem uma história das ideias pedagógicas, demarcando os fatos históricos como pano de fundo das ideias educacionais, sistemas filosóficos, filósofos e pensadores educacionais.

Os programas de ensino analisados e as respectivas organizações programáticas dos conteúdos, associados às referências bibliográficas, evidenciam a forma como a esfera discursiva da História da Educação, como campo de conhecimento, estava configurada. Nessa configuração, observa-se a hegemônica influência dos manuais de ensino sobre a História da Educação na organização e na programação do ensino de História da Educação ministrado no Curso de Pedagogia, entre os anos de 1950 e finais de 1970, abarcando toda uma trajetória institucional que vai da criação da FFCLES à Ufes.

Os manuais de História da Educação publicados na *Coleção Atualidades Pedagógicas* permaneceram durante décadas constituindo uma tradição narrativa sobre a História da Educação. Não só incidiam sobre a organização curricular da disciplina, mas também sobre a narrativa constituída no ensino de História da Educação na FFCLES e na Ufes no início dos anos de 1980.

A presença hegemônica dos manuais de História da Educação nas referências bibliográficas evidencia a forte influência que eles exerciam. Isso pode ser observado não só na intertextualidade em que trechos do sumário de alguns manuais são transpostos para o programa de ensino, como apontado, mas também pelos conteúdos e pela respectiva abordagem apresentados nos programas.

O programa de 1955 de História da Educação para o terceiro período e os de 1978 referentes à História da Educação I e II são representativos da questão que estamos apontando.

A organização do programa de ensino de História da Educação indicada para 1955 segue a estrutura das propostas de Theobaldo Miranda Santos em seu livro *Noções de História da Educação*.

A idéia que se faz de Deus é sempre o postulado fundamental de toda concepção de vida. E, sob esse aspecto, podemos distinguir três concepções básicas de vida, correspondendo a cada uma delas uma atitude do homem em face do problema divino.

a) a concepção, pagã de vida, em que o homem confunde Deus com o mundo e consigo mesmo;

b) a concepção transcendentalista de vida, em que o homem considera Deus como realidade suprema e distinta de si mesmo e do mundo.

c) a concepção naturalista da vida, em que o homem nega Deus, imanente ou transcendente, e considera ele próprio e o mundo como as únicas realidades existentes (SANTOS, 1945, p. 19-20).

No programa de ensino proposto para 1978 para História da Educação I, percebemos uma forte influência das obras *História da Educação*, de Paul Monroe, e *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto.

Em seu livro, Monroe (1939) inicia, por exemplo, os capítulos sobre Grécia e Roma realizando uma caracterização geral da educação romana e grega, para, logo em seguida, descrever os períodos que marcaram a educação nessas duas civilizações.

No caso de Peixoto (1933), podemos observar a estrutura do conteúdo de seu livro, fundamentada na evolução das ideias pedagógicas e centrada nos grandes pensadores da história filosófica e pedagógica. O autor parte da sincronia histórica da civilização para depois analisar os fatos e nomes da História da Educação, realizando uma suma das ideias educacionais. A estrutura de seu livro segue a de seu programa de ensino para a disciplina História da Educação.

O programa de 1929, por exemplo, continha 33 pontos. Os dois primeiros procuravam chamar a atenção para a importância da educação e da História da

Educação. Os demais exprimem o caráter enciclopédico do curso, iniciando na educação oriental, passando pelos antigos, Idade Média, Moderna e Contemporânea. A 'enciclopédia' chama atenção para saberes, personagens e movimentos, como para a pedagogia monástica, cartesianismo, método intuitivo, filantropia, idealismo, positivismo, evolucionismo, pedagogia científica e escola nova, por exemplo. No que se refere ao seu presente, quatro experiências são destacadas: Japão, EUA, Alemanha e Brasil. Com a apresentação dos grandes educadores, uma descrição sumária de suas ideias, chamando a atenção para o valor do exemplo dos 'professores' de energia, procurou-se ensinar História da Educação Brasileira, na parte final do texto (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 53).

Os manuais de História da Educação constituem-se como um gênero discursivo que remete às tradições narrativas inauguradas por Émile Durkheim, Gabriel Compayré e Wilhelm Dilthey. Tais autores, ao escreverem os manuais, constituíram uma narrativa objetivando atender às demandas práticas da Pedagogia, no que se refere ao tratamento do espírito humano, marcado por lições sobre o passado, descrições de acontecimentos, de civilizações, de ideias e práticas educativas e doutrinas pedagógicas (ROBALLO, 2012).

Entre 1951 e 1978, podemos verificar um amplo leque de conteúdos abordados a partir da perspectiva eurocêntrica. As civilizações que forjaram o continente europeu são colocadas no centro de um fluxo narrativo que vai do primitivo ao civilizado. As civilizações que se destacam e recebem um maior espaço no conteúdo programático são as civilizações greco-romana, cristã e medieval, a renascentista e a iluminista. A partir do século XIX, ganham destaque os movimentos nacionalistas e renovadores da educação.

A exposição dos conteúdos, que ocorria a partir da expressão do pensamento pedagógico inserido em sistemas filosóficos nos mais variados momentos históricos das sociedades europeias, permaneceu predominante durante todo o período. A História da Educação, como apontam Nunes (1996) e Warde (1998), tinha uma ação e um efeito doutrinário fundamentados nos ideais cristãos, expressando a permanência de uma civilização cristã. Partindo

desse preceito, do caráter doutrinário e cristão da disciplina, torna-se compreensível que, nas sociedades não cristãs, a estrutura e os sistemas educativos ganhem relevo como conteúdo e, nas sociedades cristãs, as doutrinas e o pensamento pedagógico se tornem mais importantes, pelo seu papel na formação do espírito fundamentado nos princípios e valores cristãos.

A abordagem predominante segue eurocêntrica, cronológica e linear sobre os sistemas e processos educativos das principais sociedades que se tornaram os pilares da civilização moderna, em uma lógica progressista que vai da bárbarie à civilização. Com características claras de diluição da disciplina História da Educação Geral na Filosofia da Educação, a exposição de valores éticos e morais produzida por pensadores que representaria a síntese do pensamento da época. A missão da Faculdade de Filosofia era a “[...] criar uma elite sequiosa da verdade suprema: Deus” (FFCLES , 1955).

Periodizações identificadas nos programas de ensino de História da Educação, para os segundos e terceiros anos, ou na formatação das disciplinas de História da Educação I e II, no período entre 1951 a 1979, organizam os conteúdos a partir de critérios variados – não se consegue observar uma norma que abarque todo o período a ser estudado. Essa variedade de marcos sinaliza critérios diferenciados que evidenciam uma intertextualidade com os manuais de História da Educação, mais especificamente com trechos retirados de sumários de obras, como as de Paul Monroe, L. Luzuriaga, Theobaldo Miranda, Afrânio Peixoto, dentre outros.

O que podemos extrair de tais Periodizações é a perspectiva em comum de uma História linear que apresenta a evolução do pensamento filosófico e científico sobre a Educação e seus principais expoentes. Nessa forma de organizar a História da Educação, as instituições e os processos educativos se tornam manifestações do pensamento filosófico e pedagógico, perspectiva que implica uma compreensão de tempo.

Da periodização e da abordagem que configuraram a disciplina História da Educação emerge uma concepção de tempo que transcorre dentro da lógica historiográfica da história universal e da civilização, enfocando aspectos da cultura e do pensamento. Tal enfoque parte do primitivo compreendido como primeiro estágio do desenvolvimento da humanidade, passando pelas primeiras civilizações orientais e seguindo em direção à Antiguidade Clássica, ao Período Medieval e à influência do cristianismo. O avanço da civilização

segue em direção ao Renascimento e ao resgate da cultura clássica, marcado pela reforma e contrarreforma, em direção ao Iluminismo e aos movimentos renovadores educacionais. Paralelamente a essa descrição linear, rumo ao progresso e à civilização, surgem as doutrinas filosóficas e educacionais expressas no pensamento de filósofos e pensadores.

A concepção de História que norteia a narrativa da História da Educação das ideias educacionais vincula-se ao Paradigma Histórico Positivista alemão. É uma História conduzida pelas ideias e pela realização delas em eventos, que, neste caso, se manifestam nas instituições práticas educacionais, expressão das ideias e do espírito.

A disciplina História da Educação, influenciada pelos manuais de História da Educação, era marcada pela repetição de ideias essenciais. A maior delas, segundo Roballo (2012), era reiterar a ideia de que a História da Educação é um estudo do passado e também um meio de explicar o presente, além de prever o futuro. Além disso, uma de suas funções era transmitir e perpetuar apenas o que, ao longo dos séculos, permaneceu, prosseguiu – na forma pública, memorável e modelar – e se cristalizou por meio de obras, dos homens tidos como grandiosos e das civilizações elevadas à condição de magníficas.

Referências

ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Pela classe, pelo livro: a fundação de uma história da educação para professores, no Brasil e na Argentina. In: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, A. (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939**. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. Ministério de Educação e Saúde. Universidade do Brasil/Faculdade Nacional de Filosofia. **Programas para o Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o ensino de história da educação no Brasil. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUFU, 2005. p. 33-45.

COUTINHO, Jose Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vitória: DEC, 1993.

CUNHA, Guanair Oliveira da. **Resgate histórico da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (Fafi) e sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores (1951 – 1971)**. 2000. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2000.

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS. **Relatórios do segundo período 1955**. Vitória: Almoarifado do CEG/Ufes, 1955.

_____. **Relatórios do segundo período 1958**. Vitória: Almoarifado do CEG/Ufes, 1958.

_____. **Relatórios do segundo período 1964**. Vitória: Almoarifado do CEG/Ufes, 1964.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MONROE, Paul. **História da educação**. Do original inglês a Brief Course in the History of Education. Tradução de Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de história da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)**: verba volant, scripta manant. 2012. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, Theobaldo Miranda dos. **Noções de história da educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945

WARDE, Mirian Jorge. Contribuição da história para a educação. **Em Aberto**, ano IX, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Contribuição ao processo de elaboração das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. **Caixa**: Reformulação do Curso de Pedagogia, 1987.

11

A constituição histórica da escola de Educação Física do Espírito Santo (1931-1947)*

Tatiana Borel

DOI: 10.52695/978-65-88977-49-1-p244-263

*. Este texto vincula-se à tese intitulada *A Configuração da docência no Ginásio do Espírito Santo (1906-1951)*, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. O trabalho recebeu o apoio da Fundação de Amparo à pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), sob a forma de bolsa.

Introdução

O texto retrata processos de formação de professores de Educação Física no Estado do Espírito Santo durante as décadas de 1930 e 1940, no contexto de criação da Escola de Educação Física do Espírito Santo (EEF-ES) que, de acordo com documentos analisados, teria sido a primeira escola civil destinada à formação de professores de Educação Física no Brasil. Para a análise, destacam-se algumas questões: como se organizou a estrutura curricular dos cursos oferecidos? Quais as práticas de ensino empreendidas? Como se processavam os exames de admissão dos alunos? E quais sujeitos fizeram parte da constituição dessa instituição? Para tais questionamentos, utiliza como fontes: recortes de jornais capixabas, artigos publicados na Revista de Educação (1934 -1937) e na Revista de Educação Física (do Exército – 1933-1941), pautas de professores, regulamentos e documentos oficiais.

O trabalho de investigação pautou-se nos pressupostos teórico-metodológicos elaborados por Marc Bloch e Carlo Ginzburg. Ambos destacam a importância do estudo do passado para uma possível compreensão do presente. Assim, tal como orienta Bloch (2001), buscou-se capturar homens e mulheres que participaram dos processos de formação de professores de Educação Física no Espírito Santo, no período de investigação. As análises foram desenvolvidas considerando a circularidade de ideias, o entrecruzamento de fontes plurais e as relações de força envolvidas nos contextos de produção dos documentos elencados (GINZBURG, 2002).

As investigações apontaram que mudanças curriculares gerais ocorreram ao longo dos primeiros anos de funcionamento da EEF-ES, com predominância de um ensino teórico-prático, destinado à formação de professores e monitores. A EEF-ES, ao que tudo indica, era parte de uma política prioritária do governo daqueles tempos, porém tal iniciativa não ensejava unanimidade, haja vista as reações contrárias publicadas na imprensa local da época.

O Departamento de Educação Física do Espírito Santo e os primeiros professores diplomados

No dia 26 de junho de 1931, criou-se o Departamento de Educação Física do Espírito Santo (DEF-ES), considerado o primeiro órgão destinado à formação de professores de Educação Física no meio civil do Brasil. No entanto, a afirmativa sobre tal pioneirismo exige alguns esclarecimentos.

No mesmo período em que foi criado o Departamento de Educação Física do Espírito Santo, foi inaugurado o Departamento de Educação Física de São Paulo (DEF-SP) que, devido a acontecimentos de ordem política,¹ foi impedido de funcionar plenamente durante seus primeiros anos. Contudo, no seu primeiro ano de funcionamento, entre maio de 1931 e maio de 1932, o DEF-SP organizou dois cursos.²

A organização de cursos, embora de caráter sumário, indica que houve atividades no DEF-SP durante o ano de 1931. No entanto, a tese de pioneirismo do DEF-ES se mantém pelo fato de o primeiro curso oferecido ter sido voltado para a formação de professores habilitados a ministrar a Educação Física nas escolas estaduais capixabas, diferentemente do ocorrido em São Paulo, onde os cursos oferecidos – de acordo com o artigo publicado na Revista de Educação Física do [Exército], – aconteceram de forma rápida e simples, sem estrutura organizacional.

Conforme as fontes analisadas, os Departamentos foram criados no mesmo ano, porém com finalidades iniciais diferentes. No Espírito Santo, os ideais estavam voltados para a habilitação de professores para ministrar a Educação Física nas escolas capixabas. Já em São Paulo, os interesses estavam direcionados para o controle médico das práticas esportivas. Gomes e

1. Coincidentemente, com a inauguração do DEF-SP, eclodiu no Estado a Revolução Constitucionalista, iniciada em 9 de julho de 1932, movimento armado contra o Governo Provisório de Getúlio Vargas, que teve como um dos objetivos instituir uma nova Constituição no Brasil (BEZERRA, 1988).

2. Um artigo publicado na Revista de Educação Física, editada pelo Exército, menciona os cursos oferecidos pelo DEF-SP. No ano de 1931, foram, pelo Departamento de Educação Física, realizados dois cursos sumários de Educação Física, um de caráter rápido, para os professores estaduais do interior, e outro mais desenvolvido, conquanto ainda elementar, para professoras da Capital (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA [EXÉRCITO] 1936, p. 40).

Dalben (2011, p. 322) apontam que o DEF-SP tinha por função a responsabilidade de “[...] organizar, fiscalizar, incentivar e registrar a prática dos esportes no estado”, diferente do DEF-ES, que tinha por finalidade “[...] difundir, regulamentar, e controlar a prática da educação física em todos os estabelecimentos estaduais de ensino” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1931, p. 1).

Dessa forma, é compreensível que alguns autores apontem o DEF-ES e, posteriormente, a Escola de Educação Física do Espírito Santo, como a primeira instituição de formação de professores de Educação Física no meio civil do Brasil.

As fontes foram interrogadas levando em consideração as “relações de força” (GINZBURG, 2002) que moveram os acontecimentos envolvidos nos processos pelos quais a Educação Física capixaba transitou. Sem a presença de professores diplomados no Estado por uma Escola de Educação Física civil e almejando acompanhar a política disseminada nacionalmente,³ no dia 24 de agosto de 1931, instalou-se o Curso de Emergência.⁴

Dentre os diplomados no Curso de Emergência, estão os professores: Rita Tosi Quintais, Hilda Pessoa Prado, Alcira Netto, Maria Durvelina Calmon, Juracy Machado e Lydia Besouchet (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1931).

Curiosamente, a existência do Curso de Emergência é questionada por Silva (1996). Tal discussão decorre do depoimento cedido em entrevista à autora pela senhora Lydia Bomilcar Besouchet que, ao ser indagada sobre a sua participação no referido curso, afirmou não ter participado do Curso de Emergência, mas apenas de um Curso Superior de Cultura Pedagógica. No entanto, documentos referentes ao Departamento de Educação Física apontam o nome da senhora Lydia no livro de matrícula e também nos resultados

3. A proximidade das ideias disseminadas pela escola e os pressupostos de uma política nacional assumida pelo Governo Getúlio Vargas consolidaram um cenário educacional que mesclava discursos sanitaristas e nacionalistas. Destaca-se que a configuração de Governo instaurada no Estado do Espírito Santo, nos primeiros anos da Era Vargas, foi fundamental para que a Escola assumisse também contornos higienistas e de servilidade ao regime em terras capixabas.

4. O Curso de Emergência foi criado pelo Departamento de Educação Física do Espírito Santo, para habilitar os docentes que atuariam nos cursos especiais de professores que estariam por vir. O curso teve duração de três meses, sendo encerrado no dia 1º de dezembro de 1931.

das provas finais. Além do registro de notas apresentado, o nome da senhora Lydia está presente na ata de encerramento do curso, no qual recebeu seu diploma de professora de Educação Física (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931). Bloch (2001, p. 90) fala a respeito da distância que há “[...] entre o escrito e a ação, uma distância cuja extensão nos surpreende”. Compreende-se, dessa forma, que é possível que, entre as fontes encontradas e os fatos ocorridos, exista um espaço a ser decifrado que, por razões desconhecidas, incitou a lembrança da senhora Lydia ligada apenas ao Curso de Cultura Pedagógica.

Após o término do Curso de Emergência, inaugurou-se, no dia 12 de dezembro de 1931, o Curso Especial de Educação Física, também organizado pelo DEF-ES. A fim de orientar o funcionamento do referido curso, a Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo, por meio do Departamento de Educação Física, lançou um documento⁵ com as Instruções para o Curso de Educação Física. De acordo com as instruções, o curso era destinado aos professores do Estado e aos oficiais do regimento policial militar. Aos oficiais⁶ seriam oferecidos conhecimentos essencialmente práticos, a fim de constituir um grupo de monitores destinados às funções de auxiliares do ensino da Educação Física na corporação militar e nas instituições de ensino. Já aos professores o curso objetivava: “Preparar professores de Educação Physica, preparar instructores de Educação Physica, difundir, unificar e intensificar o ensino da Educação Physica nos estabelecimentos militares e de ensino do Estado” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931, p. 3). Pela primeira vez, foi organizada no Espírito Santo uma instituição de formação de professores de Educação Física para atuar nos estabelecimentos de ensino capixaba.

O Departamento e os cursos oferecidos não funcionavam de maneira independente, pois havia subordinação à Secretaria de Instrução do Espírito Santo. Quanto às finalidades do Departamento e do Curso Especial, Araújo (1964, p. 2) afirma que:

5. Aprovado pelo Decreto nº 1450, de 15 de julho de 1931.

6. Uma observação quanto à matrícula de sargentos é que, além das exigências estabelecidas pelas instruções baixadas, o curso exigia também o exame de admissão (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931).

Ambos se completavam em suas atribuições. O Departamento com a finalidade de difundir, regulamentar e controlar a prática da educação física em todos os estabelecimentos de ensino. O curso Especial, com duração de seis meses e funcionamento previsto para as férias escolares, ‘com o fim de habilitar o professorado estadual a ministrar a prática da Educação Física pelo método moderno.’

As normas funcionavam a partir de uma tríade de poderes, como versa o art. 3º do decreto baixado para as instruções: “[...] o curso é subordinado didacticamente ao Departamento de Educação Physica, e em tudo o que concernir a administração e a disciplina, à Secretaria de Instrução” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931, p. 4).

Assim, todas as decisões tomadas a respeito da Educação Física no Estado passavam pela avaliação do Departamento e da Secretaria de Instrução do Espírito Santo. Tal organização indicia a importância atribuída ao desenvolvimento dessa nova área de conhecimento no Espírito Santo, uma vez que, mediante os documentos encontrados, é possível visualizar uma forte estrutura organizacional para que a Educação Física Escolar prosperasse naquele momento.

As instruções⁷ baixadas para o funcionamento do Curso de Educação Física⁸ apresentavam um programa com todas as informações referentes à estrutura funcional do curso. Para o curso de professores e instrutores, o ensino foi dividido em: geral teórico-prático e prático. Na formação de professores e instrutores, eram privilegiadas as atividades essencialmente ligadas à fisiologia humana e à saúde.⁹ Para os monitores, a ideia difundida pelo plano de curso

7. Dentre as orientações prescritas, constam informações sobre: os objetivos do curso e a organização geral; o plano de ensino; o pessoal de ensino; o conselho de instrutores e professores; o período letivo e da frequência; do sistema disciplinar; recompensas e obrigações; material de ensino e dependências do curso; disposições gerais e disposições transitoriais (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931).

8. Inicialmente, o curso funcionou no período das férias, durante três meses, tendo seu início no dia 1º de dezembro de 1931. O curso foi dividido em duas categorias: a de formação de professores e instrutores e a categoria de monitores.

9. Aproximadamente 47% das disciplinas previstas pelo curso eram voltadas para a área de biomédicas, 23% ligadas ao ensino das teorias sobre História e Pedagogia e 24%, às organizações de reuniões esportivas e da Educação Física nos estabelecimento militares e de ensino.

sugeria uma formação pautada em atividades que priorizavam “noções” dos estudos sobre Pedagogia e História da Educação Física e um aprofundamento em organizações didáticas e militares.¹⁰

No Programa de Ensino instituído pela Instrução Pública do Espírito Santo para o funcionamento do Curso Especial, é possível notar, em suas propostas, uma tendência militar. Característica afeita à formação inicial de seus idealizadores, o tenente-coronel Carlos Marciano de Medeiros e o capitão João Punaro Bley, ambos frequentadores da Escola Militar.

De acordo com o art. 12 do Decreto nº 1.450, de 15 de julho de 1931, os cargos referentes ao ensino deveriam ser preenchidos por um diretor técnico, instrutores e professores, além de monitores em número suficiente para auxiliar os trabalhos práticos dos professores. Para a matrícula no Curso Especial de Professores e Instrutores, os candidatos deveriam atender às seguintes exigências:

- a) - Ser diplomado como professor por estabelecimento do ensino oficial ou oficializado do Estado e da União;
- b) - Ser oficial do regimento policial militar, com o curso profissional militar;
- c) - Ter mais de 16 e menos de 35 anos de idade, contada até a data da matrícula;
- d) - Ter demonstrado capacidade para ministrar o ensino de Educação Physica, attestada, para os officiaes – pelo commandante do R.P.M e para os professores pelos directores dos Estabelecimentos onde tiveram obtido seus diplomas;
- e) - Ter excellente e optima robustez physica comprovada em rigorosa inspecção de saúde perante uma junta medica indicada pelo director do Departamento (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931, p. 9).

10. Apresentando aproximadamente 36% das disciplinas voltadas para Fisiologia Humana e Saúde, 18% direcionadas para o ensino de teorias ligadas à História e à Pedagogia e 45% para a organização da Educação Física nos estabelecimentos militares e de ensino.

Diante do exposto, é possível perceber que a primeira exigência para ser um professor de Educação Física seria o diploma de magistério. Além disso, a predisposição para ministrar aulas de Educação Física também era requisito para seleção dos futuros diplomados. No entanto, a questão que mais chama a atenção aparece no item que exige o teste de robustez, no qual sujeitos que não demonstrassem capacidades físicas satisfatórias ficariam impedidos de matricular-se no curso. A idade dos candidatos configurava mais um dos requisitos para a matrícula, na qual pessoas acima de 35 anos estariam impedidas de fazer o curso.

As condições impostas para o ingresso no curso indiciam a especificidade desse campo de formação de professores no Espírito Santo, uma vez que pessoas eram avaliadas tanto pela capacidade intelectual quanto pela capacidade física. Tal apontamento sugere a ideia de que nem todos os professores poderiam requerer a formação específica na área da Educação Física Escolar.

Vago (2010, p. 357) comenta a respeito da afirmação da Educação Física como disciplina escolar no Brasil, apresentando alguns dos aspectos que atravessaram a constituição dessa disciplina no século XX.

Em torno dela, variadas ações foram desencadeadas, tanto por governos como por agentes diversos (como os militares, os médicos, intelectuais, professores, dentre outros): a produção de representações sobre seus alardeados benefícios para o corpo e a saúde dos estudantes; as prescrições legais de programas com as práticas corporais autorizadas na escola; a circulação de métodos de ensino de origem europeia e norte-americana; as publicações de livros ou de manuais de ginástica; a preocupação com a formação de professores para o seu ensino.

O autor aponta a formação de professores como um dos aspectos evidenciados no momento em que se configuravam ações em prol da estruturação da Educação Física como disciplina escolar no Brasil. Ainda nessa vertente, a análise seguinte tem por finalidade conhecer os processos de formação de professores a partir dos primeiros anos de funcionamento do curso, bem como a criação da Escola de Educação Física do Espírito Santo.

A Escola de Educação Física do Espírito Santo

Três anos após a criação do DEF-ES, o interventor João Punaro Bley, a fim de reorganizar a Inspetoria de Educação Física, criou, por meio do Decreto¹¹ específico, a Escola de Educação Física do Espírito Santo (SILVA, 1996). O curso funcionaria agora na Escola de Educação Física do Espírito Santo (EEF-ES), anexa à Inspetoria.

Com a nova organização, algumas orientações foram acrescentadas no que diz respeito ao ensino da Educação Física. Uma delas apontava que, com a nova lei, essa disciplina só poderia ser ministrada “por pessoas devidamente habilitadas”. Além disso, a duração do curso foi ampliada para nove meses,¹² acarretando modificações na grade curricular (SILVA, 1996).

De acordo com notícias encontradas em recortes de jornais que circulavam localmente na época, após o término dos cursos oferecidos pelo Departamento de Educação Física, os alunos recebiam o diploma na presença de autoridades municipais, estaduais e federais, configurando um importante evento no Estado. Além de reunir autoridades de várias instâncias, a notícia¹³ era publicada em jornais locais e em revistas¹⁴ do Exército que circulavam nacionalmente na época.

A visibilidade dispensada ao curso oferecido pela Escola de Educação Física expressa os esforços para o fortalecimento dessa instituição em meio à sociedade capixaba. As fontes apontam que constantemente eram publicadas notícias a respeito do trabalho que se desenvolvia no Espírito Santo, naquele momento.

11. Decreto nº 5.207, de 24 de agosto de 1934.

12. Nos primeiros anos de funcionamento, o Curso Especial de Educação Física tinha duração de aproximadamente três meses.

13. Da mesma forma como ocorria no encerramento, a inauguração dos períodos letivos também era publicada em jornais locais e por vezes em revistas especializadas.

14. Para receber o diploma de professor/a de Educação Física, os alunos deveriam produzir e apresentar a um Conselho de Professores um trabalho de fim de curso, que seria aprovado ou não de acordo com a avaliação de uma banca examinadora. Durante a investigação, foram encontradas publicações de alguns desses trabalhos pela Revista de Educação do Espírito Santo (REVISTA DA EDUCAÇÃO, Vitória, n. 2, p. 24, maio de 1934).

Dentro das orientações difundidas pela EEF-ES, observa-se o uso obrigatório de um uniforme específico nas aulas práticas. Em 1931, com a criação do DEF-ES, determinou-se um plano de uniforme, inicialmente para os egressos do Curso de Educação Física e, posteriormente, ampliado para alunos e alunas escolares.

A vigilância do uso do uniforme estipulado para as aulas práticas de Educação Física era rigorosa. De acordo com a descrição da Portaria nº 001, os uniformes se caracterizavam da seguinte forma:

PROFESSORAS: - BLUSA BRANCA – com gola tipo sport, manga com o máximo de 10 cm. Terminando presa por elástico bem flexível, para não tolher os movimentos. SAIA AZUL MARINHO – godê (presa à blusa costurada) – com comprimento máximo até os joelhos, sem pala. CALÇÃO PRETO – Bombacha, boca com elástico bem flexível, que deverá prender acima da articulação dos joelhos. A largura dos calções deverá ser apenas a necessária para manter a compostura devida a permitir todos – os movimentos, inclusive as flexões de ambas as pernas. MEIAS BRANCAS – De uso facultativo. SAPATOS – De tennis. TECIDOS. – É de toda conveniência ser escolhido um tipo único de tecido para cada peça. PROFESSORES E OFFICIAES DO R.P.M. CAMISA - de malha branca, decotada e sem mangas. CALÇÃO – de mescla, com soutache preto na costura externa. SAPATOS – de tennis. SARGENTOS DO R.P.M. CAMISA – de malha branca, decotada e sem mangas. CALÇÃO de mescla. SAPATOS de tennis (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1931, p. 1-2).

Soares (2011) comenta a respeito das vestimentas utilizadas pela sociedade ao longo dos anos, afirmando que as roupas traduzem toda a bagagem de “sentimentos e de valores” que as sociedades produzem no tempo. A autora complementa a ideia esclarecendo que a liberdade de escolha de roupas especiais para as mais diversas atividades, incluindo a prática de exercícios físicos ou de esportes, consolidou-se apenas no início do século XX. Assim:

Vestir-se para exercitar o corpo em práticas distintas, portanto, é parte de uma nova sensibilidade, de um novo modo de vida, resultado de uma educação especializada e dirigida ao corpo, da inserção num mundo regido por padrões, comportamentos, atitudes, hábitos novos (SOARES, 2011, p. 69).

A questão levantada pela autora expressa as inovações referentes à instituição de uma nova concepção a respeito das vestimentas ideais para as aulas de Educação Física.

Em 1934, instituiu-se, no Espírito Santo, um novo modelo de uniforme para a Educação Física, retificando o plano já existente, que abrangia apenas os alunos da Escola de Educação Física (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1934). Os novos modelos instituídos apontavam padrões para os uniformes de professores e instrutores, professoras, alunos e alunas escolares.

De caráter obrigatório, o uniforme caracterizava-se como uma espécie de identificação do aluno com a instituição de ensino que frequentava, uma vez que o uso nas aulas de Educação Física era obrigatório tanto para as meninas como para os meninos. O uniforme dos instrutores e professores, de acordo com o novo plano instituído, constituía-se de: “Camisa de meia, branca, de algodão, sem mangas. Calção branco, acima do joelho, com elástico na cintura. ‘Blaise’ azul, com mangas curtas. Calça branca, de brim (facultativa). Sapatos de ‘tênis’ brancos” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1934). A documentação também aponta o uniforme das professoras de Educação Física do Estado, composto dos seguintes itens:

Blusa: De crepe santé, branco, modelo esporte, com manguito, gola virada, abertura no peito com creinalheira metálica, basquinha, formando com pespontos dois bolsos na frente. Da gola parte um cordão azul marinho, com um apito, sendo colocado no bolso esquerdo. Os pespontos da blusa acompanham os da gola. Cinto: de pelica azul marinho. Saia: em tecido azul marinho. Na frente, do lado esquerdo (1/4 de largura) leva uma prega macho pespontada, que é fechada á altura do joelho (2/3 do comprimento) por um traçado de linha azul marinho, passando por ilhózes pretos e terminando em duas borlas; atrás, no meio, outra prega macho, pespontada

até a mesma altura da frente. Os pespontos da saia com 0m,01 de largura, e de um ilhós a outro, deve ter 0m,02 de distância. Bombacho: preto (gaudet ou franzido), com elástico acima dos joelhos e na cintura. Sapatos: brancos, de modelo esporte, com ‘soquete’ branca (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3 de julho, 1934).

Instrutores, professores e monitores diplomados pelo Curso Especial de Educação Física (CEEF) deveriam usar, em seu uniforme sobre o peito, ao centro da camisa, o escudo ¹⁵ do CEEF. A representação do escudo no uniforme de professores e professoras revela um dos objetivos almejados pela EE-FES: dar visibilidade à instituição formadora a fim de gerar autenticidade do curso perante a sociedade, e também possibilitar a identificação dos professores com a instituição de formação.

Além da obrigatoriedade do uniforme, a rigidez na frequência diária dos alunos nos cursos oferecidos pela EE-FES e o sistema de avaliação ao qual eram submetidos os futuros professores constituíam assuntos frequentemente tratados nos boletins diários produzidos pela instituição.

Como estratégia para evitar que os alunos deixassem de assistir às aulas diariamente, a frequência era dotada de extrema vigilância. A fiscalização funcionava por meio de um sistema que controlava as faltas dos alunos mediante pontuações. O processo ocorria da seguinte maneira: a falta do aluno seguida de justificativa ocasionava um ponto na sua ficha, já a falta sem justificativa correspondia a três pontos. Esse controle por pontos tinha o propósito de evitar as faltas dos alunos nas aulas, uma vez que seriam afastados do curso aqueles que alcançassem 20 pontos. Dentro das normas estabelecidas, havia uma exceção para os alunos que faltassem por motivo de doença ou acidente e que tivessem obtido média cinco ou mais nos trabalhos. Nesses casos, o desligamento aconteceria apenas se somassem 30 pontos (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1931, p. 15).

15. De acordo com a análise do documento, as professoras também usariam, porém sobre o peito ao lado esquerdo. O escudo oficial do Curso Especial de Educação Física era formado por símbolos que expressavam cada um o seu significado.

O sistema de avaliação aplicado aos futuros professores e monitores de Educação Física ocorria por meio de provas e seguia as instruções estabelecidas pelo método francês,¹⁶ método oficial da EEFE.

Entre os aspectos que atravessaram o Curso de Educação Física durante seus primeiros anos de funcionamento, destacam-se os espaços destinados à instalação do DEF-ES. De acordo com Souza (2004, p. 36), “[...] a Escola teve como sua primeira sede, até o ano de 1949, o Estádio Governador Bley, situado no bairro Jucutuquara, próximo ao centro da cidade”. A autora faz referência às condições estruturais da escola afirmando que, para as disciplinas práticas, o espaço era satisfatório, já para as teóricas, obstáculos foram enfrentados pela “[...] falta de espaço físico e instalações” (p. 36).

Os problemas relacionados com os espaços adequados motivaram a escola a solicitar ao Governo do Estado uma solução. Segundo Araújo (1964, p. 3), uma passagem importante da História da Educação Física, particularmente da Escola de Educação Física, caracteriza-se pelo:

[...] esforço compreendido para dotá-la de sede própria. Com a doação do Estádio ‘Governador Bley’ ao Rio Branco ‘Atlético clube’, após examinadas diversas áreas, teve a escola a sua localização definitiva no bairro de Bento Ferreira, nos terrenos conquistados dos mangais.

Souza (2004) afirma que, em 1945, o estádio Governador Bley foi doado ao Rio Branco Atlético Clube. Com isso, a Escola de Educação Física passou a ministrar o Curso na Escola Técnica de Vitória, até que sua nova sede ficasse pronta.

16. Constatou-se que o Método Francês adotado no Estado como método oficial serviu de base metodológica tanto para as orientações proferidas pela Escola de Educação Física, como para as escolas estaduais de ensino primário e secundário. Para Aloyr Queiroz de Araújo, professor diplomado pelo CEEF-ES e ministrante de aulas de Educação Física no Ginásio do Espírito Santo, o método foi caracterizado como “positivo” para os capixabas. No entanto, de acordo com o próprio professor, o método foi imposto como única opção de ensino, impedindo, por vezes, o docente de utilizar sua autonomia para o desenvolvimento das aulas.

Escola Superior de Educação Física do Espírito Santo

De acordo com o art. 6º do Decreto de nº. 82, de 1935, a Escola de Educação Física passou a denominar-se Escola Superior de Educação Física (Esef), mantendo os cursos necessários e que constavam no regulamento. O art. 10 do mesmo decreto estabelecia ainda que toda movimentação do professorado de Educação Física seria feita pelo do Departamento de Educação e por proposta da Diretoria de Educação Física. O art. 12 afirma que, assim que o governo obtivesse melhores condições econômicas financeiras, providenciaria um local apropriado para o funcionamento da sede da Diretoria e da Esef, com campo devidamente aparelhado para os trabalhos de ensino prático.

Até o ano de 1934, os cursos tinham duração de quatro a cinco meses. Com as novas orientações, em 1935, esse período foi estendido para nove meses. Com relação à estrutura curricular do curso, houve algumas mudanças. O curso foi instalado e destinado somente à formação de professores e não mais foi ministrado para monitores, como nos anos anteriores. “[...] foi instalado, nesta data, o 6º período lectivo do Curso de Professores, que funcionará de Março á Novembro do corrente anno, destinado somente á professores” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, BOLETIM, nº 1, 1935).

Além de oferecer a formação de professores, a escola instalou, nesse ano, o Curso de Informações, destinado aos diretores dos grupos escolares e inspetores técnicos do ensino primário; e o Curso de Revisão, indicado para os professores e monitores formados nas turmas de 1931/32; 1932/33 e 1933/34 (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, BOLETIM N. 1, 1935). Além de formar novos professores, a Escola de Educação Física promoveria a atualização dos conhecimentos adquiridos pelos professores formados nos cursos anteriores.

A cada novo período iniciado pela escola, era entregue aos alunos o Regulamento Geral da Educação Física (baseado na tradução do Método Francês). Um dos boletins publicados em 1935 aponta que esse Regulamento não estaria mais disponível de forma gratuita, como havia acontecendo. Desse modo, os alunos que desejassem tê-lo deveriam retirá-lo na secretaria pelo valor de nove mil réis cada volume (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Boletim, n. 41, 1935). A cobrança do referido material de ensino pode estar relacionada com as dificuldades financeiras expressas pelo Departamento. Souza (2004, p. 38) afirma que algumas medidas foram tomadas para minimizar as deficiências apresentadas por alguns setores da EEf-ES durante as décadas de 1930 e

1940, por exemplo, “[...] o caso da alteração do sistema de ingresso de novos alunos (as), apenas a cada dois anos, e não mais todo o ano, em função da insuficiência de meios materiais e humanos apropriados ao bom desenvolvimento das aulas”.

As transformações ocorridas em 1935 pareciam indicar um maior desenvolvimento da escola nos próximos anos. Um decreto expedido pela Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, em 1936, aponta diversas medidas em relação à Educação Física, no Espírito Santo. Dentre elas, a transformação da Inspeção de Educação Física em “[...] uma Diretoria¹⁷ diretamente subordinada ao Departamento de Educação”. Contudo, os esforços lançados a favor do crescimento e fortalecimento da Escola de Educação Física e do desenvolvimento dessa prática nas escolas capixabas nem sempre foram vistos como positivos. Essa afirmação está pautada em um artigo publicado no ano de 1935, no *Jornal do Estado*. A publicação assinada por um sujeito que se identifica como um “Mestre-Escola” faz referência à formação e à atuação de professores de Educação Física, como algo negativo no cenário capixaba da época.

De acordo com o artigo publicado, o ensino no Espírito Santo estava sendo reduzido pelo governador à sua forma mais simples. Referindo-se a João Punaro Bley, o “mestre escola” escreve: “[...] tendo formado o seu espírito na escola da força física, quer ele transformar o Espírito Santo em uma Sparta dos tempos antigos”. Com um ar de indignação, afirma ainda: “Não tardará que o homenzinho abaixe um édito, obrigando a infancia a dormir ao relento, para temperar o organismo na resistência aos phenomenos [fenômenos] atmosféricos”. O autor comenta a respeito dos investimentos na área da Educação Física, apontando que estava visível aos olhos da população que “A educação física era a preocupação máxima do governador” (RECORTE DE JORNAL, 1935). O texto versa ainda que as questões de inteligência não atraíam e nem interessavam ao governador. Como exemplo, o “mestre

17. Com essa nova organização, professores, monitores e instrutores estariam subordinados às diretrizes técnico-pedagógicas da Diretoria da Educação Física que seria composta, além do Diretor, por um inspetor técnico, um secretário, 4º escriturário, protocolista-arquivista, porteiro, almoxarife, servente contínuo e, finalmente, por um zelador do material e servente do campo. Segundo o art. 5º, para a ocupação desses cargos, foram aproveitados os funcionários em exercício na antiga Inspeção de Educação Física (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, RECORTE DE JORNAL, 1935).

escola” aponta a aplicação das provas escolares, destacando que a primeira a ser aplicada teria sido a de Educação Física, na qual os alunos executaram saltos e corridas. “Essa prova só existe no Espírito Santo do sr. Bley, mais em parte alguma”. Outra crítica visualizada na matéria publicada faz menção ao número de professores disponíveis para atender à única Escola Normal capixaba, naquele período.

O “mestre escola” afirmava que havia apenas um professor para ministrar matérias como: Aritmética, Álgebra e Geometria. Já para a Educação Física, existiam 12 professoras no Estado. Quanto a essa diferença, o artigo expõe a seguinte expressão: “[...] uma verdadeira calamidade de educadoras do muque, espalhadas por toda a parte, para preparar as legiões de spartanas da capitania, porque não passamos de uma capitania com um capitão-mòr e três ou quatro sub-mòr”. Afirma, ainda, que as escolas de curso secundário estavam cheias desses profissionais que, segundo ele, em sua maioria, não davam aula.

E as críticas continuaram. Dois dias após a publicação do primeiro manifesto, o “mestre escola” publica outro artigo¹⁸ no qual expõe toda a sua insatisfação com o Serviço de Educação Física desenvolvido no Estado. Dentre as fontes encontradas, o artigo citado se configurou como única referência negativa atrelada aos investimentos ligados à Educação Física, no Estado do Espírito Santo. Não se sabe se as críticas surtiram algum efeito na organização desse serviço, porém é possível supor que, mesmo apregoada pelo governo como uma prática estritamente benéfica, para o “mestre escola” e, possivelmente, para simpatizantes dos seus argumentos, a Educação Física foi encarada como um agravante na educação capixaba.

18. Nas palavras do “Mestre escola”, o governador só se preocupava com a Educação Física, gastando uma fortuna inutilmente. “Não há Estado algum que mantenha em matéria de Educação Physica o aparato e a organização dispendiosa que se vê no Espírito Santo”. Críticas também foram lançadas ao que ele denomina de curso de aprendizagem, mantido na Capital. Segundo o artigo, o curso era uma calamidade, isso porque cerca de 15 professoras normalistas estavam matriculadas no curso com um vencimento mensal de 300\$00 (conto de réis) só para estudar, enquanto as professoras que ministravam aulas nas escolas rurais percebiam menos de 200\$00 (conto de réis). Outra crítica pontuada no artigo diz respeito ao ingresso no Curso de Educação Física. Nas palavras do “mestre escola”, só conseguiam matrícula no curso as “protegidas” que queriam ficar na Capital, sem trabalhar, apenas recebendo os 300\$00 mensais (RECORTE DO JORNAL DO ESTADO, 1935).

No ano de 1947, por meio de decreto¹⁹ específico, o governador do Espírito Santo regulamentou o Serviço²⁰ de Educação Física. Dentre os fins desse serviço, estava o incentivo às organizações desportivas escolares e a regulamentação, por meio da Portaria nº 158, de 21 de agosto de 1947, do Conselho Desportivo Escolar. Esse órgão era responsável pela orientação dos desportos nos estabelecimentos de ensino do Estado e associava a prática dos desportos a um caráter educativo social. Outra mudança significativa promovida a partir do Decreto nº 9, de 12 de agosto de 1947, refere-se à denominação da Esef que voltou a denominar-se EEF-ES (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1947, p. 3).

Algumas considerações

A análise das fontes possibilitou a compreensão de que a Escola de Educação Física passou por diversas representações no que diz respeito à sua estrutura como estabelecimento de formação. As orientações metodológicas adotadas pela Escola de Educação Física basearam-se no Método Francês que, de acordo com o professor Aloyr Queiroz de Araújo, constitui-se como um método adequado às características do povo capixaba, apesar de ter sido instituído de maneira muito rígida nas escolas, não oferecendo espaço para a autonomia do professor durante o planejamento das “lições”. Quanto ao sistema organizacional da EEF-ES, a frequência no curso era tratada como uma questão obrigatória. Nessa perspectiva, instituiu-se um sistema de pontos que, em conformidade com as normas estabelecidas, poderia resultar no desligamento do aluno do curso.

Outra questão analisada diz respeito à determinação de uniformes específicos de acordo com o gênero em todos os níveis de ensino, com referência a professores e professoras, alunos e alunas escolares. O uso obrigatório de vestimentas específicas, além de evidenciar uma identificação com a instituição frequentada, sugere uma forma de caracterizar a Educação Física como uma disciplina diferenciada na vida dos cidadãos capixabas.

19. Decreto nº 9, de 12 de agosto de 1947.

20. De acordo com o Serviço de Educação Física previsto no art. 1º do Decreto-Lei nº 16.471, de 24 de fevereiro de 1947, o Serviço constitui “[...] um órgão técnico, especializado, diretamente subordinado à Secretaria da Educação e Cultura”.

Diante dessas explanações, foi possível perceber que a Escola de Educação Física se constituiu como uma instituição organizada para atender a uma política nacionalmente instituída, que visava, por meio de seus idealizadores, à reeducação da população a partir de hábitos que possibilitassem a formação de uma sociedade capixaba repleta de cidadãos cientes dos preceitos ligados à educação e à saúde do corpo.

Apresentava um currículo que priorizava uma formação atrelada ao conhecimento das funções referentes ao organismo humano em todas as suas faixas etárias, a fim de se obter um cidadão saudável e fisiologicamente apto. Dessa forma, para o ingresso aos cursos, os candidatos deveriam passar por exames teórico e prático.

O curso teve relevante espaço no contexto educacional capixaba da época, funcionando anualmente. No entanto, havia quem se manifestasse publicamente contra as políticas estaduais destinadas à formação de professores de Educação Física. Um artigo publicado no *Jornal do Estado*, no ano de 1935, cujo autor servia-se do pseudônimo de “Mestre-Escola”, criticava a importância atribuída pelo interventor João Punaro Bley à formação e à atuação dos professores de Educação Física. “Mestre-Escola” condenava também os gastos despendidos no processo de formação de docentes e insinuava que as questões de inteligência não atraíam a atenção do governador, interessado apenas em formar “educadoras do muque”.

A EEF-ES teve início em meio a circunstâncias históricas específicas, a saber: o início da Era Vargas; a determinação do nome do Capitão Punaro Bley, como interventor do Estado do Espírito Santo; e a participação de Carlos Marciano de Medeiros no governo que se iniciava. Além disso, Punaro Bley e Medeiros eram egressos da Escola Militar, instituição que priorizava, dentre outras questões, a educação de corpos. Nesse contexto, tal confluência de fatores constitui-se num terreno fértil para que a primeira Escola de Educação Física brasileira, destinada ao público civil, germinasse em terras capixabas. Um fato histórico significativo, especialmente por se tratar de um período em que as iniciativas primeiras, no âmbito político e educacional, tinham o eixo Rio-São Paulo como lugar de planejamento e execução.

Referências

ARAÚJO, Aloyr Queiroz de. **O que se tem feito e o que se faz no Espírito Santo pela educação física, 1964**. Arquivo pessoal Aloyr Queiroz de Araújo. Coleções especiais da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BEZERRA, Holien G. **O jogo do poder: Revolução Paulista de 32**. São Paulo: Moderna, 1988.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CURSO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, Vitória. **Relatório sobre o trabalho dos professores de educação física nos estabelecimentos de ensino do Estado do Espírito Santo, 1933**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, caixa n. 40.

CURSO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, Vitória. Uniformes para professores e professoras e para oficiais da R. P. M para o ano de 1931, p. 1 - 2. **Boletim Diário do Curso de Educação Física**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PHYSICA. **Instruções para o Curso de Educação Physica**, aprovado pelo Decreto n°. 1.450, de 15 de julho de 1931, p. 1 - 2 - 3 - 4 - 9 - 15. Arquivo pessoal Aloyr Queiroz de Araújo, Coleções especiais da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Entrega de diplomas dos alunos do Curso de Emergência de 1931**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

_____. **Plano de uniforme para professores e instrutores, professoras, alunos e alunas escolares, 1934**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

_____. Regulamento de Educação Física adquirido na secretaria da Escola de Educação Física pelo valor de nove mil réis. **Boletim n. 41, 1935**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito, Vitória.

_____. **Decreto n.º 9 de 12 de agosto de 1947**: Regulamento do Serviço de Educação Física. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito, Vitória.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

GOMES, Ana Carolina Vimieiro; DALBEN, André. O controle médico esportivo no Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo: aproximações entre esporte e medicina nas décadas de 1930 e 1940. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 321-335, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n2/04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

RECORTE DO JORNAL, Vitória. Artigo assinado por um “mestre escola”, publicado no *Jornal do Estado* no Espírito Santo em 1935. **Recorte de jornal**. Arquivo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito, Vitória.

SILVA, Dirce Maria Corrêa da. **Escola de Educação Física do Espírito Santo: suas histórias, seus caminhos: 1931-1961**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Física e Esportes).

SOUZA, Patrícia Pereira de. **Constituição do ensino superior da Educação Física no Espírito Santo (1931-1972)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. Sobre a produção da educação física como disciplina escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. v. 1. 446 p.

Sobre os autores

Amarílio Ferreira Neto

Doutor em Educação; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo; membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Andrea Brandão Locatelli

Doutora em Educação; professora do Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ceunes/Ufes); pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes).

Antonio Henrique Pinto

Doutor em Educação; professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (Ifes), Campus de Vitória; coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes); coordenador de Grupo de Pesquisa Educação Básica e Educação Profissional (Gepebe).

Cíntia Moreira da Costa

Mestre em História.

Cleonara Maria Schwartz

Doutora em Educação; professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales).

Deane Monteiro Vieira Costa

Doutora em Educação; professora do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH) e do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus de Vila Velha; coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Educação, Trabalho e Juventudes (Netejuv) do Ifes e membro do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes).

Fernanda Ferreyro Monticelli

Doutora em Educação; professora de Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus de Santa Teresa; membro do Grupo de Estudo sobre Autismo (Gesa) e do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp).

Fernanda Zanetti Becalli

Doutora em Educação; professora do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus de Vila Velha.

Lidiane Picoli Lima

Mestre em Educação Física; professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus de Montanha.

Marcela Bruschi

Mestre em Educação Física; membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Maria Alayde Alcântara Salim

Doutora em Educação; professora do Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ceunes/Ufes); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

Miriã Lúcia Luiz

Doutora em Educação; professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

Omar Schneider

Doutor em Educação: História, Política e Sociedade; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Regina Helena Silva Simões

Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

Rosianny Campos Berto

Doutora em Educação; professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

Sebastião Pimentel Franco

Doutor em História Social; professor do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Ciência Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

Tatiana Borel

Doutora em Educação; professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Índice remissivo

A

- Abordagem médico-pedagógica 105, 114, 115
- Alfabetização 27, 30, 63, 80, 81, 83, 85, 86, 99, 100, 101, 162, 164, 165, 166, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180
- Arquitetura 29, 32, 40, 42, 53, 59, 61

C

- Cachoeiro de Itapemirim 20, 31, 56, 158, 161, 162, 163, 167, 170, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181
- Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI) 20, 158
- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) 20, 157
- Cartilha Moderna 87, 88, 89, 90, 98
- Cartilhas escolares 28, 31, 79, 81, 87
- Cartilha Sodré 87, 90, 91, 94, 98
- Centro Pedagógico 235, 236, 237
- Colégio Nossa Senhora Auxiliadora 21, 163, 203, 206, 208, 210, 211, 222
- Comissão Nacional da Verdade 183
- Comercio do Espírito Santo 65, 72, 77
- criança 55, 59, 67, 84, 86, 90, 92, 94, 109, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 208, 209, 211, 227
- Currículo 55, 81, 107, 122, 149, 152, 154, 162, 199, 201, 207, 208, 211, 227, 236, 261

- Curso de Educação Física 36
- Curso de Emergência 247, 248, 262
- Curso de Pedagogia 14, 21, 37, 190, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 242, 243
- Curso Especial de Educação Física 248, 252, 255
- Curso Superior de Cultura Pedagógica 19, 54, 55, 110, 111, 116, 121, 247

D

- Departamento de Educação Física 246, 247, 248, 252, 262
- Diário da Manhã 65, 72, 77, 218, 221
- Ditadura militar 29, 34
- Docência 20, 21, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 193, 195, 198, 199, 244

E

- Edificações escolares 48, 49
- Educação corretiva 19, 103, 106, 111, 112, 113, 116, 120, 122
- Educação Física 7, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 35, 36, 37, 40, 118, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267
- Educação Moral e Cívica 196, 198
- Educação primária 58, 61, 62, 101

- Educação profissional 20, 27, 128, 154
- Ensino da leitura 6, 19, 27, 28, 29, 51, 52, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 176
- Ensino de História 29, 30, 32, 36, 237
- Ensino primário 29, 41, 42, 47, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 108, 170, 171, 193, 208, 210, 217, 256, 257
- Ensino profissional 130, 149, 153, 201, 236
- Ensino superior 26, 28, 36, 82, 129, 225, 229, 232, 263
- Escola Ativa 19, 29, 30, 32, 54, 55, 59, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 118, 120
- Escola de Aprendizizes e Artífices 20, 128, 130, 135, 137
- Escola de Educação Física 22, 26, 223, 245, 247, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263
- Escola Magistral Ortofrênica da Liga Nacional para Proteção das Crianças Deficientes 113
- Escola Normal 21, 38, 49, 50, 55, 56, 66, 71, 72, 74, 108, 111, 113, 192, 193, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 221, 222, 223, 259
- Escola Normal Pedro II 38, 56, 192, 193
- Escola Nova 84, 109, 150
- Escolanovismo 19, 55, 58, 84, 103, 108, 109, 110, 121
- Escolarização 28, 29, 30, 31, 32, 36
- Escolas isoladas 28, 31, 43, 45, 49, 71
- Escolas primárias 6, 19, 58, 69, 77, 81, 87, 168
- Escolas públicas 46, 72, 76, 77, 81, 107, 160, 184, 197, 198
- Escola Superior de Educação Física 257
- Espaços educativos 48
- Espaços urbanos 42, 44
- Estudos Sociais 196, 198, 199
- Exames de admissão 245
- ## F
- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras 229, 242
- Festa das Árvores 19, 65, 68, 69, 70, 75
- Festas escolares 19, 65, 66, 67, 76
- Formação de professores 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 50, 56, 59, 104, 109, 111, 112, 115, 119, 123, 207, 208, 211, 219, 221, 225, 228, 229, 230, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 257, 261
- Formação de trabalhadores 7, 20, 127, 136, 147, 152
- Formação docente 21, 61, 113, 121, 201, 203
- Fundação Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor (Fesbem) 177
- ## G
- Ginástica 7, 21, 66, 205, 210, 212, 223, 251
- Grupos escolares 6, 18, 19, 28, 29, 31, 32, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 56, 60, 61, 66, 71, 76, 77, 81, 85, 201, 257
- ## H
- Higiene mental 118, 119, 124
- História Cultural 35, 86, 87
- História da educação 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 80, 100, 103, 113, 116, 121, 165, 221, 223, 226, 228, 242, 243
- História da Educação Física 36, 204, 205, 215, 250, 256
- História da educação no Espírito Santo 17, 26, 27, 31, 33, 35, 38, 242
- História da leitura 80, 87, 100

História de vida 7, 20, 177
Historieta 87, 88, 94, 96, 97, 98
Historiografia da educação 12, 17, 25,
28, 31, 38, 155, 228, 243

I

Industrialização 82, 128, 152, 153,
154, 155, 235
Infância 69, 71, 74, 76, 77, 96, 118,
221
Infância Brasileira 98
Inspetoria de Educação Física 252,
258
Instituto de Educação 28, 31, 38, 192,
195, 199
Instituto de Pesquisa em Educação e
Educação Física 35, 265, 266,
267
Instrução primária 47, 49, 51, 52, 61,
65

J

Jornal Diário da Manhã 218

L

Lalau, Lili e o Lobo 87, 94, 95, 98
Legião Brasileira de Assistência 177
Lei Orgânica do Ensino Primário 79,
83, 98

M

Manifesto dos Pioneiros da Educação
Nova 84
Materialidade 42, 47, 58, 62
Memórias 29, 32, 40, 128, 148, 153,
180, 185, 186
Método Francês 212, 213, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 222, 256,
257, 260
Método global 81, 87, 92, 94, 98
Método Sueco 210, 212, 219, 220
Ministério da Educação e Saúde 20,
82, 157, 160, 171, 180, 227

Monocultura da classificação social
114
Monografias 215, 216, 218, 219, 220

N

Narrativas 17, 20, 30, 32, 103, 183,
185, 186, 188, 194, 195, 240
Normalistas 7, 21, 50, 111, 203, 204,
206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 217, 219, 220,
259

O

Oficina de Carpintaria 135, 143
Oficina de Eletricidade 133, 135, 136,
140, 141, 147
Ofícios 104, 106, 108, 131, 133, 155
O livro de Lili 87, 96
Ortofrenia 120

P

Paradas cívicas 47
Práticas de ensino 22, 121, 245
Primeira República 28, 29, 31, 32, 34,
35, 64, 65, 66, 73, 75, 77, 82, 83,
102, 103, 104, 105, 108, 114,
120, 124, 128, 130, 162, 180,
221, 222
Professoras de educação física 7, 21,
203, 218, 254
Professores capixabas 7, 20, 185, 186,
194, 198
Programa de Ensino 128, 135, 136,
137, 138, 139, 250
Programa de Pós-Graduação em
Educação 25, 26, 40, 87, 99,
101, 102, 123, 126, 156, 182,
183, 224, 242, 243, 244, 263,
265, 267
Programa de Pós-Graduação em Edu-
cação Física 25, 40, 265, 267
Programa de Pós-Graduação em His-
tória 25, 64, 155, 267
Programas de ensino 21, 237, 238, 241

Projeto civilizador 29, 65, 156, 157, 179,
180

Protagonismo das mulheres 218

R

Reforma Cardim 49, 53, 54, 56, 58

Reformas educacionais 18, 35, 41, 42,
54, 82, 83, 104, 165

Regime militar 20, 21, 37, 184, 185, 187,
198, 201, 235

Regulamento nº 7 de Educação Física
212, 214, 215

Republicano 19, 30, 32, 65, 81

Revista de Educação 99, 203, 215, 218,
222, 223, 245, 246, 252

S

São Mateus 17, 28, 31, 49

Secretaria da Instrução Pública 53, 167

T

Técnicas manuais 145

Teste de robustez 251

Testes ABC 85

Trabalhadores artífices 128, 152, 153,
154

Trabalho 10, 17, 18, 19, 20, 21, 30, 33,
38, 41, 47, 51, 55, 65, 68, 70, 71,
73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 86,
87, 99, 104, 105, 113, 126, 128,
129, 130, 132, 133, 134, 135, 136,
141, 142, 144, 145, 146, 147, 149,
153, 154, 155, 158, 162, 165, 166,
173, 174, 175, 176, 177, 179, 191,
195, 198, 199, 211, 215, 217, 224,
230, 235, 244, 245, 252, 262

Trabalho de tradução 105

U

UNESCO 123

Uniformes 253, 254, 260

Universidade Federal do Espírito Santo
6, 7, 14, 17, 18, 21, 25, 29, 32, 33,
34, 37, 75, 76, 77, 87, 99, 101, 123,
155, 180, 181, 183, 193, 202, 206,
221, 222, 223, 224, 230, 235, 242,
262, 263, 265, 266, 267

V

Vitória 6, 17, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 38, 39, 42, 49, 63, 65, 69, 71,
72, 74, 76, 77, 99, 100, 101, 104,
118, 120, 123, 124, 126, 127, 128,
129, 130, 148, 152, 153, 154, 155,
160, 162, 163, 180, 181, 186, 188,
190, 191, 192, 193, 199, 221, 222,
223, 229, 230, 242, 243, 252, 256,
262, 263, 265

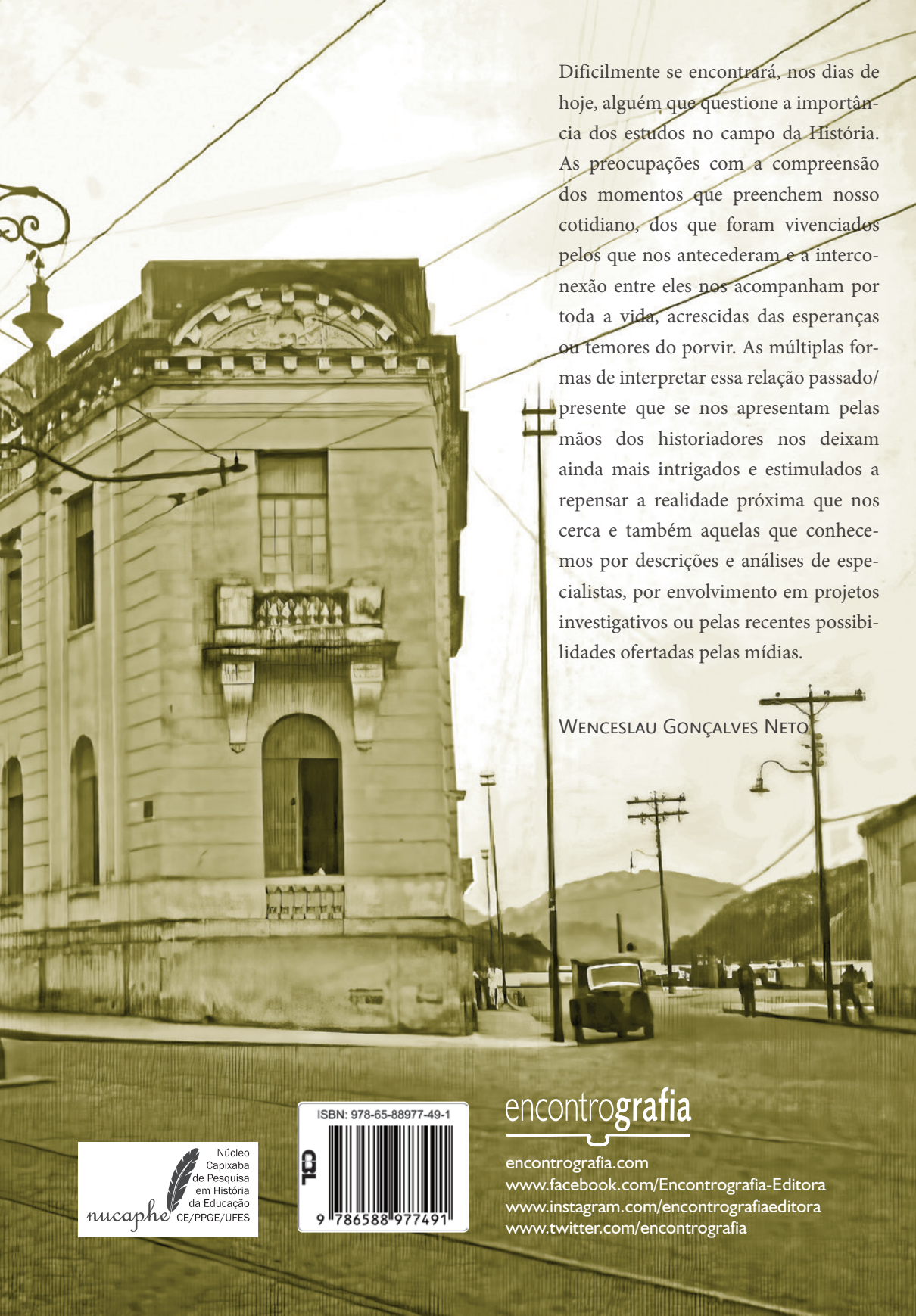
Agências de fomento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro/Segoe UI e foi impressa em papel pólen soft® 80 grs./m², na primavera de 2021.



Difícilmente se encontrará, nos dias de hoje, alguém que questione a importância dos estudos no campo da História. As preocupações com a compreensão dos momentos que preenchem nosso cotidiano, dos que foram vivenciados pelos que nos antecederam e a interconexão entre eles nos acompanham por toda a vida, acrescidas das esperanças ou temores do porvir. As múltiplas formas de interpretar essa relação passado/presente que se nos apresentam pelas mãos dos historiadores nos deixam ainda mais intrigados e estimulados a repensar a realidade próxima que nos cerca e também aquelas que conhecemos por descrições e análises de especialistas, por envolvimento em projetos investigativos ou pelas recentes possibilidades ofertadas pelas mídias.

WENCESLAU GONÇALVES NETO



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia