


Regina Helena Silva Simões  
Rosianny Campos Berto  
Miriã Lúcia Luiz  
Organizadoras

encontrografia



Temas da história e da historiografia  
da educação no Espírito Santo

Volume 2

Regina Helena Silva Simões

Rosianny Campos Berto

Miriã Lúcia Luiz

Organizadoras

# Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo

Volume 2

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Gisele Pessin

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Carolina Caldas

Foto de capa: "Uma sala de aula do 'Grupo Escolar Gomes Cardim'". Victoria. 1911.

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

**Bibliotecária**

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

**Revisão**

Alina Bonella

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

T278 Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo – Volume 2 / Organizadoras Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto, Miriã Lúcia Luiz. – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

264 p.

ISBN: 978-65-88977-50-7

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7

I. Educação - História - Espírito Santo (Estado). I. Berto, Rosianny Campos.  
II. Luiz, Miriã Lúcia. III. Título: Volume 2

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)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. 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)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio</b> .....	<b>9</b>
José Cláudio Sooma Silva	
<b>Apresentação</b> .....	<b>12</b>
Regina Helena Silva Simões Rosianny Campos Berto Miriã Lúcia Luiz	
<b>1. História da Educação Jesuítica no Espírito Santo (1551-1594): uma reflexão sobre a historiografia e as fontes</b> .....	<b>18</b>
Wallace Manoel Hupp	
<b>2. A instrução pública feminina e a inserção das mulheres no magistério primário capixaba: aproveitando as brechas conservadoras do sistema (1845-1989)</b> .....	<b>38</b>
Elda Alvarenga	
<b>3. População negra e História da Educação no Espírito Santo: o silêncio das fontes nas primeiras décadas do Novecentos</b> .....	<b>60</b>
Gustavo Henrique Araújo Forde	
<b>4. Expansão do ensino no norte do Espírito Santo no início do século XX: escolas isoladas e grupos escolares?</b> .....	<b>78</b>
Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar	
<b>5. A Escola Normal no Espírito Santo: livro, práticas de leitura e atividade literária</b> .....	<b>100</b>
Maria Alayde Alcantara Salim	

6. Diretrizes para a formação moral do magistério capixaba na antessala do Estado Novo (1930-1937).....	124
Rafaelle Flaiman Lauff	
7. A institucionalização da Educação Infantil no município de Aracruz/ES (1969-2009).....	143
Maria Lúcia de Resende Lomba	
8. Faces do autoritarismo no ensino de História em escolas capixabas (1937-1945 e 1964-1985).....	170
Paula Florinda Freitas Faria	
Miriã Lúcia Luiz	
9. O Instituto de Educação no Espírito Santo: a formação de professores entre o tradicional e o moderno na década de 1970... ..	195
Rita de Cassia Oliveira Pessanha da Costa	
Rosianny Campos Berto	
10. Literatura e práticas de leitura em narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura em escolas capixabas entre as décadas de 1960 e 1980.....	220
Geraldo Bassani	
Regina Helena Silva Simões	
11. Desafios da pesquisa com cadernos escolares: reflexões sobre a ausência de arquivos escolares no Espírito Santo (2001 a 2011) ..	238
Fernanda Zanetti Becalli	
Cleonara Maria Schwartz	
Índice remissivo .....	262
Sobre os autores.....	264

## Prefácio

As possibilidades aventadas para principiar este momento foram muitas. Em todas elas, entretanto, uma dimensão se fez constante: sem ocupar em demasia este espaço que deve ser breve, encontrar aquelas *palavras* que tanto se encarreguem de indicar algumas potenciais chaves de leitura quanto – e arrisco dizer, principalmente – se configurem como impulsionadoras para o despontar de outras *experiências* por parte daquelas e daqueles que se apropriarão desta aventura intelectual que em tão boa hora vem a lume.

A esse respeito, de largada, registro que me incluo no conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que consideram que a troca de experiências se constitui como aquilo que nos motiva e inspira a prosseguir na concretização desses exercícios (nunca acabados!) de produção de conhecimento no campo da História da Educação, em particular, e na área da Educação, como um todo. Em seguida, sublinho que compartilho das concepções de que pensamos e construímos com as palavras, mas, também, de que somos alterados e revolvidos por elas.

Palavras e experiências. Colocá-las em relevo, aqui, aponta para um movimento interessado em enfatizar determinadas pistas, indícios e rastros que foram generosamente reunidos neste livro que apresenta alguns dos frutíferos investimentos orquestrados pelo Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Organizado por Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto e Miriã Lúcia Luiz – que também são coautoras de capítulos – a obra conta com reflexões vigorosas de Wallace Manoel Hupp, Elda Alvarenga, Gustavo Henrique Araújo Forde, Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar, Maria Alayde Alcantara



Salim, Rafaelle Flaiman Lauff, Maria Lúcia de Resende Lomba, Paula Florinda Freitas Faria, Rita de Cassia Oliveira Pessanha da Costa, Geraldo Basani, Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz.

Ancorados em percursos bibliográficos pertinentes, em coleções documentais cuidadosamente elaboradas e apresentando recortes temporais que exploram, com propriedade, indícios que puderam ser perscrutados das ações de mulheres e homens nos séculos XVI, XIX, XX e XXI, os relatos das pesquisas – transformados em capítulos que podem ser lidos tanto a partir do ordenamento estabelecido pelas organizadoras quanto por outros arranjos promovidos – registram a importância do estranhamento e da desnaturalização para que novos questionamentos e reflexões conheçam as suas condições de emergência. Nessa medida, a pluralidade de temáticas abordadas, os realces conferidos para as formas escolares e para as outras práticas difusas educacionais, a engenhosidade com que as periodizações foram manejadas são indiciários dos significados dessas partilhas de experiências que foram (e permanecem sendo) operadas no âmbito do Nucaphe para que apreciemos o quanto já foi desbravado, bem como o muito que ainda resta por ser investigado acerca da história da educação capixaba.

No que se refere à transformação dos relatos de pesquisa em capítulos, mais uma vez, convém destacar a relevância das palavras (sempre elas). Como bem sabemos, as dissertações e teses carregam consigo determinadas características concernentes aos seus lugares institucionais de enunciação e, mesmo, aos seus circuitos de circulação que interferem nas próprias tessituras narrativas empreendidas. Aceitar o desafio de converter esses esforços de pesquisas mobilizados, via de regra, no decurso de dois anos (mestrado) e quatro anos (doutorado) em capítulos significa trazer à baila diferentes *experiências de escrita* que, modificadas por novas palavras, construções e seleções, tencionam estabelecer interlocuções com outras formas de leitura e de apropriação advindas de um público, porventura, mais amplo.

Os anseios por alcançar outras formas de leitura e de apropriação sinalizam, dentre outros, para um aspecto digno de friso. A alusão é para a necessidade, cada vez maior, de atentarmos para as fronteiras e territorializações que foram (e continuam sendo) empreendidas em diversos períodos históricos por mulheres, homens, crianças, não brancos/as, indígenas, sujeitos submetidos à condição de escravidão em relação aos espaços e tempos sociais, aos espaços e tempos escolares, às práticas e aos usos educacionais,

à circulação de modelos e objetos educacionais, para ficarmos em alguns exemplos. Essas dimensões são sugestivas, enquanto indícios, para que tenhamos as condições para elaborar, inclusive, as indispensáveis variações das escalas de observação, de modo a colocar em cena os entrelaçamentos, as intersecções, os atravessamentos, os fluxos, os câmbios entre o local, o nacional e, mesmo, o transnacional.

Palavras encontradas, destaques realizados. Que as potencialidades e, sobretudo, os limites destes dizeres sejam compreendidos como estímulos para o irromper de diferentes experiências modificadoras e circunstâncias de inquietação. Esse é o convite e, igualmente, a expectativa.

José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2021.

# Apresentação

Regina Helena Silva Simões

Rosianny Campos Berto

Miriã Lúcia Luiz

No ano de 2018, o livro *Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo* apresentou, em 11 capítulos, relatos de pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação capixabas. Em prosseguimento a essa iniciativa, este segundo volume reúne outros 11 trabalhos que, assim como os anteriores, evidenciam esforços investigativos em torno da ainda pouco estudada história da educação em nosso Estado. Nesse processo de investigação, destacam-se a variedade temática e as abordagens microanalíticas dos objetos estudados, que potencializam a interrogação e a análise de múltiplas questões da História da Educação brasileira a partir da escala local.

Dessa maneira, no primeiro capítulo, *História da Educação Jesuítica no Espírito Santo (1551-1594): uma reflexão sobre a historiografia e as fontes*, Wallace Manoel Hupp focaliza a presença dos jesuítas na historiografia da educação capixaba, interrogando narrativas sobre a educação na Capitania do Espírito Santo em escritas dos padres jesuítas entre 1551 e 1594. As fontes analisadas, assim como a literatura produzida sobre o tema evidenciam: o baixo investimento em estudos que tomem como referência as questões educacionais no período, em especial, no Espírito Santo; um número reduzido de cartas jesuíticas partindo do Espírito Santo ou endereçadas ao Estado, em comparação com a Bahia e com São Vicente; e a invisibilização da História

da Educação Jesuítica local tanto nas cartas escritas pelos padres inacianos quanto na historiografia.

No segundo capítulo, sob o título *A instrução pública feminina e a inserção das mulheres no magistério primário capixaba: aproveitando as brechas conservadoras do sistema (1845-1989)*, Elda Alvarenga analisa a ampliação da escolarização das meninas no Espírito Santo como elemento essencial à compreensão do processo de inserção das mulheres no magistério primário público, considerando que, com a crescente presença feminina nas escolas, desencadearam-se necessidades no campo da formação para o magistério no âmbito do Curso Normal e da Escola Normal. A operação historiográfica, com base na legislação educacional e em relatórios de governo do período, aponta fatores que contribuíram para a consolidação da docência feminina no Espírito Santo, como as precárias condições de trabalho, o desprestígio do magistério primário, os salários irrisórios pagos aos professores, bem como o abandono da profissão por parte dos homens.

Na sequência, no capítulo *População negra e História da Educação no Espírito Santo: o silêncio das fontes nas primeiras décadas dos noventa*, Gustavo Henrique Araújo Forde investiga a presença da população negra na História da Educação do Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX, examinando o racismo e o eurocentrismo como fenômenos partícipes e organizativos do modo como se constituiu a educação brasileira. Ao percorrer os usos que os agentes de governo imprimiram à questão racial na agenda política do Estado do Espírito Santo – no período que antecedeu a (re)organização do movimento negro capixaba, ao final da década de 1970 –, o estudo situa a História da Educação como campo a requerer análises e problematizações a respeito dos processos que constituem seus sujeitos históricos e a interrogar o estabelecimento das fontes, provocando a crítica à própria narrativa historiográfica.

O quarto capítulo, *Expansão do ensino no norte do Espírito Santo no início do século XX: escolas isoladas e grupos escolares?*, de Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar, focaliza o processo de expansão do ensino primário no norte do Espírito Santo durante a Primeira República. A autora analisa essa expansão em diálogo com os contextos político, social, econômico e cultural do Estado, entre os anos 1908 e 1930, e com os desdobramentos dos discursos republicanos no campo educacional. No entrecruzamento das fontes, conclui que, enquanto discursos republicanos

apontavam o grupo escolar como instituição modelar que se desejava para a República recém-instaurada, a expansão do ensino no norte do Espírito Santo se realizou quase exclusivamente pela via das escolas isoladas.

No capítulo seguinte, *A Escola Normal no Espírito Santo: livro, práticas de leitura e atividade literária*, Maria Alayde Alcantara Salim busca compreender o envolvimento de sujeitos escolares com o livro, a leitura e a produção literária entre finais do século XIX e princípios do século XX. Ao focar essas práticas em duas instituições de ensino secundário de Vitória/ES destinadas ao público feminino – Colégio Nossa Senhora da Penha e Escola Normal –, o estudo indica que os usos feitos dos textos literários não propunham o desenvolvimento da percepção ou a ampliação da capacidade de análise dos alunos, assim como não se propunha adotar a Literatura como forma de entretenimento ou exercício de imaginação. Em geral, a leitura do texto literário estava relacionada com o ensino das regras gramaticais e representava um meio de refinamento social ou de afirmação dos padrões morais vigentes na sociedade e reproduzidos pela escola.

Intitulado *Diretrizes para a formação moral do magistério capixaba na antessala do Estado Novo (1930-1937)*, o sexto capítulo, de Rafaelle Flaiman Lauff, investiga as diretrizes educacionais para a formação de professores primários no Espírito Santo no período entre 1930 e 1937, tomando como eixo o tema “moral”. Na análise das fontes, a autora identifica um movimento para a uniformização nacional da educação, sob a influência do catolicismo, por meio do qual as categorias *Deus, Pátria e Família* congregavam-se em um mesmo ideal de nação e forjavam um ideal de professor. Esses elementos orientavam as políticas públicas para a formação de educadores, de modo que, num processo de mediação cultural, intelectuais católicos no Espírito Santo buscavam formar professores nos moldes tradicionais cristãos.

No capítulo *A institucionalização da Educação Infantil no município de Aracruz/ES (1969-2009)*, Maria Lúcia de Resende Lomba investiga a configuração das orientações curriculares municipais e das práticas pedagógicas que permearam a criação do Jardim de Infância Epifânio Pontin e sua transição para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Aracruz/ES, entre 1969 e 2009. Na busca pela compreensão da história do atendimento às crianças naquela localidade, o estudo apresenta vestígios de práticas multifacetadas que apontam continuidades, como o número insuficiente de vagas nas instituições municipais, a precariedade, a

inadequação e o improvisado de grande parte dos espaços físicos destinados às crianças de zero a cinco anos. Indica, ainda, como descontinuidades, a atribuição de responsabilidade pela Educação Infantil aos municípios, assim como a exigência de maior qualificação profissional dos professores dessa etapa da educação básica.

No capítulo intitulado *Faces do autoritarismo no ensino de História em escolas capixabas (1937-1945 e 1964-1985)*, Paula Florinda Freitas Faria e Miriã Lúcia Luiz partem da análise de prescrições e registros de práticas produzidos sob dois regimes políticos autoritários – a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) –, em busca de compreender os modos como os ideais em circulação nesses períodos repercutiram no cenário educacional do Espírito Santo, especificamente, no ensino de História. No exame das fontes, as autoras consideram que, nos dois casos, embora documentos oficiais apresentem registros de repressão, as produções de alunos, professores e os livros didáticos não indicam, em sua totalidade, tais elementos, de modo que as interferências dos regimes nas práticas docentes não são determinantes. As autoras apontam, ainda, que os professores buscavam saídas para redimensionar saberes prescritos em práticas possíveis por eles produzidas.

Sob o título *O Instituto de Educação no Espírito Santo: a formação de professores entre o tradicional e o moderno na década de 1970*, o texto de Rita de Cassia Oliveira Pessanha da Costa e Rosianny Campos Berto narra o processo de criação e as práticas ensejadas no Instituto de Educação, criado em substituição à Escola Normal D. Pedro II no Espírito Santo, no começo da década de 1970. Pela análise de múltiplas fontes, o estudo relaciona a criação do Instituto de Educação de Vitória – no qual conviveram vestígios dos Institutos de Educação criados em outros Estados a partir dos anos 1930 – com a promulgação da Lei nº 5.692/71 e com as diretrizes instituídas no início da década de 1970 para a habilitação de professores. Em meio às mudanças no cenário educacional capixaba, destacaram-se: o acréscimo de um ano na formação; as novas posturas didático-pedagógicas assumidas pelos professores; e a “deselitização” da formação docente, na medida em que se oportunizou a entrada de sujeitos provenientes de camadas sociais desprivilegiadas.

O capítulo intitulado *Literatura e práticas de leitura em narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura em escolas capixabas entre as décadas de 1960 e 1980*, de Geraldo Bassani e Regina Helena Silva

Simões, indicia elementos que atravessam a compreensão de Literatura e do seu ensino a partir do ponto de vista de professoras capixabas, de suas experiências e sua formação acadêmica, bem como sua inserção na cultura e na sociedade. Para os autores, esse processo se organiza na relação com os modos de ensinar, com as escolhas de autores e de obras literárias. Problematizam, assim, as seleções e as exclusões a partir de valores próprios – acadêmicos, familiares, sociais – e ideológicos. Consideram as contribuições, para o homem e para a História (CALVINO, 1993), que a Literatura, como forma de reconstrução da verdade (CALVINO, 2012), pode indicar, redimensionando para ela uma “missão” (SEVCENKO, 2003).

Por fim, no capítulo *Desafios da pesquisa com cadernos escolares: reflexões sobre a ausência de arquivos escolares no Espírito Santo (2001 a 2011)*, Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz tematizam os cadernos escolares no âmbito das pesquisas qualitativas, tendo em vista a importância que esses documentos assumem em investigações nacionais e internacionais, analisando procedimentos de localização, tratamento, seleção e critérios de análises que, tomando como base uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, busquem pelos enunciados materializados nesses documentos. As autoras consideram, assim, que tomar os cadernos escolares como fontes de pesquisa representa uma compreensão da importância desses documentos para a memória da educação pública capixaba, suscitando o compromisso com a preservação dessas fontes.

Nesse conjunto de trabalhos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras vinculados a diferentes instituições de ensino e pesquisa no/do Espírito Santo, acreditamos que os/as leitores/as encontrarão fios e rastros por meio dos quais se vêem desenhando múltiplos processos investigativos da História da Educação capixaba, de seus sujeitos e de suas práticas. Constitui-se, desse modo, um movimento importante de escrita da História da Educação a partir da escala local, no qual destacamos a atuação do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), responsável pela iniciativa de publicação de mais uma coletânea de trabalhos historiográficos sobre a educação no Espírito Santo.

Ao contemplarmos essas produções, resta-nos celebrar, também em âmbito local, a expansão e o fortalecimento do campo da História da Educação no Brasil, assim como as contribuições da historiografia produzidas para a

compreensão, a problematização e, principalmente, para a mudança de percursos da educação em nosso país. Nesse sentido, especialmente no momento conturbado em que vivemos, estendemos aos nossos leitores e leitoras o convite permanente ao conhecimento e à reescrita dessa história.



# 1. História da Educação Jesuítica no Espírito Santo (1551-1594): uma reflexão sobre a historiografia e as fontes<sup>1</sup>

Wallace Manoel Hupp

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p18-37

## Introdução

A historiografia da educação brasileira aponta o descompasso existente entre o impacto da ação pedagógica dos padres inacianos nos três primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil e a escassa quantidade de investigações produzidas sobre o tema (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2006). No caso do Espírito Santo, esse descompasso revela-se especialmente intrigante, se for levado em conta, por exemplo, que a Companhia de Jesus fundou um dos seus primeiros colégios em terras capixabas (1551), além do destaque local à ação catequizadora desenvolvida pelo padre José de Anchieta.

Com isso em mente, este estudo investiga a presença dos jesuítas na historiografia da educação capixaba, assim como a presença de narrativas sobre a educação na Capitania do Espírito Santo em cartas escritas pelos padres jesuítas entre 1551 e 1594. Além de pesquisas relativas à educação jesuítica no Brasil e no Espírito Santo, utilizei como fontes as coletâneas *Cartas do Brasil*

---

1. Uma versão deste texto foi apresentada no X Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2019 e vincula-se à pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

1549-1560 (NÓBREGA, 1931a, 1931b), *Cartas Avulsas 1550-1568* (PEIXOTO, 1931), *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões* (ANCHIETA, 1933) e *As novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira* (LEITE, 1940).

Pela via do método indiciário, referenciado na micro-história italiana (GINZBURG, 2002, 2007a, 2007b), a leitura cruzada dessas fontes tem como objetivo interrogar a educação jesuítica no Espírito Santo, compreendendo-a em sua singularidade e, ao mesmo tempo, situando-a no campo da História da Educação brasileira. Portanto, tendo em vista a escassez e a dispersão das informações sobre o tema pesquisado, parti do pressuposto de que o paradigma indiciário, especialmente pela sua ênfase ao aparentemente negligenciável, ao singular e ao *hors texte* na leitura das fontes, potencializa narrativas de visibilização da educação jesuítica no Espírito Santo.

O texto se organiza em dois movimentos: a) uma análise da literatura que tem como objeto de investigação a educação jesuítica; e b) problematizações a respeito da invisibilização do Espírito Santo nas cartas jesuíticas e na produção historiográfica.

### **A presença/ausência jesuítica na produção acadêmica: o que os estudos apontam?**

Para o diálogo com estudos que tematizam a educação jesuítica, acessei o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE-Ufes), a partir dos descritores *educação jesuítica no Espírito Santo* e *educação jesuítica no Brasil*, mas não encontrei nenhuma pesquisa. Resultado semelhante ao do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Em seguida, utilizei o mesmo procedimento no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em História da Ufes (PPGHIS-Ufes) e o resultado apontou uma tese e três dissertações sobre temas vinculados aos jesuítas, mas não sobre educação jesuítica. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei 83 trabalhos sobre os mais variados aspectos envolvendo os jesuítas e o seu legado, mas apenas um sobre o Espírito Santo, cuja busca foi direcionada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Ufes (PPGAU-Ufes). Por

fim, no *site* de busca Google Acadêmico,<sup>2</sup> localizei uma tese vinculada à Universidade de Évora (Portugal) e uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória (PPGCR-FUV) sobre a ação dos padres inacianos no Espírito Santo, e mais 16 artigos sobre diferentes temas acerca dos jesuítas, desde sua chegada à capitania até o tombamento e conservação de seus edifícios em períodos mais recentes.

Dos sete trabalhos sobre a ação da Companhia de Jesus no Espírito Santo ou que abordam temas relacionados com a Companhia de Jesus, quatro foram localizados na base de dados do PPGHIS. Desses, três são dissertações, nas quais seus autores investigam as permanências medievais no imaginário de Anchieta (ALVIM, 2004) e o momento posterior à expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Uma destaca os aspectos econômicos da Capitania do Espírito Santo (CONDE, 2011), e a outra, as razões políticas e a influência da Junta de Providência Literária na validação dos discursos antijesuítas (SALLES, 2016). O quarto trata-se de uma tese, cujo autor analisa a identidade indígena forjada a partir de revoltas e resistências no sul da Capitania do Espírito Santo durante o século XVIII (BOURGUIGNON, 2018). Assim, entendo que a área de História tem desenvolvido algumas reflexões sobre a ação dos jesuítas no Espírito Santo sem considerar o aspecto educativo como objeto de pesquisa.

Os outros três trabalhos, vinculados ao PPGAU-Ufes, ao PPGCR-FUV e à Universidade de Évora, analisam, respectivamente: as grandes narrativas da arquitetura e do urbanismo, isto é, a tipologia arquitetônica do pátio do complexo de São Tiago (igreja, colégio e residência), a morfologia urbana e a paisagem da cidade de Vitória, estabelecendo relações entre esses três elementos (DIAS, 2014); os fundamentos da “adaptabilidade” dos jesuítas para a execução de ações temporais (econômicas, políticas, sociais e culturais) concomitantes ao trabalho missionário desenvolvido com indígenas e colonos no

---

2. Instrumento de recuperação de informações científicas utilizado por pesquisadores, dentre outros motivos, pelo nível de abrangência das pesquisas. Assim como os modelos adotados pelas tradicionais bases de dados especializadas, o Google Acadêmico reduz o universo de documentos indexados, possibilitando resultados com um nível menor de revocação. Entende-se que sua abrangência, com algumas exceções, é constituída por toda informação publicada na Web, incluindo os materiais acadêmicos. Destacam-se ainda suas características de metabuscador e o índice de citações (MUGNAINI; STREHL, 2008).

Espírito Santo (QUINTANA, 2017); e a ação dos jesuítas durante o período em que permaneceram na capitania, salientando os contatos entre portugueses e indígenas, os encontros e os confrontos surgidos entre eles, tendo os jesuítas assumido o papel de mediadores de uma “nova cultura” que emergiu desse processo (CUNHA, 2015).

O tema educação aparece acessoriamente às narrativas desenvolvidas pelos pesquisadores. Citado em todos os trabalhos, não é desenvolvido por nenhum deles, uma vez que os objetos de análise são outros. As afirmativas mais comuns destacam vagamente a fundação da escola, posterior Colégio de São Tiago, e expressões soltas, como educação e ensino. Os conteúdos ensinados no colégio (leitura, escrita, humanidades, aritmética, letras latinas, teologia e filosofia) aparecem de modo menos recorrente. Por outro lado, em alguns momentos, os sujeitos instruídos pelos padres jesuítas são mencionados: “[...] instrução de meninos nativos [...]” (CONDE, 2011, p. 73), “instrução as crianças mamelucas e índias” (QUINTANA, 2017, p. 24), “[...] filhos de índios ou os já mestiçados eram tratados como iguais aos filhos de colonos portugueses [...]” nos colégios (DIAS, 2014, p. 97-98). As pesquisas analisadas sugerem que, no início do trabalho educacional jesuítico no Espírito Santo, a atenção dos padres estaria mais voltada à instrução das crianças indígenas e “mamelucas” do que às dos filhos dos colonizadores portugueses.

Outros temas recorrentes são a conversão dos indígenas, a fundação de aldeias, a criação de fazendas, a dificuldade da evangelização e o retorno dos índios às suas crenças, o trabalho de Anchieta em Reritiba, a vinda do grupo de Maracaiaguá para o Espírito Santo, a fundação da Companhia de Jesus, a escolha do terreno para a construção do colégio, a atuação dos padres Affonso Braz, Brás Lourenço e Manuel da Nóbrega e a Devassa realizada após a revolta de 1742 em Reritiba.

O fato de não ter encontrado pesquisas sobre a educação jesuítica no Espírito Santo na base de dados do PPGE-Ufes causou-me estranheza e, intrigado com essa questão, procurei compreender a produção acadêmico-científica sobre História da Educação Colonial no Espírito Santo e constatee que, em primeiro lugar, é importante salientar o fato de que as pesquisas sobre esse campo epistemológico têm se desenvolvido e se consolidado a partir da criação de programas de pós-graduação. Esse parece ser o caso do Espírito Santo, que possui apenas uma universidade pública onde são realizadas a maioria dessas pesquisas, notadamente no PPGE-Ufes, no PPGHIS-Ufes e no

Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-Ufes) (SIMÕES; BERTO; SALIM, 2018). Logo, apesar da crescente produção e circulação das pesquisas referentes ao campo, não há uma grande rede de instituições dedicadas a elas. Parte dos pesquisadores é vinculada ao Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), institucionalizado em 2011 e responsável, desde então, pela produção de parte dos trabalhos sobre História da Educação local (SIMÕES; BERTO; SALIM, 2018).

Em linhas gerais, a produção do Nucaphe, assim como a dos demais centros de pesquisa apontados expressam um movimento recente de expansão e diversificação da historiografia da educação no Espírito Santo. Por outro lado, revela também importantes lacunas quanto à abrangência e à diversificação da temporalidade e dos objetos estudados. Dentre essas lacunas, destacamos a ausência de pesquisas sobre a educação jesuítica em solo capixaba.

Como passo seguinte ao levantamento de estudos locais, procurei identificar o que os pesquisadores têm debatido nacionalmente sobre a História da Educação jesuítica. Encontrei sete dissertações e sete teses que trazem a expressão educação ou pedagogia jesuítica no título. Praticamente todas foram produzidas em cinco universidades paulistas, a saber: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com três teses e duas dissertações; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com duas dissertações e uma tese; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) com duas dissertações e uma tese; Universidade Estadual Paulista (Unesp) com uma tese; e a Universidade de São Paulo (USP) com uma dissertação, totalizando 13 trabalhos. A exceção fica por conta da Universidade Federal do Ceará (UFC), a única, fora do circuito paulista, em que encontrei uma dissertação com o descritor *educação jesuítica* no título.

Os 14 trabalhos foram elaborados entre 1993 e 2017: dois realizados na década de 1990; oito nos anos 2000; e quatro até 2017. O interesse dos pesquisadores pela educação jesuítica parece ter aumentado a partir da virada do milênio e diminuído novamente na década seguinte. É provável que as comemorações e os protestos em torno dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil tenham motivado reflexões sobre a colonização e os seus efeitos ao longo desses anos, especialmente sobre as populações indígenas e, conseqüentemente, sobre aqueles que, no passado, foram responsáveis pela “salvação de suas almas” e por apresentar-lhes a “civilização”. Certo é que a ação da Companhia de Jesus em solo brasileiro tem sido motivo de debate

e, mesmo hoje, apesar de espaçada no tempo, não demonstra esgotamento e ainda tem suscitado o interesse dos pesquisadores.

A análise dos artigos<sup>3</sup> sobre a presença da Companhia de Jesus no Espírito Santo demonstrou que alguns são desdobramentos de teses e de dissertações, como *Maracaiaguaçu, o Gato Grande, aliás, Vasco Fernandes, ou o elogio do discurso evangelizador* (CUNHA, 2014). Outros, porém, abordam a temática jesuíta na interface de seus objetos de pesquisa, como *A aldeia de Iiritiba: atual cidade de Anchieta no Espírito Santo* (MATTOS, 2009), cuja análise privilegia os acontecimentos relacionados com a revolta iniciada na aldeia em 1742, as mudanças ocorridas na legislação e na relação entre índios e colonos no que se refere à posse da terra após a expulsão dos jesuítas em 1759 e os desdobramentos desses acontecimentos, finalizando com as comunidades que se declaram descendentes dos antigos habitantes e seu embate atual contra os *Grandes Projetos de Desenvolvimento* (MATTOS, 2009, p. 5).

Autores clássicos da historiografia capixaba também abordaram os jesuítas em contraponto com seus objetos de pesquisa, como o fez Maria Stella de Novaes em *O teatro no Espírito Santo* (NOVAES, 1960), uma cronologia das metamorfoses do teatro capixaba desde os autos de Anchieta no século XVI, considerado por ela “[...] o verdadeiro criador do teatro, no Espírito Santo [...]” (p. 461), até a inauguração do Teatro Carlos Gomes, em 1927, com a apresentação da peça *Verde e amarelo*, da Companhia Tan-Tan.

Destaco, por fim, artigos que consideram os jesuítas e suas obras como elementos centrais das reflexões desenvolvidas. Esse é o caso de *Aldeamentos jesuítas na Capitania do Espírito Santo: ocupação colonial e resignificação da etnicidade indígena entre os séculos XVI e XVIII* (OLIVEIRA, 2014), no qual a resignificação da identidade indígena é analisada a partir das alianças formadas com jesuítas, colonos e outros indígenas.

A Companhia de Jesus está presente na historiografia capixaba pelo menos desde o século XIX, manifestando-se em obras que se tornaram clássicas e por isso atravessaram o tempo, constituindo-se, ainda hoje, em referências para quem pretende estudar a história do Espírito Santo. Dentre elas, um

---

3. Busca realizada nas mesmas bases de dados anunciadas anteriormente: Scielo, BDTD, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico.

dos mais requisitados e representantes de um grupo de pesquisadores que atuaram no século XIX é Basílio Carvalho Daemon, autor de *Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística* (DAEMON; NEVES; SANTOS, 2010), cuja primeira edição data de 1879.

De modo geral, os fatos narrados por Daemon em *Província do Espírito Santo* foram reproduzidos posteriormente por autores que também se tornaram clássicos da historiografia capixaba, como Mário Freire, em *A capitania do Espírito Santo: crônicas da vida capixaba nos tempos dos capitães-mores (1535-1822)* (FREIRE; ACHIAMÉ; NEVES, 2006), publicado pela primeira vez em 1945; por José Teixeira de Oliveira em *História do Estado do Espírito Santo* (OLIVEIRA, 2008), cuja primeira edição data de 1951; por Maria Stella de Novaes em *História do Espírito Santo* (NOVAES, [1968?]), sem data de publicação, mas provavelmente de 1968, e por tantos outros, inclusive pelas produções mais recentes com as quais tive contato.

A historiografia capixaba também é composta por trabalhos que abordaram exclusivamente a Companhia de Jesus. Em 1979, foi publicada *A obra dos jesuítas no Espírito Santo*, de Heribaldo Lopes Balestrero, cujo objetivo era aglutinar, conforme seu autor, “[...] num só compêndio os principais acontecimentos de uma época que foi a mais decisiva para o nosso desenvolvimento socioeconômico e cultural no seu sentido geral” (BALESTRERO, 1979, p. 1).

Mais consistente do que o texto de Balestrero (1979), a pesquisa de José Antônio Carvalho, *O Colégio e as residências dos jesuítas no Espírito Santo* (CARVALHO, 1982), originalmente elaborada como dissertação e, posteriormente, transformada em livro, procurou demonstrar

[...] que a arquitetura que os jesuítas erigiram no Espírito Santo aparenta ter características próprias e chegou a lançar inovações nas características gerais da arquitetura dos jesuítas no Brasil, de um modo geral. Isto é, essa arquitetura não só possui características próprias, como também, em relação aos outros núcleos de povoação do Brasil do século XVI, apresenta as exceções mais importantes em criatividade (CARVALHO, 1982, p. 8).

Analisando os textos de Daemon (2010), Freire (2006), Oliveira (2008), Novaes ([1968?]), as teses, as dissertações e os artigos sobre a Companhia de

Jesus no Espírito Santo ou que a abordam em contraponto aos seus objetos de pesquisa, constatei que o tema educação é superficialmente mencionado. Percebi ainda que a produção acadêmica recente, em boa parte, baseia-se na produção historiográfica anterior para tratar de questões relacionadas com a Companhia de Jesus. Além disso, expõe determinados tipos de fontes, como cartas, documentos estatais ou da Companhia de Jesus, relatos de viajantes e de populações locais, testamentos, biografias, compêndios, tratados e monumentos. De todas as fontes, as cartas jesuíticas são as mais citadas e, por isso, dedicarei atenção a elas, pois é a partir dessa série de documentos que pretendo argumentar sobre os processos de invisibilização da História da Educação Jesuítica no Espírito Santo, bem como o lugar periférico ocupado pela capitania nas narrativas sobre história colonial.

### Indícios de invisibilização do Espírito Santo nas cartas jesuíticas e na historiografia

O *fac-símile* das *Cartas do Brasil 1549-1560*, a primeira de quatro coletâneas que reúnem cartas escritas pelos jesuítas entre 1549 e 1594, traz a assinatura do padre Manuel da Nóbrega em duas cartas: uma enviada de Olinda em 14 de setembro de 1551 e outra enviada da Bahia em 5 de julho de 1559. As duas são o prelúdio da problematização que pretendo desenvolver: por que Pernambuco e Bahia? Por que não o Espírito Santo? Afinal de contas, o padre Manuel da Nóbrega esteve nesta capitania em algumas ocasiões, mas por que, na coletânea em questão, não há uma só carta endereçada ao Espírito Santo ou enviada daqui pelo provincial da Companhia no Brasil?

Na carta escrita por Nóbrega a Thomé de Sousa cuja assinatura, local e data coincidem com as do *fac-símile*, a Capitania do Espírito Santo é mencionada para informar ao ex-governador-geral sobre o comércio de escravos praticado entre os próprios indígenas:

Outro peccado nasce também d'esta infernal raiz, que foi ensinarem os Christãos aos Gentios a furtarem-se a si mesmos e venderem-se por escravos. Este costume, mais que em nenhuma capitania, achei no Espirito Santo, capitania de Vasco Fernandes, e por haver alli mais disto se tinha por melhor capitania (NÓBREGA, 1931a, p. 197).



Informava também sobre os conflitos entre estes e os colonos:

A capitania do Espírito Santo, onde mais reinava a iniquidade dos Christãos e onde os índios estavam mais travados entre si com guerras, porque vissem que sua esperança que tinham nos índios estarem diferentes não era boa, permittiu Nosso Senhor que se destruisse por guerra dos índios, morrendo nella os principaes, como foi D. Jorge e D. Simão e outros, e todos perderem com isso suas fazendas; e a terra, depois que de novo se tornou a povoar [...] (NÓBREGA, 1931a, p. 199).

Em outra carta enviada de São Vicente, em 1560, ao Infante Cardeal D. Henrique, o padre Nóbrega relata a passagem de uma esquadra a caminho do Rio de Janeiro, pelo Espírito Santo, destacando as dificuldades enfrentadas por seus moradores:

E partiu, visitando algumas capitanias da costa até chegar ao Espírito Santo, capitania de Vasco Fernandes Coutinho, onde achou uma pouca de gente, em grande perigo de serem comidos dos índios e tomados dos Francezes, os quaes todos pediram que, ou tomasse a terra por El-Rei ou os levasse d'alli, por não poderem já mais sustentar, e o mesmo requeria Vasco Fernandes Coutinho por suas cartas ao Governador [...] (NÓBREGA, 1931b, p. 223).

Das 21 missivas escritas por Manuel da Nóbrega e reunidas nas *Cartas do Brasil*, nenhuma foi enviada de ou para o Espírito Santo, cabendo a esta capitania uma ligeira menção de fatos ocorridos na época. Ao passo que 13 tiveram a Bahia como ponto de partida, 3 foram emitidas de São Vicente, 3 de Pernambuco, 1 de Porto Seguro e 1 de São Paulo de Piratininga.

As *Cartas Avulsas 1550-1568*, a segunda das coletâneas mencionadas e a que possui maior quantidade de cartas relacionadas com a capitania de Vasco Fernandes Coutinho, apresentam 63 correspondências, das quais 35 foram enviadas da Bahia, 10 de São Vicente, 7 do Espírito Santo, 4 de Pernambuco, 2 de Porto Seguro, 2 de Ilhéus e 3 sem remetente. Engana-se quem pensa que encontrará nessas cartas relatos sobre ensino, instrução, materiais pedagógicos, sobre o colégio, seus professores e estudantes. As informações são poucas e fragmentadas, orbitando, entre uma variedade de temas, ao redor do que nos parece ser a razão principal de sua escrita: os assuntos da fé. Dentre

esses, talvez o mais comum fosse a salvação da alma dos indígenas por meio da evangelização e do batismo:

Este *Corpus Christi* fizemos um baptismo dos índios com suas mulheres, e casando-os juntamente com ellas; fez-lhe Azeredo uma grande festa e banquete. Entre elles era um que já era christão, que se chama Gaspar, o qual foi baptisado pelo padre Francisco Pires, quando aqui estava; outro se chama Matanim, com sua mulher que tem também dado mui boas mostras, segundo saberão pelo padre Francisco Pires, que o conhece muito bem e é grande amigo seu [...] (SÁ, 1559, p. 216).

Já as *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões 1554-1594*, a terceira das coletâneas, expõe 10 cartas escritas em Piratininga, 8 em São Vicente, 4 no Espírito Santo, 3 na Bahia, 1 no Rio de Janeiro e 2 sem endereço, totalizando 28 correspondências. Por fim, *As novas cartas jesuíticas, de Nóbrega a Vieira* reúnem 32 cartas: 11 escritas em São Vicente, 10 na Bahia, 4 no Maranhão, 3 no Rio das Amazonas, 1 em Piratininga, 1 em Pernambuco, 1 no Espírito Santo e 1 sem a indicação do local.

Somando as correspondências presentes nas quatro coletâneas, a Bahia se caracteriza como o lugar de maior produção de cartas por parte dos jesuítas, com 61 unidades. Em seguida, São Vicente com 32 e o Espírito Santo e Piratininga com 12 em cada um. Porém, se considerarmos São Vicente e Piratininga como partes da mesma capitania, na verdade, 44 missivas foram escritas nesse local. Pernambuco aparece com 8, Porto Seguro com 3, Ilhéus com 2 e 6 sem endereço, totalizando 136 missivas emitidas entre 1549 e 1594. Maranhão e Rio das Amazonas entram no circuito a partir do século XVII com, respectivamente, 4 e 3 cartas escritas pelo Padre Antônio Vieira. Entendo que a quantidade de cartas reunidas nas quatro coletâneas são indícios que revelam mais do que a ação dos jesuítas na segunda metade do século XVI. Oferece pistas do processo de invisibilização da história e da história da educação do Espírito Santo pela historiografia de circulação nacional.

Não me é estranho o fato de as coletâneas apresentarem 61 cartas enviadas da Bahia, já que Anchieta (1933, p. 325) assim se referia ao Colégio jesuítico e a essa capitania em 1584:

Este colégio foi o segundo da Companhia no Brasil, e como a cidade da Baía teve grandes aumentos nos

engenhos de assucar e fazendas e muito trato de Portugueses, e como é o assento dos Governadores e Bispos, assim ele também cresceu muito, porque todos os Irmãos que eram mandados de Portugal vinham a ele e prosseguiu seu estudo muito de propósito, abrindo-se escolas para todos os de fora.

Afinal de contas, Salvador foi a primeira capital do Brasil criada com a chegada do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, em 1549. Inicialmente, representou um polo administrativo, abrigando altos cargos da administração colonial, como ouvidor, capitão-mor e provedor-mor. Além de sede do Governo-Geral, também sediou o primeiro bispado ainda sujeito ao arcebispado de Lisboa. Viviam nela cerca de 14 mil habitantes em 1558 e, por algum tempo, foi a cidade mais importante do Brasil (FAUSTO, 2007). No plano econômico, a Bahia se destacou como a maior produtora e exportadora de tabaco. Juntamente com Pernambuco, constituiu-se no maior centro açucareiro da colônia, contando com 36 engenhos em 1584 (CONDE, 2011).

Do ponto de vista econômico, populacional, político e administrativo, na segunda metade do século XVI, a Capitania da Bahia se destacava em relação às demais, inclusive no que se refere à Companhia de Jesus, cujo Colégio, a princípio, subordinava as demais casas jesuíticas da colônia e, posteriormente, as de Porto Seguro e Ilhéus, funcionando também como polo de convergência e irradiação dos membros da ordem (ANCHIETA, 1933). Provavelmente por isso, “[...] dali, partiram os Padres para S. Vicente, Pernambuco, Espírito Santo, Porto Seguro, Ilhéus, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, etc. [...]” (LEITE, 2000, p. 303).

O que me causa estranhamento é o fato de as coletâneas apresentarem 44 cartas enviadas da Capitania de São Vicente, já que, ao “[...] começar o Colégio de São Paulo de Piratininga, não existiam artes nem livros, pelo menos para todos. Via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos” (LEITE, 2000, p. 542), tamanha era a escassez observada pelo padre Serafim Leite ao se referir a esse Colégio e a outros que já existiam na colônia. Essa falta de material não atingia apenas os jesuítas, mas toda a Capitania no Quinhentos.

Assim como no restante do território, sua colonização começou pelo litoral, com plantio de cana e construção de engenho, mas a atividade não se desenvolveu devido à concorrência do açúcar produzido no Nordeste. Dessa

forma, a região paulista era caracterizada pela incipiente produção agrícola voltada para exportação, pois não existiam engenhos, havia escassez de moeda e frequente troca de mercadorias nas relações comerciais. Plantavam-se trigo, algodão e uva para subsistência ou para o mercado interno. Por outro lado, existia grande quantidade de indígenas no entorno, o que contribuiu para o desenvolvimento das bandeiras. A população também era escassa, com menos de 2 mil pessoas em 1600 (FAUSTO, 2007).

O Espírito Santo, por sua vez, assemelhava-se mais a São Vicente do que à Bahia e Pernambuco, pois possuía uma economia diversificada e voltada para o mercado interno, criando gado, produzindo algodão e mandioca e extraíndo pau-brasil e pescado. Sua população, em 1585, equivalia a pouco mais de mil habitantes. A diferença, no entanto, encontrava-se no fato de possuir seis engenhos em 1584, enquanto São Vicente não tinha nenhum; o Rio de Janeiro possuía três; Ilhéus, três e Porto Seguro, um (CONDE, 2011).

Isso significa que, na segunda metade do século XVI, a produção açucareira do Espírito Santo ficava atrás apenas da de Pernambuco e Bahia, que concentravam quase todos os engenhos existentes na colônia. Ênfase esse aspecto da economia colonial em virtude da ideia recorrente na época de que o sucesso ou o fracasso de uma capitania estavam relacionados com a quantidade de engenhos que ela possuísse, fator que também era responsável pela atração e permanência de colonos (CONDE, 2011). Paiva (2011) reitera tal argumento, afirmando que, no Brasil, o eixo social, antes associado à Corte, aos poucos, transferiu-se para o grupo formado pelos senhores de engenho e pelos capitães da terra, isto é, aqueles que produziam para a exportação. Do ponto de vista econômico, a Capitania do Espírito Santo prosperava em fins do XVI e inícios do XVII e, apesar dos problemas associados às sucessões da donataria e à resistência indígena, o futuro se mostrava promissor.

A presença dos jesuítas no Espírito Santo, desde 1551, foi marcante. Com uma rede composta pelo Colégio, igrejas, residências, aldeias, engenhos e fazendas em várias regiões da capitania, influenciaram a vida local por meio do ensino, da religião, da economia e do empenho em preservar a cultura portuguesa. Apesar de São Tiago ter sido elevado à categoria de Colégio apenas em 1654 e de estar subordinado ao Colégio do Rio de Janeiro até essa data, sua construção foi uma das primeiras do Brasil, iniciada pelo padre Affonso Braz em 1551, composta, a princípio, por residência e classe de ler, escrever e doutrinar:

Passada a Paschoa, ordenamos de fazer uma pobre casa para nos podermos recolher nella. Ella está já coberta de palha, e sem paredes. Trabalharei que se edifique aqui uma ermida junto delia em um sitio mui bom, em a qual possamos dizer missa, confessar, fazer a doutrina e outras cousas semelhantes (BRAZ, 1931 p. 87).

No ano seguinte, ao passar pelo Espírito Santo a caminho de São Vicente, o padre Manuel Paiva decidiu permanecer algum tempo na capitania, pois não havia encontrado sacerdotes no local e, junto a três meninos que o acompanhavam, iniciou as atividades do Colégio. No final da década de 1550, porém, a tapera erguida por Affonso Braz tinha dado lugar a um edifício coberto de telhas e com várias repartições, como atesta uma carta anônima, provavelmente, escrita em 1559:

*Praeterea* sucedeu-nos a uma hora depois de meia-noite por-se o fogo na escola, e d'ali na casa dos meninos, porquanto está junta, e assim ardeu uma e outra e começou pelas nossas, mas como estão cobertas de telha tivemos defensão de ir mais (?) fogo, mas comtudo nos ardeu uma que estava coberta de palma. Demos graças a nosso Senhor quando das casas dos meninos se sahiu Francisco Vaz, seu curador, porque estava entevado e muito doente (CARTA ESCRIPTA DO ESPIRITO SEM NOME DE AUTOR NEM DATA, p. 210).

Conforme pesquisa realizada por Carvalho (1982), nesse momento, São Tiago possuía um complexo organizado em quadra e composto pelo Colégio, pela residência dos padres, pela casa de meninos e pela igreja, semelhante ao que se localizava no monte Calvário na Bahia,

No século XVI, os jesuítas fundaram a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição (1556), a aldeia de São João (1562) e a Aldeia dos Reis Magos (1569), todas no atual município de Serra. Ainda em 1554, criaram a Aldeia Velha de Santa Cruz, atual Aracruz, a Aldeia de Nossa Senhora da Assunção, em Reritiba (1565 ou 67), atual Anchieta e, por fim, a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição de Guarapari (1585 ou 87), atual município de Guarapari (CARVALHO, 1982).

Para auxiliar a manutenção do Colégio, a Companhia de Jesus criou: as fazendas de Muribeca, atual Itapemirim, para a criação de gado; Araçatiba,

que compreendia territórios dos atuais municípios de Vila Velha e Cariacica, destinada à criação de gado, produção de açúcar e de cereais, chegando a contar com 852 trabalhadores entre negros escravizados e indígenas; Itapoca, nos atuais municípios de Viana e Cariacica, produtora de hortaliças; e Carapina, onde foi desenvolvida a policultura (BALESTRERO, 1979).

Diante do exposto, entendo que a Capitania do Espírito Santo, na segunda metade do século XVI, se não era a mais desenvolvida economicamente e nem era o centro político da Colônia, também não estava abandonada, como alguns relatos da época, seguidos pela historiografia capixaba, costumam afirmar. Sujeitos partícipes do processo de colonização do Espírito Santo, como acabamos de atestar, os jesuítas atuaram ativamente em várias instâncias, deixando vestígios de suas ações registrados em ruínas, nos achados arqueológicos, na arquitetura das igrejas que ainda resistem ao tempo, inclusive no complexo de São Tiago, hoje sede do Governo do Estado, e nos textos, dentre os quais, as cartas que constituem o corpus documental deste trabalho.

Assim, ao ponderarmos sobre as quatro coletâneas que as reuniram, interrogamos por que, em meio as 143 cartas, apenas 12 se referem ao Espírito Santo, enquanto 61 à Bahia e 44 a São Vicente que, no período compreendido entre 1549 e 1594, não chegava perto do estado que é hoje. Por isso, indago: por que os organizadores das coletâneas privilegiaram as correspondências escritas na Capitania de São Vicente e negligenciavam as produzidas no Espírito Santo?

Talvez o historiador Capistrano de Abreu possa oferecer a primeira pista para a compreensão de tal escolha. Em seu livro *Capítulos de história colonial 1500-1800*, publicado pela primeira vez em 1907, o autor, ao analisar o início da colonização, afirma: “A história do Brasil no século XVI elaborou-se em trechos exíguos de Itamaracá, Pernambuco, Bahia, Santo Amaro e S. Vicente, situados nestas cento e noventa e cinco léguas de litoral” (ABREU, 1998, p. 52), ou seja, das 735 léguas de litoral demarcado para as capitanias, 540 “[...] representam uma formação secundária na história pátria” (ABREU, 1998, p. 51), nas palavras do historiador e professor de História do Brasil do Colégio Pedro II. E não acaba por aí: “Outros pontos, como Vitória, Porto Seguro, Ilhéus, esperaram ou estão esperando as vias férreas” (ABREU, 1998, p. 52). Para Capistrano de Abreu, a história do Brasil no século XVI restringia-se a Pernambuco, Bahia e São Vicente – por coincidência ou não, os locais de origem da maior quantidade de cartas presentes nas coletâneas

analisadas, com exceção de Pernambuco. Espírito Santo e as demais capitânias terminantemente não estavam no mapa da colonização.

O mapa das capitânias hereditárias proposto por Varnhagen (Figura 1), de acordo com Cintra (2013), foi reconhecido e elogiado por Capistrano de Abreu e outros intelectuais da época, o que contribuiu para sua ampla aceitação. Apesar dos comentários elogiosos de Capistrano de Abreu terem sido proferidos no livro *História do Brasil*, de Frei Vicente do Salvador, é possível que o mapa do Visconde de Porto Seguro embasasse sua narrativa sobre as 195 léguas de litoral nas quais se desenvolveu a história do Brasil no século XVI.

Figura 1 – Mapa das capitânias hereditárias proposto por Francisco Adolfo de Varnhagen em sua obra *História geral do Brasil*



Fonte: Cintra (2013, p. 14)

Outra pista nos é fornecida pelos historiadores paulistas da primeira metade do século XX, como afirma Fausto (2007, p. 96):

A figura do bandeirante e a qualidade da sociedade paulista do século XVII foram exaltadas principalmente por historiadores de São Paulo Alfredo Ellis Jr. E Afonso Taunay, que escreveram suas obras entre 1920 e 1950. Ellis Jr. escreveu um livro intitulado Raças de Gigantes para exaltar a superioridade racial dos paulistas. Essa superioridade derivaria da existência, em número ponderável de uma população branca, do êxito do cruzamento com o índio e da tardia entrada do negro na região. Tudo não passava de fantasias, com pretensões científicas.

Além do pioneirismo de São Vicente na colonização do Brasil, a história desta capitania ainda foi marcada pelo domínio dos paulistas, responsáveis pelo desbravamento dos sertões e a consequente ampliação das terras de Sua Majestade, pela luta contra revoltas indígenas e quilombolas, bem como pelo descobrimento de metais preciosos em fins do Seiscentos. Ellis Jr. e Taunay, de acordo com Fausto (2007, p. 96), também

[...] acentuaram a independência dos paulistas com relação à Coroa e o caráter democrático de sua organização social. A origem burguesa ou plebéia dos brancos que povoaram a região, a mestiçagem com as índias, a pequena propriedade, a administração popular, as bandeiras abertas a gente de qualquer condição teriam sido os principais elementos componentes do organismo democrático.

Interpretações como as dos dois autores atravessaram o século XX e ainda ressoam em produções historiográficas do XXI. A exaltação da Capitania de São Vicente, especialmente dos bandeirantes paulistas, apesar de problematizadas atualmente, está presente em monumentos, parques, nomes de ruas, nas paredes de museus e em outros veículos de comunicação, como livros didáticos de história.

## Considerações finais

Ao investigar a presença dos jesuítas na historiografia da educação capixaba, focalizando a existência de narrativas sobre a educação na Capitania



do Espírito Santo em cartas escritas pelos padres jesuítas entre 1551 e 1594, a priori, inventariei estudos realizados em programas de pós-graduação local e nacional, o que indicou o circuito paulista como *locus* de produção das pesquisas sobre o tema, as cartas jesuíticas como fonte preferencial e predominante das investigações e o pouco investimento de pesquisas que focalizem questões educacionais, sobretudo nos programas capixabas.

A leitura cruzada de pesquisas relativas à educação jesuítica no Brasil e no Espírito Santo e das fontes privilegiadas neste estudo, com base no método indiciário (GINZBURG, 2002, 2007a, 2007b), apontou para: a) o pouco investimento dos estudos nas questões educacionais, especialmente no Espírito Santo; b) o número ínfimo de cartas jesuíticas partindo ou endereçadas ao Espírito Santo, em comparação com a Bahia e São Vicente; e c) a invisibilização da história da educação jesuítica no Espírito Santo e desta capitania nas cartas escritas pelos padres inacianos, em particular, e na historiografia, de modo geral.

Representações como as de Capistrano de Abreu, Ellis Jr. e Afonso Taunay, que exaltam determinadas regiões e invisibilizam outras, foram reproduzidas pela historiografia e pela historiografia da educação, dando a entender que histórias locais, como a de São Paulo, no período colonial, e a da Corte Portuguesa situada no Rio de Janeiro durante o século XIX, assumem o lugar da própria história do Brasil. Se hoje ainda é possível identificar permanências que influenciam os olhares sobre o passado colonial do Brasil, imagine nas décadas de 1930, 1940 e 1950, época de publicação das cartas jesuíticas.

## Referências

- ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial (1500-1800)**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.
- ALVIM, Davis Moreira. **A colônia imaginada: Anchieta e as metamorfoses do imaginário medieval na América portuguesa (1534-1597)**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. 1933.
- BALESTRERO, Heribaldo L. **A obra dos jesuítas no Espírito Santo**. Viana (ES): Sinopse Histórica, 1979.

- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. O estado da arte em história da educação colonial: navegando pela história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, v. 1, p. 1-23, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURGUIGNON, Leonardo Nascimento. **Assumindo novas identidades**: resistência indígena no litoral sul do Espírito Santo (Século XVIII). 2018. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BRAZ, Affonso. Carta de Affonso Braz mandada do porto do Espírito Santo do anno de 1551. In: PEIXOTO, Afrânio. **Cartas jesuíticas**: cartas avulsas, 1550-1568. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1931. p. 87-89.
- CARTA ESCRIPTA DO ESPIRITO SEM NOME DE AUTOR NEM DATA. In: PEIXOTO, Afrânio. **Cartas jesuíticas**: cartas avulsas, 1550-1568. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1931. p. 207-211.
- CARVALHO, José Antônio. **O Colégio e as residências dos jesuítas no Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Expressão Cultural, 1982.
- CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditária. **Anais do Museu Paulista**: história e cultura material, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, 2013.
- CONDE, Bruno Santos. **Depois dos jesuítas**: a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800). 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CUNHA, Maria José dos Santos. Maracaiguaguçu: o Gato Grande, aliás, Vasco Fernandes, ou o elogio do discurso evangelizador. **Revista Ágora**, n. 20, p. 24-40, 2014.
- CUNHA, Maria José dos Santos. **Os jesuítas no Espírito Santo 1549-1759**: contactos, confrontos e encontros. 2015. Tese (Doutorado em Teoria Jurídico Política e Relações Internacionais) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2015.
- DAEMON, Basílio Carvalho; NEVES, Maria Clara Medeiros Santos; SANTOS, Estilaque Ferreira dos. **Província do Espírito Santo**: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2010.
- DIAS, Fabiano Vieira. **O pátio jesuítico no Palácio Anchieta**: narrativas tipo-morfológicas e paisagísticas na cidade de Vitória (ES). 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.
- FREIRE, Mário Aristides; ACHIAMÉ, Fernando; NEVES, Reinaldo Santos. **A Capitania do Espírito Santo**: crônicas da vida capixaba no tempo dos capitães-mores (1535-1822). 2. ed. Vitória: Flor & Cultura Editores, 2006.

- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.
- LEITE, Serafim. **Novas cartas jesuíticas**: de Nóbrega a Vieira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- MATTOS, Sônia Missagia. A Aldeia de Irititaba: atual cidade de Anchieta no Espírito Santo. **Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiás, v. 7, n. 1, 2009.
- MUGNAINI, Rogério; STREHL, Leticia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, p. 92-105, 2008. Número especial
- NÓBREGA, Manuel da. A Thomé de Sousa (1559). In: VALLE CABRAL, Alfredo do; FRANCO, Antonio (org.). **Cartas do Brasil 1549-1560**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graffica, 1931a. p. 191-218.
- NÓBREGA, Manuel da. Ao Infante Cardeal [D. Henrique] (1560). In: VALLE CABRAL, Alfredo do; FRANCO, Antonio (org.). **Cartas do Brasil 1549-1560**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graffica, 1931b. p. 220-228.
- NOVAES, Maria Stella de. O teatro no Espírito Santo. **Revista de História**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 461-470, 1960.
- NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, [1968?].
- OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Espírito Santo**. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008.
- OLIVEIRA, Ricardo Batista de. Aldeamentos jesuítas na Capitania do Espírito Santo: ocupação colonial e ressignificação da etnicidade indígena entre os séculos XVI e XVIII. **Temporalidades: Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2014.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 43-59.
- QUINTANA, Luís Julián Loyola. **A Companhia de Jesus e suas ações missionárias e temporais**: o caso do Espírito Santo no século XVI. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

SÁ, Antonio de. Cópia de uma carta do irmão Antonio de Sá que recreveu aos irmãos, do Espírito Santo a 13 de junho de 1559. *In*: PEIXOTO, Afrânio. **Cartas jesuíticas: cartas avulsas, 1550-1568**. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1931. p. 212-222.

SALLES, Jansen Gusmão. **Da calúnia à supressão: discursos sobre educação e antijesuítismo no período pombalino**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos; SALIM, Maria Alayde Alcântara. Escritas da história da educação capixaba produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018). *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos; SALIM, Maria Alayde Alcântara (Org.). **Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo**. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2018. p. 24-39.

## 2. A instrução pública feminina e a inserção das mulheres no magistério primário capixaba: aproveitando as brechas conservadoras do sistema (1845-1989)<sup>1</sup>

Elda Alvarenga

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p38-59

### Introdução

O texto relaciona o processo histórico de ingresso das mulheres no magistério com a expansão da instrução básica para o sexo feminino, na medida em que, para atender aos padrões sociais do período estudado, as mulheres foram chamadas para exercer a docência das meninas, ao mesmo tempo em que, devido à carência geral de professores normalistas, a sua presença se fez necessária também em classes mistas. Dessa forma, sustentamos, ao longo do texto, que a ampliação do acesso das meninas à escolarização abriu a porta para a presença das mulheres no magistério.

Os estudos historiográficos sobre a história da profissão docente no Brasil indicam as décadas finais do século XIX e as iniciais do século XX como um ponto de inflexão a partir do qual tem sido investigada a crescente presença feminina no exercício do trabalho docente. Os dados discutidos neste texto limitam-se ao recorte temporal que compreende os anos de 1845 – ano em que foi contratada a primeira professora primária do Espírito Santo – a 1889,

---

1. Este artigo é uma adaptação de parte da tese intitulada: *A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)*, defendida em 2018 no PPGE/Ufes.

quando as primeiras reformas republicanas começam a ser implementadas. Nesse sentido, buscamos perceber tanto o movimento da política nacional como a forma com que essa política era implantada em âmbito local.

A pesquisa caracteriza-se como uma prática historiográfica com base no método indiciário, tendo como principal referência os estudos de Carlo Ginzburg (1989, 1990, 1991, 2002, 2007, 2013). Buscamos identificar, nos rastros e nos fios, as pistas que poderiam nos abrir uma janela para a compreensão do tempo e do objeto investigado. O método indiciário considera as particularidades dos processos analisados e propõe uma prática historiográfica delimitada a partir de indícios e “pistas” deixados no tempo. O método entende a realidade como “[...] fundamentalmente descontínua e heterogênea” (GINZBURG, 2007, p. 269).

Ao investigarmos o processo de inserção das mulheres no magistério público primário no Espírito Santo, acessamos como principais as fontes disponíveis no Arquivo Público Estadual do Espírito Santo, nas Coleções Especiais da Biblioteca Central da Ufes, no Arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, na Biblioteca Nacional, na Hemeroteca da Biblioteca Nacional e nos arquivos da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz<sup>2</sup> e da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Vicente de Paula.

## A educação feminina: as mulheres professoras no Espírito Santo

Podemos considerar que o acesso das meninas às escolas está intimamente relacionado com a inserção de mulheres no magistério primário no Espírito Santo. A partir dessa premissa, questionamos: em que medida a expansão da escolarização primária para as meninas impactou o ingresso das mulheres no magistério primário? Que nexos podem ser estabelecidos entre a inserção das mulheres no magistério e o afastamento paralelo dos homens dessa profissão?

No Brasil, de 1500 a 1582, início do período colonial,<sup>3</sup> acreditava-se que as mulheres não necessitavam ler e escrever, por isso a educação a elas ofer-

---

2. O prédio dessa escola abrigou a o Colégio Nossa Senhora da Penha, a Escola Normal e o Colégio Pedro II.

3. Na escrita deste texto, baseamo-nos, para efeito de classificação das fases, na *História do Brasil* de Boris Fausto (1996).

tada limitava-se “[...] aos cuidados da casa, marido e filhos”, segundo Arilda Ribeiro (2011, p. 79). A autora salienta que essa percepção estava alinhada à tradição ibérica transportada de Portugal para a Colônia. Essa tradição “[...] considerava a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil” (p. 79). Desse contexto até a inserção das mulheres na escola primária e, posteriormente, na formação para o magistério e para o exercício profissional, foram longos anos de muita disputa em torno da educação feminina no Brasil.

Hahner (2013) salienta que, no século XIX, tanto nos costumes como nas leis, a supremacia masculina sobre as mulheres prevalecia e as brasileiras abastadas eram, em geral, menos letradas do que suas contemporâneas europeias ou norte-americanas. Aponta que a chegada da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro impulsionou uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais que afetaram a “evolução” dos costumes sociais, as instituições e a vida das mulheres, especialmente as mulheres ricas que habitavam cidades costeiras e algumas cidades do sul do país. No Espírito Santo, vale lembrar Franco (2001, p. 160), quando informa que, apesar de lentas, as mudanças ocorreram, pois “[...] a sociedade tornou-se mais aberta, os costumes – influência da nobreza portuguesa aqui instalada – começaram a se modificar [...], a mulher começou a tirar vantagem dessa nova situação [...]”.

De acordo com Costa (2007), muitas tensões permearam o processo de inserção das mulheres no magistério, tensões que dificultaram a integração dessas mulheres no espaço público, mas também provocaram desdobramentos na organização social no período, por exemplo, a expansão dos sistemas secundários de proteção social. Para Faria Filho (2011), o Império foi um período em que se intensificaram as reivindicações em torno do direito à instrução feminina, o que pudemos observar nos relatórios oficiais dos presidentes da Província do Espírito Santo desse período.

A Carta Imperial de 1824, ao estabelecer, em seu art. 129, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, constitui uma marca importante na conquista das mulheres do direito à educação (VILELLA, 2011). A autora destaca mudanças ocorridas no século XIX, quando, sob o reinado de D. João VI, o Estado passa a exercer maior controle sobre a educação formal e iniciam-se os primeiros movimentos em direção à organização de um sistema de instrução primária. É consenso, entre as narrativas históricas sobre a educação no Brasil, que o Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827

foi a primeira lei sobre a instrução pública nacional. É essa Lei que, ao regulamentar a instrução pública, insere a questão da educação feminina, já presente na Carta Imperial de 1824. Grassi (2003) menciona que, ao regular a abertura das escolas para as meninas, a Lei “solicitou” a presença das mestras, já que não era aceitável que homens fossem mestres das meninas, especialmente devido às ideias difundidas pela Igreja Católica naquele tempo. Entre outras determinações, a referida Lei estabelece:

Art 11 - Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art 12 - As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem a economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º.

Art 13 - As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres [...] (BRASIL, 1827).

Notamos que, além de limitar as escolas das meninas a cidades e vilas mais populosas e condicionar a oferta de vagas ao julgamento dos presidentes de província, a Lei também estabelece diferença no currículo dos meninos e das meninas. Destacamos, como ponto positivo, o fato de o decreto equiparar os ordenados das mestras ao dos mestres o que se constitui como um elemento que questiona a tese de que foi a inserção das mulheres no magistério que impulsionou o rebaixamento dos salários e a desvalorização do magistério.

Cunha e Silva (2010) salientam que, de modo geral, os inúmeros debates ocorridos no período (a partir de 1827) acerca daquela nova legislação educacional não garantiram a construção de Escolas de Primeiras Letras em quantidade suficiente para atender à demanda da educação feminina. Merece destaque nessa análise a forma como eram providas as cadeiras (masculinas e femininas). Regulava a Lei:

Art. 7º - Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.



Art. 8º - Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art. 9º - Os Professores actuaes não serão providos nas cadeiras que novamente crearem, sem exame e approvação, na fórma do art. 7 (BRASIL, 1827, p. 72).

Esse contexto impulsionou o movimento em defesa da profissionalização docente que culminaria no Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.<sup>4</sup> Para Castanha (2006, p. 174), o Ato Adicional foi “[...] um marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira [...]”, mas identifica, na historiografia sobre o tema, autores que discordam dessa posição. Dentre eles, cita Luiz Antonio Cunha,<sup>5</sup> Newton Sucupira,<sup>6</sup> Vieira e Freitas.<sup>7</sup>

Para a autora esse dispositivo legal criou as Assembleias Legislativas provinciais. Estas passaram a legislar e organizar os diversos setores da Administração Pública, incluindo a instrução primária e secundária. À medida que a responsabilidade pela instrução pública era transferida para as províncias, era preciso que os governantes assumissem, também, os processos formativos dos/as professores/as do ensino elementar.

No Espírito Santo, a primeira escola primária pública feminina foi oficialmente criada pela Lei Provincial nº 4, de 18 de março de 1835, mas o seu efetivo funcionamento ocorreu somente em 1845. Os relatórios de governos da Província disponíveis, de 1836 até 1845, apontam que os presidentes e vice-presidentes, quando se referiram ao fato de a escola feminina, apesar de criada, encontrar-se desprovida, alegavam a falta de professoras habilitadas para exercer a função. João Lopes da Silva Couto, por exemplo, em mensagem dirigida à Assembleia (COITO, 1842), apresenta o quadro geral de

---

4. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 18 jan. 2018.

5. CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

6. SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

7. VIEIRA; Sofia L.; FREITAS, Isabel M. S. **A política educacional no Brasil**: uma introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

escolas de educação primária na província. O quadro mostra que, além de a província possuir um reduzido número de escolas, também evidencia o fato de a escola feminina estar desprovida por falta de “opositores idôneos”. Ao que parece, a carência de professoras para atuar nas classes de meninas foi fundamental para a precária oferta da respectiva instrução na Província do Espírito Santo.

Os relatórios de governo mostram também uma constante descontinuidade no funcionamento das escolas femininas, frequentemente fechadas devido à falta de professoras, associando-se à elevada rotatividade docente característica do século XIX. Esse período é marcado por interrupções no funcionamento das escolas por falta de professor e indica que essa descontinuidade era mais agravada nas escolas femininas. Essa rotatividade se dava, principalmente, devido às dificuldades de acesso às escolas, o que motivava os/as professores/as a buscar escolas de acesso mais facilitado e a intervenção política na indicação dos/as docentes.

As fontes mostram que a Assembleia concordou com a proposta do presidente, considerando que a primeira professora a exercer a docência primária no Espírito Santo tenha sido trazida de Minas Gerais, para ocupar a cadeira feminina da escola criada em Vitória. Franco (2001) sustenta essa informação a partir da mensagem do vice-presidente da província, Joaquim Marcelino da Silva Lima, no ano de 1845. No final do relatório, o vice-presidente apresenta o mapa a seguir:

Quadro 1 – Mapa de aulas maiores e menores da Província do Espírito Santo

LUGARES.		NOMES.	ALUNNOS.
LATIM.	<i>Cidade da Vitória</i> .....	Ignacio Felix de Alvarenga Sales.....	16
FEMININAS LETRAS.	<i>Idem Idem</i> .....	Manoel Ferreira das Neves.....	151
	<i>Idem Idem</i> .....	D. Maria Carolina Ibrenco.....	39
	<i>Villa da Serra</i> .....	Ernesto Pereira Gustavo.....	12
	<i>Dita de Nova Almeida</i> .....	Manoel Soares Vidigal.....	11
	<i>Aidca Velha</i> .....	José Barbosa Ribeiro Perolro.....	
	<i>Villa de Linhares</i> .....	José Maria Nogueira da Gama.....	
	<i>Dita da Barra de S. Mathous</i> ..	João Pereira dos Santos.....	27
	<i>Dita de S. Mathous</i> .....	Francisco das Chagas Araújo.....	34
	<i>Vlanna</i> .....	João Baptista Pires.....	29
	<i>Carlaclca</i> .....	Antonio Pereira do Barros.....	
	<i>Villa do Espírito Santo</i>	Luciano Antunes das Neves.....	28
<i>Dita de Guaraparim</i> .....	João Tolentino Pinheiro.....	31	
<i>Dita de Benevente</i> .....	Manoel André dos Santos.....		
<i>Dita de Itapemirim</i> .....	Joaquim dos Santos Braga.....		

Fonte: Lima (1845, apenso, s.n.).

Também é possível indicar 1845 como o ano que marca o início da atuação das mulheres no magistério público na Província do Espírito Santo e que Maria Carolina Ibrense foi a primeira mulher professora em uma escola pública provincial. No entanto, as fontes disponíveis deixam ver pouco sobre o processo de seleção ao qual foi submetida a professora, bem como as condições em que funcionava a classe em que era regente e, mais ainda, sobre as alunas que frequentavam essa primeira classe feminina. Não sabemos, por exemplo, se os subsídios propostos pelo presidente da província bem como o salário foram de fato ofertados para atrair a referida professora.

Existe um “espaço em branco” em relação à vida pessoal e profissional de Maria Carolina Ibrense. No entanto, Schwartz (2001, p. 4), apresenta indícios<sup>8</sup> de que a professora atendia “[...] ao universo cultural escolar da época, no que tange à educação feminina [...]”. Utilizando-se ainda dos poemas que as alunas produziram, Schwartz (2001) afirma que esses poemas podem ser considerados como as primeiras produções literárias das mulheres capixabas. Do que conseguimos apurar nas fontes consultadas, notamos que Maria Carolina Ibrense teve uma carreira curta no magistério público capixaba, aproximadamente por oito anos (1845 a 1853). O então presidente da província, Evaristo Ladislau e Silva, assim se manifesta sobre a solicitação de demissão da professora:

A professora de meninas pretendeu persistir na pratica que recusei, recalcitrou sobre as ordens dadas, fez disto questão de seu capricho e acabou por pedir demissão e até checou á despedir as discípulas antes de ter sido deferido o seu requerimento [...].

Não quero esquecer que a dita professora pelos aca-nhados conhecimentos que possuía não tinha as habilitações necessárias para reger hoje a eschola; tinha com tudo por si um proverbial conceito de honestidade (SILVA, 1853, p. 26 - 27).

Não foi possível identificar que motivos levaram ao pedido de demissão de Maria Carolina Ibrense, no entanto é importante considerar que o período entre a nomeação e o afastamento coincide com relevantes alterações no cenário das disputas políticas entre conservadores e liberais no Segundo

---

8. A autora teve acesso a uma lista de material solicitado pela professora.

Reinado. Em 1844, ocorreu o retorno dos liberais ao poder imperial e, em 1847, instalou-se o Parlamentarismo no Brasil. Em maio de 1852, os conservadores retomam o poder, mantendo-o até 1862. Derivam daquele contexto mais geral as disputas e os arranjos políticos presentes nos grupos que se revezavam na administração da Província Capixaba (DERENZI, 1965; TSCHUDI, 2004). É, portanto, possível imaginar que o afastamento da professora se relacione com essas articulações e mudanças de posição política no governo provincial, mas isso é apenas uma conjectura.

Maria da Conceição Barata assume a vaga deixada pela professora anterior. Sabemos, pelo breve relato do presidente, que ela era jovem, já que esse argumento foi utilizado em defesa da contratação da professora. Observamos que essa professora aparece nos mapas das classes femininas até o ano de 1856. Mas, no Livro nº 157, do Fundo Educação do Arquivo Público, consta a sua nomeação em 1853 e a sua demissão em 1859.<sup>9</sup> Sabe-se também que o salário da professora substituta equivaleria a dois terços do que era pago à sua antecessora.

Além da precariedade com que as classes de instrução feminina funcionavam, devemos considerar os tipos de saberes exigidos às alunas: prendas domésticas e ensinamentos de civilidade e moral que objetivavam a formação do modelo ideal de mulher prendada e moralmente adequada aos princípios do catolicismo. Nesse sentido, a educação das meninas e das mulheres caía bem ao caráter civilizador que a atividade pedagógica assumia naquele contexto. Nas palavras de Hahner (1981, p. 33), “[...] a tônica permanecia na agulha, não na caneta [...]”. Já os estudos de Gondra e Schuller (2008, p. 203) apontam que a “[...] a instrução pública no Brasil oitocentista foi permeada por diversas tensões [...]”. Uma delas era a diferença entre os saberes escolares destinados aos meninos e às meninas [...]”. Também no Espírito Santo a defesa do acesso das mulheres à escolarização atrelava-se à crença da capacidade civilizatória da instrução:

A educação feminina tem sido menos cuidada muito lucraria a moralidade pública com a boa educação da mulher, é ella quem deve inocular com o leite no espirito do futuro cidadão os principios de moral e de relegião, e quem, por sua influênciã reconhecida sobre

---

9. As fontes não nos deixam ver se a demissão foi a pedido da professora.

o homem, pode suste-lo, quando se desvie da senda do dever (LIMA, 1857, p. 7).

O vice-presidente Joaquim Marcellino da Silva Lima deixa explícita a responsabilidade atribuída à instrução para o desenvolvimento econômico e social do país, além de sua relevância para a formação moral e cívica. Por outro lado, lamenta-se das condições da instrução pública e, ao fazê-lo, aponta que se achavam em funcionamento 28 escolas masculinas contando com 142 alunos. Afirma que três escolas estavam desprovidas por falta de professores, uma vez que “[...] com tão exíguos ordenados não é possível encontrar bons professores de primeiras letras [...]” (LIMA, 1846, p. 7). Destaca ainda que as escolas femininas eram menos “cuidadas” do que as do sexo masculino. Afirma que, na ocasião, a província contava com três escolas para meninas: uma na Capital com 22 alunas matriculadas, uma em São Mateus com dez alunas e a de Cachoeiro de Itapemirim que se encontrava desprovida.

Como se vê, um ano depois da criação da primeira escola feminina, a província contava com mais duas escolas para meninas, logo, mais uma professora exercia a profissão. A vacância da escola de Cachoeiro de Itapemirim parece indicar que o ingresso das mulheres na docência, apesar de constante, foi lento no Espírito Santo e se deu a partir da Capital da província. Fato associado, em grande parte, à falta de professoras formadas. Vemos que o crescimento do número de meninos matriculados é relevante para o curto prazo de um ano. Em relação às meninas, a informação não aparece na mensagem. Quanto aos docentes, observamos que, do total de 30, duas eram mulheres e 28 eram homens. Quando aliamos a quantidade de docentes por sexo e a abertura de salas também por sexo, vimos que a questão não residia no acesso às mulheres à docência, mas sim na ampliação de oferta para as alunas mulheres que ainda era muito incipiente em relação a dos alunos do sexo masculino. Esse contexto seria alterado nos anos vindouros.

Em 1848, foi instituído, na Província do Espírito Santo, o Regulamento das Escolas de Primeira Letras. No que se refere à instrução feminina, o Regulamento de 1848 segue na mesma direção do dispositivo legal nacional. No art. 5º, estabelece: “[...] a instrução primaria para o sexo feminino compreende o mesmo objeto do ensino mencionado no artigo 3º; e mais a costura, bordados e outras prendas que servem a economia doméstica [...]” (COUTO FERRAZ, 1848, p. 1). Estava posta a urgência na criação de esco-

las nas cidades e vilas que fossem cabeças de comarca,<sup>10</sup> além daquelas já existentes na Capital. Em relatório de governo, Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1848, p. 17) assim se manifesta sobre a educação dirigida às meninas:

Agradarão-me também os exames, que tiveram lugar na aula de meninas, muitas das quaes se mostrarão sufficientemente habilitadas em leitura, calligraphia, nos principios de contabilidade, e de verdadeira moral religiosa, além da perfeição de bordados, e outras d'essas prendas, que distinguem a educação de uma menina.

Quando relacionamos as mensagens, os relatórios de governo e a análise do Regulamento da Instrução Pública de 1862, percebemos que o período decorrido da criação da primeira escola para as meninas até as décadas finais do Oitocentos não configurou mudanças significativas quanto à instrução primária para o sexo feminino. O novo regulamento manteve a distinção do currículo a partir do sexo como preconiza o regulamento anterior. No entanto, quando se refere às condições para o magistério, estabelece:

Art. 31 - O ensino primário ao sexo feminino será dado por senhoras, que, além dos requisitos do artigo 29 deverão exhibir certidão de seo casamento, ou de obito dos maridos, e se forem desquitadas judicialmente, publica forma de sentença que julgou a separação para se conhecer o motivo que a determinou.

As senhoras maiores de 18 annos poderão ser admittidas ao magistério se forem cazadas ou residirem em companhia de seos pais, recomendando-se que são estes de incontestável moralidade.

Os primeiros dispositivos legais que regulamentam a inserção das mulheres no magistério capixaba o fazem alinhados ao contexto da época, no qual os preceitos morais tinham grande influência nos processos seletivos para professoras. De acordo com as reflexões de Gondra e Schueler (2008), além de ter grande influência nos processos seletivos, a moralidade dos/as professore/as da instrução primária também foi objeto de controle por parte das comunidades onde os/as docentes atuavam.

---

10. De acordo com o *Dicionário Jurídico*, as cabeças de comarca são localidades onde as autoridades de uma jurisdição têm cadeira.

Se, de um lado, às mulheres era possibilitado o ingresso mais jovem na carreira – provavelmente devido à carência de professoras habilitadas – (o art. 29 do Regimento estabelece a idade mínima de 21 anos), em contrapartida, exigia-se que as candidatas maiores de 18 anos fossem casadas ou residissem com os pais, desde que fosse reconhecida a “incontestável moralidade” deles, ou seja, o Regulamento impõe limites não impostos aos homens,<sup>11</sup> o que nos leva a questionar em que medida preceitos de ordem moral (presentes tanto na vida cotidiana como nos dispositivos legais) provocaram desdobramentos na constituição do magistério capixaba. Dava-se ênfase à ideia da educação como possibilidade de civilização no Brasil. Mas esse processo não seria desprovido dos interesses dos que concentravam as decisões políticas e econômicas.

Nesse sentido, chama a atenção o fato de as primeiras professoras inseridas no magistério capixaba ingressarem com um salário maior do que os dos homens, tamanha era a escassez desse agente educativo. Os inúmeros relatos dos presidentes da província indicam que esse foi um dispositivo usado não somente por ocasião da contratação da primeira professora, pois perdurou por todo o final do século XIX, tendo a prática se alterado quando a profissão passou por modificações significativas, como a formação das escolas normais e a seleção por concurso público, além do aumento gradativo de ingresso de mulheres na profissão.

A professora que assumiu a segunda cadeira feminina da Capital foi Victória Antunes da Penha. Ela foi nomeada em 10 de março de 1855 para a cadeira da escola feminina que havia sido criada recentemente. Sabe-se, ainda, que foi concedida à professora (e a outro professor) uma gratificação no valor de 200\$000 réis, que correspondia a um quinto do salário por reconhecimento ao serviço prestado e dedicação ao ensino.<sup>12</sup>

Um das alternativas propostas para atrair os professores de ambos os sexos para o magistério primário foi a adoção de gratificações para os/as docentes que apresentassem melhor rendimento, em especial no que se

---

11. Às professoras era exigida a apresentação da certidão de casamento ou de óbito dos maridos e, se fossem desquitadas judicialmente, a sentença pública que julgara a separação. Além disso, as docentes deveriam demonstrar conhecimento das prendas domésticas.

12. A gratificação estava prevista no Regulamento da Instrução Pública de 20 de fevereiro de 1873, (art. 119).

refere à frequência dos/as alunos/as. Essa foi uma alternativa utilizada por diversos presidentes e primeiros vice-presidentes,<sup>13</sup> com o objetivo de driblar a constante falta de professores para ocupar as classes desprovidas. Há ainda os<sup>14</sup> que atribuem as condições da educação primária (incluindo a baixa frequência dos alunos) à falta de zelo e compromisso dos professores e, nesse caso, defendem veementemente o controle da profissão mediante a fiscalização do Estado.

A análise dos relatórios de governo indica que, até 1859, além da escola da Capital (pública), foram criadas outras duas instituições privadas no interior da província: uma em São Mateus e a outra em Itapemirim, que estavam fechadas por falta de professoras.<sup>15</sup> O presidente da província, Pedro Leão Velloso (1859), faz referência ao relatório apresentado pelo primeiro diretor da Instrução Pública, João dos Santos Neves.<sup>16</sup> Esse diretor questiona o tratamento dado à educação feminina, uma vez que, em quase “[...] a totalidade da província a mulher é ainda considerada coisa, sem direitos como o homem; é ainda a escrava, que não se poderia sentar à mesa da inteligência com o seu senhor [...]” (VELLOSO, 1859, p. 8-9).

Não é difícil reconhecer, com base no *corpus* documental utilizado, que, no Espírito Santo, como aconteceu em outras províncias brasileiras, a inserção de mulheres no magistério se deu a partir da abertura da escola primária para as meninas. No entanto, observamos que o acesso das meninas à escola efetivou-se de forma lenta e gradual, se comparado com o dos meninos no mesmo período. O relatório do presidente da província André Augusto de Padua Fleury (1864), por exemplo, informa que, no ano corrente, existiam no Espírito Santo 47 escolas para meninos e três para meninas (número mantido desde 1859, quando há menção à criação de duas escolas). Quanto ao número

---

13. Luiz Pedreira do Couto Ferraz, Manoel da Silva Mafra (1878), José Fernandes da Costa Pereira Júnior (1861), Sebastião Machado Nunes (1856), Alexandre Rodrigues da Silva Chaves (1866), Antônio Gabriel de Paula Fonseca (1872), Francisco Ferreira Correia (1871), Domingos Monteiro Peixoto (1876), Antônio Joaquim Rodrigues (1886), Antônio Leite Ribeiro de Almeida (1888).

14. José Bonifácio Nascente de Azambuja (1852), Barão de Itapemirim (1857), Pedro Leão Velloso (1859), por exemplo.

15. É comum, na historiografia corrente sobre o período, a resistência das professoras às precárias condições de trabalho nas escolas rurais (GONDRA; SCHUELLE, 2008). Essa se configura como uma provável justificativa para a vacância das classes femininas.

16. APPENSO do Relatório.



de estudantes matriculados, Fleury identifica 69 meninas no ano em curso e 53 no ano anterior. Com referência aos meninos, registra 1.140 matrículas no ano de 1863 e 1.246 em 1864. Em tese, essa desigualdade numérica poderia funcionar como elemento propulsor do acesso das mulheres à docência, na medida em que a ampliação do ingresso de meninas nas escolas demandaria a presença feminina no magistério capixaba.

Na prática, como indica o quadro abaixo, constatamos um aumento do número de escolas femininas na capital da província, Vitória, acompanhado do decréscimo do quantitativo geral desses estabelecimentos em todo o Espírito Santo. Em contrapartida, como já observamos, a inexistência de professoras era justificativa comum para o seu eventual desprovimento.

Quadro 2 – Escolas de Primeira Classe do sexo feminino na Província do Espírito Santo (1864)

<b>ESCHOLA DE 1ª CLASSE DO SEXO FEMININO.</b>					
FREGUEZIAS.	DATA DA CRIAÇÃO.	NOMES DAS PROFESSORAS.	Nº DE ALUMNAS QUÍ FREQUENTÃO.		OBSERVAÇÕES.
			ANNO DE 1º SEM <sup>re</sup> . 1863.	DE 1864.	
Victoria	Lei n.4 de 18 de Março de 1835.	Victoria Antunes da Penha.	32	44	
S. Matheus	Lei n.4 de 18 de Março de 1854.	Romana Maria Ferreira	13	10	
Itapemirim	« «	Anna Maria da Conceição Rodrigues.	24		
Santa Cruz	Lei n. 1 de 16 de Novembro de 1863.	Adelaide Antunes de Siqueira Pires.		8	
Serra	Lei n.8 de 18 de Março de 1864.				Vaga.
			69	62	

Fonte: Fleury (1864, p. 58).

De fato, no Espírito Santo, a precariedade escolar e a carência de professores estendiam-se também às escolas masculinas. Apesar de o número de meninos ser muito superior ao das meninas e o crescimento da presença feminina na educação primária ser reduzido, também aparecem classes não providas, uma por pedido de demissão e outra por aposentadoria. É comum, nos relatórios de governo, os presidentes e vice-presidentes da província associarem o não provimento de classes à falta de professores/as. O Barão de

Itapemirim relacionava a falta de professores com os baixos salários que eles recebiam. O vice-governador avaliava que a carreira do magistério público não era chamativa para os homens.

Em 1866, o presidente da província, Allexandre Rodrigues da Silva Chaves, publicou editais para concurso, objetivando preencher as cadeiras vagas<sup>17</sup> e “[...] nenhum candidato se apresentou [...]” (CHAVES, 1866, p. 37). Da mesma forma, Pedro Leão Velloso estabeleceu essa relação ao se referir às condições salariais dos professores “[...] ora como se encontrarão homens idoneos, que se queirão prestes a tarefa tão ardua, e tão mal paga? Os que nenhuma habilitação tenham, que as vezes para mais nada sirvão, se queirão à isto prestar” (VELLOSO, p. 1859, p. 2). Evidenciamos, desse modo, a prevalência do discurso sobre a necessidade de remunerar melhor os homens professores, tendo em vista a responsabilidade masculina no que se refere às obrigações financeiras da família:

[...] Dividida em duas cathegorias, recebem os professores da primeira, o ordenado de 400 mil réis e os de cathegoria inferior muito menos. Não será de certo com estes ordenados que o homem intelligente e illustrado abraça a carreira do magistério e com paciência e dedicação se consagre ao ensino da infancia e da mocidade. Quando a lavoura, quando o commercio, as artes e officios, offerecem vantagens superiores sem as mortificações e os ordenados do ensino. Como esperar que a intelligencia a quem estas carreiras estão abertas com as mais lizongeias esperanças, com promessas as vezes as mais animadoras, lhes prefirão os sacrificios do magistério - a choupana - as privações - as necessidades no prezente e a miséria no porvir? Só a vocação poderia vencer esses obstáculos, mas a vocação para o magistério não é commum e demais, antes de tudo, está a necessidade do viver (PEREIRA JÚNIOR, 1861, p. 40).

A preocupação com os baixos salários dos docentes, entretanto, não incluía as mulheres professoras. Apesar de, nesse período, as mulheres já atuarem no magistério, ainda que numericamente de forma insignificante em relação aos homens, os discursos que associavam a “necessidade” de melhores salários

---

17. Essa reclamação era uma constante entre os presidentes da província. Para citar alguns: Chaves (1886), Fonseca (1872), Correa (1871) e Coutinho (1876).

para o sustento de suas famílias eram direcionados exclusivamente aos professores homens. Talvez o fato de ainda se conceber que a responsabilidade de prover economicamente o núcleo familiar coubesse aos homens tenha contribuído para o crescimento do número de mulheres no magistério nos anos posteriores. A inserção das mulheres na profissão poderia resolver o problema de oferta de trabalho docente, mesmo com os obstáculos da restrição orçamentária, à medida que não se viu colocado em prática um processo de valorização salarial dos/as docentes durante todo o período estudado, apesar do discurso em defesa desses/as professores/as.

Chama-nos a atenção também a vinculação do magistério como vocação que, posteriormente, será incorporada à atuação das mulheres. Nessa lógica, ou se paga bem, ou se convocam pessoas com vocação. Por sacerdócio e doação se “aceitam” condições precárias de trabalho e baixos salários. Ao que parece, tornam-se visíveis alguns elementos do processo de feminização do magistério, debate em tela no próximo capítulo. Outra justificativa que aparecia, vez por outra, no discurso dos presidentes e vice-presidentes da província, quando se evidenciava a necessidade de melhores salários para o magistério, refere-se à relação estabelecida entre salários e qualificação profissional.

As precárias condições das escolas também chamavam a atenção. Sobre isso, Tostes (1881) afirma que quase todas as escolas se encontravam desprovidas de mobílias e que a maior parte das escolas públicas funciona em casas alugadas. Por sua vez, Alpheo Adelpho Monjardim de Andrade e Almeida ressalta que, em quase todas as escolas, faltavam utensílios de necessidade que o estado financeiro da província não permitia adquirir. Em relação aos docentes, os relatórios apresentados pelo presidente mostram que, do total de docentes, 71 são homens e 19 são mulheres. As mulheres, ao que parece, concentram-se mais em algumas regiões da província, como a Capital.

No entanto, em nenhuma das localidades deixa de aparecer a figura do professor homem, enquanto, em algumas delas, não há registro de professoras mulheres. Quanto às escolas vagas, foram encontradas duas. Considerando que o desprovimento de escolas era um desafio apontado pelos presidentes anteriores, podemos pensar que o ingresso de mulheres no magistério (apesar de restrito) tenha contribuído para aumentar o índice de provimento das escolas.

A historiografia capixaba e as fontes consultadas apontam que o acesso das meninas à educação primária se deu de forma bastante lenta até a década

de 60 dos Oitocentos. A partir desse período foi se ampliando de forma mais significativa, até se igualar às matrículas dos meninos.<sup>18</sup> Paralelamente a esse modesto crescimento da inserção das meninas na instrução primária e das mulheres no magistério, amplia-se também a dificuldade de se encontrar homens que ocupassem as cadeiras vagas seja por aposentadoria, seja por demissões. A procura por professores homens se acentua a partir da década de 1870 e perdura até o início do século XX.

Nesse sentido, a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), ao possibilitar a criação de escolas mistas, introduz outro elemento ao debate: a possibilidade de as mulheres ocuparem os “espaços” deixados pelos homens. Cabe mencionar também os efeitos socioculturais da proximidade do Espírito Santo de províncias/Estados que passavam por alterações significativas sob o impacto de importantes movimentos observados mundialmente. A depressão econômica varreu o mundo ocidental no final do Oitocentos, cuja solução apontava para a aceleração da produção industrial de insumos básicos com origem nas ex-colônias, com desdobramentos na fabricação de alimentos, têxteis, entre outros meios de consumo, a partir da cidade de São Paulo, mas, também, envolvendo o Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Dava-se início, assim, ao deslocamento da produção cafeeira, em crise, do topo econômico em que se encontrava até então no Brasil. Naquele momento, o processo de urbanização colocado em marcha aproximava esses que seriam mais tarde os grandes centros da economia nacional de um movimento cultural de grande importância que, na Europa, ficou conhecido como *Belle Époque*. A difusão de novos horizontes ocorria pela cultura do divertimento urbano, pela *art nouveau*, pelo cinema e outras inovações fundamentais do período. Mesmo que um tanto distante, ou defasada no tempo, a região capixaba não ficaria imune a esses movimentos, que não se restringiam aos aspectos físicos, ou infraestruturais, urbanos, mas, também, incluíam a abertura de novas oportunidades de trabalho e relevantes

---

18. Observamos, no entanto, que, algumas vezes, obtivemos dados quantitativos sobre a escolarização primária que divergem de uma fonte para outra. Por essa razão optamos por não apresentar um quadro demonstrativo da evolução das matrículas considerando as diferentes fontes consultadas. Ressaltamos, porém, que, apesar das divergências dos dados entre as fontes, é possível afirmar, a partir delas, que somente nas últimas décadas do século XIX é que podemos observar crescimento significativo do número de matrículas de meninas na instrução primária.

modificações comportamentais em relação ao papel da mulher na sociedade moderna (CAMPOS JÚNIOR, 2004).

Nesse contexto, o Regulamento de 1877 reduziu a obrigatoriedade do ensino para todos os indivíduos livres maiores de 7 anos e menores que 14. O art. 59 desse Regulamento propunha uma alteração relevante para os fins do nosso estudo, já que permitia às professoras públicas lecionar para alunos do sexo masculino com seis a nove anos de idade. Essa é a primeira menção normativa da docência feminina para meninos, mais um degrau na escalada da profissionalização das mulheres no magistério.

Apesar de a Igreja Católica ter se posicionado inicialmente contra a educação escolar das meninas, houve todo um movimento dessa instituição para influenciar os processos educativos destinados às meninas da instrução primária e às normalistas. Durães (2002) destaca a influência da Igreja Católica na associação, muito presente na virada do Oitocentos para o Novecentos, entre a função docente e a abnegação, missão e vocação.

Como salienta Vasconcelos (2011, p. 22), para entendermos a trajetória das mulheres no processo de luta para alterar a ordem social vigente, faz-se necessário compreender os primeiros movimentos de ruptura com os padrões estabelecidos, pois as transformações sociais “[...] são fruto de conquistas setorializadas, nas quais as mulheres estão derrubando barreiras pontuais e, muitas vezes, utilizando-se de lacunas deixadas pelos homens [...]”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a abertura das classes femininas foi também a “brecha” para o ingresso das mulheres no trabalho docente. Essa possibilidade tem uma simbologia importante se considerarmos que, apesar de as mulheres atuarem em outras profissões (como lavadeiras, arrumadeiras etc.), o magistério primário foi a primeira profissão pública exercida por mulheres. Essa “brecha” impulsionou não somente a inserção das mulheres no magistério e sua posterior feminização, mas também incentivou a luta pela inserção em outras profissões, como as enfermeiras, advogadas, médicas. Se considerarmos como o acesso ao mundo público do trabalho foi relevante para o questionamento do papel social atribuído às mulheres, poderemos afirmar que o exercício do magistério primário teve relevante contribuição para as alterações sociais ocorridas no século XX no que se refere às concepções sobre o papel social das mulheres.

## Concluindo para continuar

Apesar do número significativo de pesquisas históricas sobre o magistério primário, há ainda muito a ser escrito sobre o processo de inserção das mulheres nessa área da profissão docente. Ainda são escassas as pesquisas que se detêm na história das mulheres professoras. Mais reduzidos ainda são os estudos que, ao investigarem a história das mulheres e das professoras, utilizam os pressupostos de gênero como categoria analítica, limitação apontada por estudiosos/as da área (LOURO, 1995; SCOTT, 1995; DEL PRIORE, 2001; HANHER 2013).

As fontes consultadas identificam a ampliação da escolarização das meninas no Espírito Santo como elemento essencial à compreensão do processo de inserção das mulheres no magistério primário público, na medida em que, a partir dessa crescente presença feminina nas escolas, desencadearam-se necessidades no campo da formação para o magistério no âmbito do Curso Normal e da Escola Normal. De 1845 até a instituição da coeducação, a presença das mulheres no magistério era ínfima. Somente no final do Oitocentos, observamos um crescimento significativo no número de mulheres na docência, impulsionado pela ampliação da quantidade de escolas femininas e pela criação das salas mistas (após a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879).

Alguns elementos importantes que contribuíram para a consolidação da docência feminina referem-se às precárias condições de trabalho, ao desprestígio do magistério primário e aos salários irrisórios pagos aos professores. Do mesmo modo, a abertura de novas oportunidades de trabalho, com melhor remuneração e condições infraestruturais mais salutaras, motivou o abandono da profissão por parte dos homens. Já na primeira década do Novecentos, ser professor homem era considerado motivo de demérito. O percurso das professoras primárias pioneiras no Estado do Espírito Santo foi marcado pela precariedade nas estruturas das escolas e pelos baixos salários. Condições que os professores homens também vivenciavam antes e depois do ingresso das mulheres.

No que refere à relação entre feminização e valorização profissional, no caso do Espírito Santo, não foi o ingresso das mulheres que rebaixou o salário do magistério, que já era muito baixo quando da entrada das mulheres na profissão docente. Do acesso das primeiras meninas à escola assim como das primeiras professoras ao magistério público primário até os dias atuais,

muitas foram as metamorfoses vivenciadas pelos professores e professoras que, como sujeitos históricos diante de uma sociedade em transformação, souberam aproveitar as brechas do sistema, ocuparam uma profissão e fizeram dela o caminho para galgar outros caminhos até então impensáveis. Efetuaram uma dupla tarefa: educar as novas gerações de meninas, ao mesmo tempo em que forjavam a constituição de uma profissão, no mesmo processo em que também eram forjadas pela docência no magistério primário.

## Referências

- CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira. **A formação da centralidade de Colatina**. Vitória: IHGES, 2004.
- CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 11, p. 170-195, jan./jun. 2006.
- COSTA, Sueli Gomes. Sociabilidades políticas e relações de gênero: ritos domésticos e religiosos no Rio de Janeiro do século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 39-57, 2007.
- DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (org.). BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- DERENZI, Luiz Serafim. **Biografia de uma ilha**. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1965.
- DURÃES, Sarah J. Alves. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)**. 2002. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano M. **Instrução elementar no século XIX**. In: FARIA FILHO; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.125-150.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. São Paulo: Edusp, 1996.
- FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República**. 2001. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo/SP, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

- GINZBURG, Carlo. História e cultura: conversa com Carlo Ginzburg. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 254 -263, 1990.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRASSI, Tânia Mara. **As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX às décadas iniciais do século XX**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.
- GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 44-64.
- HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LOURO. Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.101-132, jul./dez. 1995.
- RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-94.
- SCHWARTZ, Cleonara. O início da escolarização formal da mulher capixaba (1845-1850). REUNIÃO ANUAL, 24., 2001, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu/MG, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br/.../o-inicio-da-escolarizacao-formal-da-mulher-capixaba-1845-18](http://www.anped.org.br/.../o-inicio-da-escolarizacao-formal-da-mulher-capixaba-1845-18). Acesso em: 11 nov. 2017.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 1995.
- TSCHUDI. Johann Jakob V. **Viagem à Província do Espírito Santo: imigração e colonização Suíça (1860)**. Relatório do Enviado Extraordinário ao Brasil, Sr. de Tschudi, sobre as Colônias de Santa Isabel, Santa Leopoldina e Rio Novo. Traduzido do francês. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2004 (Coleção Canaã, v. 5).
- VASCONCELOS, Maria Celi C. Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In: FRANCO, Sebastião P.; SÁ, Nicanor P. (org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Vitória: Edufes, 2011. p. 19-42.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-134.



## Fontes

BRASIL. **Lei, de 15 de novembro de 1827.** Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 fev. 2017.

CORREIO DA VICTÓRIA, 25 de dezembro de 1869. Disponível em: Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FALLA que Sua Magestade o Imperador pronunciou na Camara dos Senadores na Abertura da Assembléa Nacional Constituinte em 6 de maio de 1826. **Actos do Poder Executivo, 1826.** Coleção das Leis do Império (1808-1889). Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FALLA com que o exm. vice-presidente da provincia do Espirito Santo, Joaquim Marcellino da Silva Lima, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 27 de maio de 1845. Rio de Janeiro, Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Comp., 1845. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FALLA com que o exmo. presidente da Provincia do Espírito Santa, João Lopes da Silva Coito dirigiu à Assembleia Legislativa Provincial no dia 28 de agosto de 1842. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FALLA dirigida á Assembléa Legislativa da Provincia do Espirito Santo na abertura da sessão ordinaria do anno de 1846 pelo exm. vice-presidente da mesma provincia, Joaquim Marcellino da Silva Lima. Rio de Janeiro, Typ. Brasiliense de F.M. Ferreira, 1846. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO com que o Exmo Sr. Luiz Pedreira do Couto Ferraz, Presidente da Província do Espírito Santo, dirigiu à Assembléa Legislativa, no dia 30 de novembro de 1848. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO com que o Exmo. Sr. Barão de Itapemirim (Joaquim Marcelino da Silva Lima), Primeiro Vice-Presidente da Província do Espírito Santo, apresentou na abertura da Assembléa Legislativa Provincial, no dia 25 de maio de 1857. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso: em 28 dez. 2016.

RELATÓRIO com que o Exmo. Sr. Pedro Leão Velloso, Presidente da Província do Espírito Santo, dirigiu à Assembléa Legislativa, 1859. APPENSO ...K. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 29 dez. 2016.

RELATÓRIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1861 pelo Presidente, José Fernandes da Costa Pereira Junior. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO do presidente da província do Espírito Santo, o bacharel André Augusto de Pádua Fleury, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 20 de outubro de 1863. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial no dia da abertura da sessão ordinária de 1866, pelo presidente, dr. Alexandre Rodrigues da Silva Chaves. Victoria, Typ. do Jornal da Victoria, 1866. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 30 dez. 2016.

RELATÓRIO lido no paço d'Assembléia Legislativa da Província do Espírito Santo pelo Presidente o Exm. Snr. Doutor Francisco Ferreira Correa na sessão ordinária no dia 09 de outubro de 1871. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO apresentado ao S. Ex. o Sr. Dr. Domingos Monteiro Peixoto pelo Exm<sup>o</sup> Sr. Coronel Manoel Ribeiro Coitinho Mascarenhas por ocasião de passar a administração da província do Espírito Santo no dia 4 de maio de 1876. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Espírito Santo pelo Presidente da Província o Exm. Sr. Dr. Antonio Gabriel de Paula Fonseca no dia 2 de outubro de 1872. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa da Província do Espírito Santo em sua sessão ordinária de 8 de março de 1881 pelo Presidente da Província, Exm. Sr. Dr. Marcellino de Assis Tostes. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>. Acesso em: 30 dez. 2016.

SAUDAÇÃO. JORNAL DA VICTÓRIA, 26 dez. 1886. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 22 jan. 2016.

### 3. População negra e História da Educação no Espírito Santo: o silêncio das fontes nas primeiras décadas do Novecentos<sup>1</sup>

Gustavo Henrique Araújo Forde

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p60-77

#### Introdução

Este artigo tem como objetivo farejar pistas e indícios reveladores da presença da população negra na História da Educação do Espírito Santo ao longo do período republicano, mais precisamente nas primeiras décadas do século XX. A partir das fontes acessadas, interrogamos os silêncios acerca da constituição do perfil raça/cor<sup>2</sup> da população escolar e os estigmas produzidos contra a população negra nos documentos curriculares prescritores da educação no Estado do Espírito Santo.

O trabalho se insere na crescente rede de pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, que examinam a presença da população negra na educação escolar, o racismo e o eurocentrismo como fenômenos partícipes e organizativos do modo como se constituiu a educação brasileira.

---

1. Este artigo resulta da tese de doutorado intitulada “*Vozes negras*” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002), defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

2. A categoria raça é utilizada no sentido sociológico e em conexão com a categoria cor. Ambas aqui se referem ao conjunto de características fenotípicas cujos sentidos são historicamente construídos e socialmente operam a classificação dos grupos étnico-raciais brasileiros: branco, negro, amarelo e indígena.

Neste trabalho historiográfico, foram motivo de preocupação as lacunas e silêncios encontrados na documentação governamental, pois estes têm sido recorrentes em trabalhos de pesquisas que investigam a temática “educação e população negra”. A questão da ausência e invisibilidade da população negra nas fontes e nos arquivos é problematizada por pesquisadores como Fonseca (2007, 2009), Barros (2011, 2015), Peres (2002) e outros.

Eliane Peres (2002), por exemplo, ao investigar a trajetória de alunos negros nos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, no fim do século XIX, demonstrou o difícil caminho teórico-metodológico para identificar alunos negros frequentando as aulas, realizando o entrecruzamento de dados escolares dos alunos com dados obtidos em registros de associações populares, entidades de classe, na imprensa negra e em outros documentos. As análises de Peres (2002) apontam que, mais que ampliar o conceito de fontes, outras formas de tratamento das fontes diante dessas ausências e silêncios são necessárias.

A matriz constitutiva desse silêncio pode estar articulada com o mesmo ritual pedagógico que produz silêncios em torno do racismo manifestado nos espaços educacionais, o qual “[...] se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia” (GONÇALVES, 1987, p. 27). Variando as escalas de análises, observamos que essa produção de silêncios, nas narrativas presentes nos documentos prescritores da educação, deve ser problematizada no contexto mais amplo do pensamento brasileiro; e, nesse, o papel desempenhado pelo mito da democracia racial na produção de silêncios se apresenta como um importante elemento de análise.

Para Joel Rufino dos Santos (1985, p. 288), o mito da democracia racial é responsável por estabelecer um pacto de silêncio na sociedade brasileira:

Na ótica da democracia racial, o real apareceria, desde logo, invertido: a discriminação e a resistência não eram a regra, mas a exceção. Sobrava, por outro lado, matéria-prima à disposição dos construtores do mito: não havia notícias de conflitos raciais à americana, em nosso país; tínhamos, em todos os campos, uma comprida lista de pretos e mestiços notáveis, comprovando a tolerância [...]. Manipulando-a, a inteligência brasileira articulou as peças fundamentais do mito: 1º) nossas relações de raça são harmoniosas; 2º) a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária; 3º) o

atraso social dos negros, responsável por fricções tópicas, se deve, exclusivamente, ao seu passado escravista. O pensamento conservador, mas também o liberal e o socialista deduziram deste teorema os corolários de ampla circulação ainda hoje: a pobreza desconhece o racismo; o sincretismo é o estágio superior das misturas de raças e culturas; o desenvolvimento capitalista equaliza o fator raça etc.

O rompimento com esse silêncio e a desinvisibilização do pertencimento cor/raça dos sujeitos na História da Educação têm sido alguns dos esforços trazidos por trabalhos recentes nesse campo de estudos. Entretanto, são incipientes os estudos e pesquisas com foco na escolarização da população negra entre historiadores da educação, de maneira que, até os anos 70 do século XX, eram escassas as pesquisas tensionando o fato de que a categoria raça:

[...] não pode ser entendida apenas como algo que se encontra dentro do universo das possíveis escolhas de como conduzir uma investigação, tampouco como algo que se limite a exprimir a visão de mundo daquele que empreende uma pesquisa, [...] a categoria raça, e dentro dela os negros, é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais. Essa relação precisa ser tematizada e problematizada pelas pesquisas e, em boa medida, ser enfrentada pela historiografia educacional. Essa é uma condição para que seu processo de renovação possa convergir com avanços em direção a novas narrativas e à superação de uma tradição que ainda imprime marcas na sua maneira de descrever a educação e a sociedade brasileira (FONSECA, 2007, p. 46).

A consolidação da História da Educação como campo de pesquisa trouxe importantes transformações, como a emergência de pesquisas e estudos interessados em explicitar os efeitos do racismo na forma de acesso e permanência da população negra nas instituições escolares e no “tipo” de educação oferecida a esses sujeitos. Desde então, mesmo que a questão racial ainda não esteja consolidada “[...] a historiografia vem cada vez mais problematizando as formas de abordagem sobre os negros e contestando a maneira como eles foram tradicionalmente tratados nos processos de escrita da história” (FONSECA, 2007, p. 14).

Destacamos, também, que as lacunas e os silêncios das fontes acerca da questão racial e da população negra são amplificados com a escassez de fontes preservadas, uma vez que os grupos sociais e étnicos, cujas fontes estão conservadas, reúnem maiores elementos disponíveis na reconstrução de sua história, em face daqueles em que as fontes não foram preservadas ou sofreram distorções ao longo do tempo; ou seja, “[...] revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (CRUZ, 2005, p. 23). A constatação dessa escassez posiciona o trabalho historiográfico com o importante desafio no estabelecimento das fontes.

### Estabelecimento das fontes

A produção e o tratamento das fontes constituíram o primeiro desafio à prática historiográfica do trabalho, quando, na fase de produção de dados, não foram achados acervos documentais organizados ou inventários de fontes dedicados à questão racial na educação do Espírito Santo. Dessa forma, foi traçada uma metodologia para o estabelecimento das fontes, assumindo a perspectiva *ginzburgiana* que concebe a ideia de prova e de narrativa histórica na tensão entre ficção e verdade, ambas associadas ao ofício do historiador e à *artesanía* do *fazer* historiográfico a partir de fontes, as quais:

[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção [...] não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

Para esse fim, investigamos fontes documentais no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. A importância do Arquivo Público Estadual no processo de construção da memória histórica da educação escolar do Espírito Santo é bastante expressiva. Os arquivos públicos, espaços de investigação por um conjunto amplo de pesquisadores, operam critérios daquilo que será guardado e preservado como importante para a memória histórica de uma sociedade ou povo. Se, por um lado, no seu ofício, o Arquivo Público contribui para amplificar ou silenciar a presença da população negra

na historiografia da educação, por outro, as fontes que lá estão resultam do próprio trabalho do Arquivo Público que, ao analisá-las, atua diretamente na natureza em que trabalha e, ao fazê-lo, opera nos limites trazidos pela forma hegemônica como a questão racial é tratada na sociedade.

A escassez de fontes e a invisibilização da população negra nos documentos preservados no Arquivo Público se inserem no contexto mais amplo da complexa problemática racial no bojo da nossa sociedade, a qual é marcada pelo mito da democracia racial. Assim, interrogamos as fontes com o pressuposto de que “[...] não há textos neutros; mesmo um inventário notarial implica um código que devemos decifrar, ‘qualquer relato registrado’, como disse Jakobson, ‘é apropriado e remodelado por quem cita’” (GINZBURG, 1991, 16) e lançamo-nos, também, a “[...] perseguir uma outra escrita da história capaz de farejar apagamentos produzidos em processos de colonização, cujas bases se assentam precisamente na negação de tantos ‘outros’, colocados à margem da historiografia produzida” (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 34). Neste artigo, serão analisados os documentos listados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Documentos analisados

Nº	DOCUMENTO	DATA
1	Regulamento sobre o Auxílio para Liberdade de Escravos, da Secretaria do Governo do Presidente da Província do Espírito Santo	1870
2	Regulamento da Instrução Pública da Província do Espírito Santo. Resolução do Exmo. Sr. Presidente da Província, Dr. João Thomé da Silva	1873
3	Programmas de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas – Resolução nº 892 – elaborado pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do Governo do Espírito Santo	1936
4	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 2ª Sessão Ordinária da 14ª Legislatura, em 1º de julho de 1936, pelo Governador Cap. João Punaro Bley	1936
5	Relatório apresentado ao Governo do Estado e ao Departamento Nacional de Saúde Pública pelo Dr. Pedro Fontes, chefe do Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas no Estado do Espírito Santo	1938
6	Relatório da Secretaria de Educação e Saúde, apresentado ao Exmo. Sr. Interventor Jones Santos Neves pelo Dr. Eurico de Aguiar Salles, Secretário da Educação e Saúde	1943

7	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg	1947
8	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, pelo Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, Governador do Estado	1950
9	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1956, pelo Sr. Francisco Lacerda de Aguiar, Governador do Estado	1956
10	Mensagem de Governo de Francisco Lacerda de Aguiar	1957
11	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1959, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg	1959
12	Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1960, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg	1960
13	Fundo Educação – Fotografias Jerônimo Monteiro	–
14	Revista Capixaba – Ano III, nº 33.	1969

Fonte: Elaboração do autor.

Com base nesses 14 documentos, iniciaremos o trabalho examinando as fontes iconográficas, seguidas pelos Relatórios e Mensagens de Governo do Estado do Espírito Santo. As fotografias foram acessadas a partir do “Fundo Educação – Fotografias Jerônimo Monteiro” e nelas foram localizados registros de presença da população negra (pretos e pardos) nos estabelecimentos de ensino do Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX.

### Análise dos dados

As fotos acessadas,<sup>3</sup> datadas do período de 1910 a 1930, apresentam indícios acerca da presença de crianças e alunos negros nos espaços escolares nas primeiras décadas pós-abolição. Trata-se de fotografias com pistas interessantes para análise da presença de negros nas escolas capixabas, no período que coincide com a produção e a vigência das teorias raciais no pensamento social brasileiro da primeira metade do século XX.

---

3. As fotos foram acessadas no catálogo do “Fundo Educação – Fotografias Jerônimo Monteiro”, disponível no Arquivo Público do Espírito Santo, que reúne um conjunto de fotografias de espaços e sujeitos escolares no período do governo de Jerônimo Monteiro.



Figura 1 – Festa realizada em uma escola do interior: alunos e o professor Mário Lopes de Rezende (1912)



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Figura 2 – Professoras e alunas da Escola de Itaipava, Itapemirim/ES (29-12-1924)



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

As fotografias ilustradas nas Figuras 1 e 2 são datadas, respectivamente, no período dos anos 1910 e 1920. Nelas, mesmo que minoritários e posicionados de forma desprivilegiada, acham-se meninos e meninas possivelmente de cor/raça negra (pretos e pardos) em condição que indica serem alunos das respectivas escolas fotografadas. Não nos foi possível afirmar, com base exclusiva nas fotografias, o pertencimento cor/raça desses alunos. Outrossim, as características fenotípicas indiciadas nas fotografias sugerem uma possível classificação cor/raça preta ou negra aos sujeitos destacados. Esses indícios, quando confrontados com pesquisas no campo da História da Educação, tal como a desenvolvida por Fonseca (2009), que revela a presença da população negra nas escolas mineiras no século XIX, tornam-se ainda mais significativos e plausíveis.

Ao destacar tais indícios presentes nas fotografias, nós os mobilizamos como *sinais* para interrogar o processo de registro e/ou a produção de silêncios nos indicadores apresentados em Relatórios e Mensagens de Governo, no que tange à presença da população negra na educação escolar capixaba. A primeira fotografia retrata a “Festa realizada em uma escola do interior, quando era professor o Sr. Mário Lopes de Rezende – 1912”, nela indicando aproximadamente oito crianças negras; e a segunda retrata “Professoras e alunas da Escola de Itaipava – Itapemirim – 29/12/1924”, na qual é possível indiciar ao menos 14 crianças negras.

Com essas pistas iconográficas, acessamos documentos governamentais com o objetivo de farejar indícios (GINZBURG, 1989) reveladores da presença da população negra nos espaços escolares. Esse investimento foi realizado com base em indicadores educacionais produzidos pelo Governo do Espírito Santo, entrecruzando-os, quando era possível, com indicadores relativos aos serviços de saúde e de segurança pública também produzidos pelo Governo.

Ao examinar as fontes, identificamos certo padrão dispensado à categoria raça nos documentos de Governo. Da década de 1930 até a de 1960, foram encontrados dois comportamentos distintos: de um lado, a explicitação da questão raça/cor nos indicadores de saúde e segurança pública; e, de outro, a invisibilização da questão raça/cor nos dados educacionais. A quase totalidade dessas fontes, compreendidas entre os anos 1930 e 1960, são Relatórios e Mensagens de Governos. Dentre eles, localizamos apenas uma referência a Programas de Ensino.

Analisando Mensagens e Relatórios de Governo e Documentos Estatísticos da Sedu da década de 1930 até a de 1960, não foi encontrada referência explícita ao pertencimento étnico-racial da população escolar das primeiras décadas do século XX; todavia, o quesito cor constituía uma categoria explícita nos indicadores populacionais, nos documentos que tratam de saúde pública e de segurança pública, especialmente na primeira metade dos anos noventa, quando as teorias raciais e eugênicas estavam em circulação e gozavam de prestígio político e científico. O Relatório apresentado ao Governo do Estado e ao Departamento Nacional de Saúde Pública pelo Dr. Pedro Fontes, chefe do Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas no Estado do Espírito Santo, no fim da década de 1930, é categórico ao descrever as ações de profilaxia de doentes leprosos nas principais cidades do Estado.

O relatório apresenta os indicadores acerca do número de doentes, número de consultas/exames e injeções/vacinas por cidade; descreve o perfil dos leprosos indicando a procedência, a nacionalidade, o sexo, a cor, o estado civil etc. No que se refere à cor dos doentes, o relatório utiliza as categorias cor branca, preta, parda e não determinada, que sinalizam indícios da *importância* ocupada pelo par cor/raça no debate da Saúde e Higiene Pública.

De maneira complementar, foi emblemática a mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual, em meados dos anos 1950, pelo governador Francisco Lacerda de Aguiar, que abordava a Estatística Penal tipificando o crime quanto aos quesitos: a) procedência; b) profissão; c) estado civil; d) cor; e) espécie. No tocante à “cor”, a mensagem indicava que “[...] os mulatos e os pretos são os grupos étnicos que mais delinquem, [cujo] índice corresponde à proporção da densidade da população” (p. 109); e que, nesses grupos étnicos, encontram-se uma escala maior de analfabetos, de origem pobre e da zona rural. Entrecruzando a narrativa desse documento com as teorias raciais em circulação na primeira metade do século XX, há *marcas* do pensamento de Cesare Lombroso, no uso do quesito “cor”, nesse Relatório de Governo sobre a criminalidade.

O italiano Cesare Lombroso foi referência das doutrinas raciais no fim do século XIX, quando fundou a “criminologia” como uma nova disciplina científica. Para Lombroso, que teve forte aceitação no Brasil, o crime e a delinquência seriam fenômenos espontâneos e naturais; assim, na perspectiva *lombrosiana*, a predisposição à delinquência estaria associada ao tipo de “raça” e os criminosos poderiam ser divididos em dois grandes grupos: o

“criminoso nato” e o “criminaloide”. O “criminoso nato” seria um degenerado proveniente de raças inferiores; já o “criminaloide” seria o criminoso semelhante ao sujeito comum das “raças” superiores, que praticaria crimes mais “civilizados” ou crimes não brutais e não animais como os praticados pelo criminoso nato.

De um lado, teríamos os burgueses que, usando o cérebro, a astúcia, a mentira e a fraude, roubariam o dinheiro público. Do outro, os pobres e os ignorantes que, com os músculos e meios ferozes, com suas manifestações violentas e conspirações de anarquistas, rebelar-se-iam contra a injustiça e a imoralidade vinda do alto (SILVEIRA, 2000, p. 130-131).

Com o advento da ciência moderna, os homens de ciência produziram explicações para as diferenças humanas com o uso cada vez mais crescente de métodos antropométricos desenvolvidos “[...] para determinar níveis de inteligência e de moralidade de toda uma ‘raça’” (HOFBAUER, 2003, p. 75). O marco célebre na história do racismo científico foi o *Essai sur l'inégalité des races humaines*, publicado em 1853, na França, por Arthur de Gobineau, mais conhecido como Conde de Gobineau. Foi notável a influência dessa obra no fim do século XIX até início do século XX. Adepto da teoria da degenerescência, Gobineau afirmou a decadência das nações como resultado de elementos degenerados. Em seu pensamento:

[...] a palavra *degenerado*, aplicada a um povo, deve significar e significa que este povo não tem mais o valor intrínseco que possuía antigamente, porque nas suas veias não corre mais o mesmo sangue, no qual os acréscimos sucessivos modificaram gradualmente o valor; em outras palavras, com o mesmo nome, ele não conservou a mesma raça dos seus fundadores; enfim, que o homem da decadência, aquele que é chamado de homem *degenerado*, é um produto diferente, do ponto de vista étnico, do herói das grandes épocas (GOBI-NEAU, *apud* SILVEIRA, 2000, p. 105).

Na perspectiva de Gobineau, as diferenças raciais eram imutáveis e desenvolvidas a partir das condições ambientais da natureza. Portanto, tratar-se-ia de um contexto imutável de hierarquia racial, sendo, por um lado, a raça branca a superior e, por outro, afirmava que nem todas as raças teriam

condições de se civilizar. O fato notório é que diversas disciplinas fundadas no século XIX e início do século XX funcionaram menos como ferramenta de investigação e mais como ferramenta de validação de uma crença previamente concebida como verdade imutável, com o propósito de “[...] aniquilar a identidade dos povos extraeuropeus” (SILVEIRA, 2000, p. 123).

Ao produzir uma episteme “racial” e operar a ideia de “raça” como ferramenta interpretativa da natureza e da sociedade, o racismo científico produziu um conhecimento racializado em benefício da expansão do projeto colonial europeu, tendo sido estruturante do pensamento ocidental, de maneira geral; e do pensamento social brasileiro, em particular. A totalidade das mensagens e relatórios de Governo do Espírito Santo, no período de 1930 a 1960, a que tivemos acesso, não faz qualquer menção à cor/raça da população quando trata de indicadores educacionais; por outro lado, a tipificação racial é visibilizada nos indicadores referentes aos dados de saúde e segurança pública. Esses indícios podem ser associados ao discurso da degenerescência e do criminoso nato como elementos-chave de preocupação no âmbito da saúde e segurança pública.

Bons exemplos são as narrativas presentes na “Secção de Estatística Policial e Criminal” e na “Secção de Estatística Educacional e Cultural” da mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no fim da década de 1950, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, quando o “uso” do quesito racial pelo Governo do Estado do Espírito Santo no dimensionamento e na qualificação dos indicadores sociais se faz fortemente presente. Constam do capítulo da “Secção de Estatística Policial e Criminal” indicadores referentes a Desastres e Acidentes, Suicídios, Crimes, Desquites, Movimento Carcerário, Movimento Policial e Identificação Civil. Desses, o quesito “cor” aparece apenas nos indicadores sobre Crimes e nos indicadores sobre Movimento Policial, informando que, dentre os criminosos constariam: 518 pardos, 280 pretos, 438 brancos e 144 sem declaração. Com relação ao Movimento Policial na caracterização dos presos, o documento indica 205 brancos, 133 pretos, 207 pardos e 76 não declarados. Já os indicadores da “Secção de Estatística Educacional e Cultural” não fazem qualquer menção à cor/raça dos sujeitos.

A presença do quesito “cor”, exclusiva nos indicadores criminais e de saúde, permite construir a hipótese de que o componente “racial” foi concebido como um elemento importante na construção do perfil da população

criminosa e/ou suspeita, mobilizando a mesma subjetividade racista que ainda hoje movimentam um conjunto de comportamentos que associa o sujeito negro como suspeito nos cotidianos sociais. A descrição cor/raça, da mesma forma, não compõe os indicadores da população escolar no Relatório da Secretaria de Educação e Saúde apresentado ao interventor Jones Santos Neves por Eurico de Aguiar Salles, secretário da Educação e Saúde, nos primeiros anos da década de 1940. O relatório, ao apresentar dados estatísticos sobre o ensino superior e o ensino primário, não faz qualquer referência ao quesito cor ou ao perfil racial da população escolar; restringe-se a apresentar dados de matrícula, rendimento, frequência e a dependência administrativa (estaduais, municipais e particulares), por exemplo.

A condição descrita nos documentos anteriores repete-se na mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual, em 1960, pelo governador Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, o que sinaliza certo padrão de comportamento nos usos e sentidos atribuídos à questão racial na sociedade capixaba da época. Ao analisar essa mensagem de 1960, encontramos dados referentes à Secretaria de Educação e Cultura e dados relativos ao Serviço de Leprosos. No capítulo sobre “Educação e Cultura”, não há qualquer menção ao quesito cor/raça ou ao perfil racial; de modo diferente, no capítulo sobre “Serviços de Leprosos”, há o perfil dos leprosos identificados pela sua cor, além de outros dados, como sexo, procedência, estado civil etc. De igual modo, na mensagem de Governo apresentada à Assembleia Legislativa Estadual, na segunda metade dos anos 1950, por Francisco Lacerda de Aguiar, constam dados da Estatística Penal e, nesta, os crimes estão classificados quanto à procedência, profissão, cor, espécie etc. No tocante à “cor”, a mensagem indica que os mestiços são o grupo mais delinquente. Todos descendem de famílias pobres e a maioria é da zona rural.

As análises realizadas permitem inferir a existência de certo padrão de comportamento quanto aos usos do quesito raça/cor como elementos mobilizados na identificação dos sujeitos no âmbito da saúde e da segurança pública e não mobilizados na identificação dos sujeitos escolares. Esse comportamento é notório nos Relatórios e Mensagens de Governo, entre os anos 1930 e 1960. Entretanto, respeitando os limites das fontes disponíveis e acessadas, não nos foi possível estabelecer um padrão de comportamento dos usos do quesito raça/cor nas propostas pedagógicas e curriculares, no período de 1930 a 1960 – do qual tivemos acesso apenas ao documento “Programmas

de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas – Resolução n. 892<sup>47</sup>, publicado na década de 1930, elaborado pela Secretaria da Educação e Saúde Pública do Governo do Espírito Santo e datado de 1936. É o documento governamental mais antigo a que tivemos acesso.

Nele, há forte apelo ao civismo e ao patriotismo no conteúdo de História da Pátria do 1º e do 2º ano e traços de uma perspectiva eurocentrada na disciplina História Nacional do 3º ano. No 4º ano, o conteúdo da disciplina História Nacional traz o tópico “A Introdução do Elemento Africano e a Escravidão”, ressaltando a contribuição do africano como braço forte no trabalho agrícola e apresenta a libertação dos escravos como um resultado do adiantado espírito de civilização brasileira.

#### **A Introdução do Elemento Africano e a Escravidão**

– A colaboração valiosa do negro no trabalho agrícola e na mineração, escravizado ao branco, seu senhor, bem assim o seu contingente para a formação da raça e sociedade brasileira e a sua libertação [...]. Contribuição do preto para a economia do Brasil, como braço forte na lavoura, na época. A libertação como prova do adiantado espírito de civilização de um povo, muito embora o acto concorresse para a decadência das fazendas e enfraquecimento da lavoura. A imigração no suprimento da falta de braços no labor da terra (PROGRAMMAS DE ENSINO, 1936, p. 58).

Trata-se de um discurso curricular de construção de uma imagem coisificada do negro e seu “lugar social” como “braço forte” na construção da sociedade brasileira, cujo adiantado espírito de civilização é devedor do “senhoril” branco supostamente responsável pelo mérito em abolir a escravidão e pela imigração europeia que “solucionou” a falta de trabalhadores para o desenvolvimento da nação. A análise desse documento isolado não permite tecer um padrão de tratamento dedicado aos negros nos currículos escolares no período que antecede o recorte da pesquisa; entretanto, com essa fonte, capturamos indícios de presença de um núcleo discursivo (re) produtor de uma imagem coisificada, estigmatizada e subalternizada do

---

4. Esse documento “[...] manda adoptar, nas escolas primárias do Estado, o novo programma de ensino de disciplinas para os 1º, 2º, 3º, e 4º annos primários, organizado pelo Departamento de Educação” (PROGRAMMAS DE ENSINO, 1936).

negro. Três décadas depois, esse núcleo discursivo foi produzido de forma similar na *Revista Capixaba*,<sup>5</sup> no fim dos anos 1960.

Dos exemplares disponíveis no Arquivo Público, um apresentou matéria com referência direta ao problema da pesquisa, do qual se procurou auferir o que se produzia e circulava em parte dos meios de comunicação capixaba, nos anos 1960, sobre a questão racial e o negro no Estado. A publicação examinada foi a *Revista Capixaba* – Ano III, nº 33, de novembro de 1969, da qual foi analisado o artigo *A Escravidão Negra no Espírito Santo*, de autoria de Aracati Correa de Mendonça. O artigo, além de outras, apresenta as seguintes narrativas:

[...] i. o negro escravo em sua maior parte adaptava-se bem ao clima, ao trabalho e a nossa cultura. Daí a miscigenação entre brancos e negros e sua influência na nossa formação (p. 20);

ii. o certo é que os negros esperavam encontrar no Brasil uma vida mais satisfatória que a da África, a dos navios negreiros (p. 21);

iii. O negro devia ser de ferro, incorruptível, inviolável. A seu dono e senhor devia ter como deus. Suas sinhás veneravam os sinhozinhos, mais faziam para agradar e querer bem. Apesar da ignorância e maus tratos que lhes era dispensado, uma vez que era considerado como pouco mais que animal, não passava de intermediário entre o gorila e o homem branco. Por ocasião das epidemias, em valas comuns eram enterrados, sempre no meio da mata, o mais longe possível de qualquer homem branco [...] (p. 22).

Entrecruzando as fontes (*Programmas de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas – Resolução nº 892 e Revista Capixaba, nº 33, de 1969*), notamos a convergência de traços de discursos, cujos rastros podem ser encontrados nos sentidos atribuídos aos negros pelos *homens de ciência* brasileiros, no fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, tais como: sua adaptação ao clima e ao trabalho, a veneração aos senhores e a busca, no Brasil, por uma vida mais satisfatória do que aquela vivida

---

5. A *Revista Capixaba* foi criada em 1967 e constituiu um periódico de circulação nacional que divulgava ideias e valores acerca de questões de interesse no/do Espírito Santo daquela época.



na África. Essas fontes evidenciam vestígios de como setores do governo e da sociedade capixaba privilegiavam os sujeitos branco-europeus em detrimento dos negro-africanos nas relações históricas e culturais. Traços desse comportamento eurocentrado foram encontrados na mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, em meados da década de 1930, pelo governador João Punaro Bley.

Nessa mensagem, o governador João Punaro Bley trata das políticas de imigração europeia no Estado do Espírito Santo, nos tópicos *Directoria de Imigração e Economia*, *Núcleo de Colonização Estrangeira* e *Colônia de Férias de Guarapary*. No tópico da *Directoria de Imigração e Economia*, há menção à imigração de poloneses decorrente do “[...] contracto celebrado entre o Estado e a Sociedade de Colonização Poloneza” (p. 334), que, conforme o documento, “[...] reclama a instalação de uma escola e outras melhorias para a protecção efectiva de sua população laboriosa [...]: a política de imigração do Estado carece de ampliação e, nesse sentido, já se acha em estudo na Directoria um projecto de organização” (p. 335). O tópico *Núcleo de Colonização Estrangeira* informa que “[...] é por demais conhecido o abandono em que viviam os núcleos de colonização estrangeira, no tocante à educação” (p. 369); e, por fim, o tópico *Colônia de Férias de Guarapary* afirma que, diante do fator de degenerescência da raça, “[...] ver-se-á, desde logo, a importância que, para o futuro do paiz representam os esforços empenhados de elevar ao mais alto nível o padrão de saúde, de energia e de capacidade de nossa gente” (p. 384).

São visíveis, nessa mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, em meados da década de 1930, pelo governador João Punaro Bley, os esforços para incrementar a política de imigração europeia e a crença na degenerescência da raça como fatores de impacto no desenvolvimento civilizatório do Espírito Santo. No Brasil, essa matriz de pensamento constituiria a política de mestiçagem e branqueamento estruturante do projeto de formação do Estado nacional, pois, à medida que se acreditava na incivilidade do negro, a saída civilizatória era concebida por meio do branqueamento do seu povo. Para isso, a mestiçagem foi vista como solução civilizatória para o projeto de nação brasileira.

## Considerações finais

Na atualidade, o campo de História da educação passou a requerer análises e problematizar os processos que constituem seus sujeitos históricos; a interrogar o estabelecimento das fontes e provocar crítica à própria narrativa historiográfica, indicando, por exemplo, a necessidade de desvelar os silêncios das fontes e desinvisibilizar a presença da população negra na educação brasileira e, em particular, na educação do Espírito Santo.

Ao analisar o conjunto de documentos de autoria do Governo do Espírito Santo, foi possível perscrutar alguns dos usos que os agentes de Governo imprimiram à questão racial na agenda política do Estado do Espírito Santo, no período que antecedeu a (re)organização do movimento negro capixaba, no fim da década de 1970. Os dados acessados nas fontes apontam que os indicadores estatais não fazem menção ao pertencimento raça/cor da população escolar capixaba, todavia explicitam a raça/cor dos sujeitos em condição de criminalidade ou enfermidade pública.

Esse padrão de comportamento indicia que os usos do quesito raça pelos agentes públicos do Estado do Espírito Santo, no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, coadunam com as teorias raciais vigentes na primeira metade do século XX, quando, por exemplo, o quesito cor/raça foi mobilizado na agenda pública como elemento na classificação do criminoso e do doente, mantendo-se em silêncio no tocante ao pertencimento raça/cor dos sujeitos escolares. Desvelar esses silêncios acerca da presença de negros na História da Educação trata de investimento relevante e necessário à historiografia brasileira.

## Referências

- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **O Estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil**. [recurso eletrônico]. Vitória, ES: SBHE-Virtual Livros, 2015.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). Algumas questões acerca da história da população negra no Brasil: estado da arte (1989-2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: Anpuh, 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Fundo de educação**: fotografias do Governo Jerônimo Monteiro. Vitória/ES: Arquivo Público Estadual do Espírito Santo, [19--].

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Regulamento sobre o Auxílio para Liberdade de Escravos, da Secretaria do Governo do Presidente da Província do Espírito Santo**. Victoria: Imprensa Official, 1870.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Regulamento da Instrução Pública** da Província do Espírito Santo. Resolução do Exmo. Sr. Presidente da Província Dr. João Thomé da Silva. Victoria: Imprensa Official, 1873.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Programmas de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas**: Resolução nº 892, elaborado pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do Governo do Espírito Santo. Victoria: Imprensa Official, 1936.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 2ª Sessão Ordinária da 14ª Legislatura, em 1º de julho de 1936, pelo Governador Cap. João Punaro Bley**. Victoria: Imprensa Official, 1936.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Governo do Estado e ao Departamento Nacional de Saúde Pública pelo Dr. Pedro Fontes, chefe do Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas no Estado do Espírito Santo**. Victoria: Imprensa Official, 1938.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório da Secretaria de Educação e Saúde, apresentado ao Exmo. Sr. Interventor Jones Santos Neves pelo Dr. Eurico de Aguiar Salles, Secretário da Educação e Saúde**. Victoria: Imprensa Official, 1943.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg**. Victoria: Imprensa Official, 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, pelo Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, Governador do Estado**. Victoria: Imprensa Official, 1950.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1956, pelo Sr. Francisco Lacerda de Aguiar, Governador do Estado**. Victoria: Imprensa Official, 1956.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem de Governo de Francisco Lacerda de Aguiar**. Victoria: Imprensa Official, 1957.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1959, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg**. Victoria: Imprensa Official, 1959.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em sua Sessão Ordinária de 1960, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg**. Victoria: Imprensa Official, 1960.

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

- FONSECA, Marcus Vinícius.. **População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. O inquisidor como antropólogo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 1, n. 21, set.1990/fev.1991.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.
- MENDONÇA, Aracati Correa de. A escravidão negra no Espírito Santo. **Revista Capixaba**, Vitória, 1969, n. 33, p. 20-24.
- PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes...: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jul./dez. 2002.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 285-308, jul./set. 1985. Edição especial: Movimentos sociais.
- SILVEIRA, Renato. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, Salvador, 2000, n. 23, p. 87-144.
- SIMÕES, Regina; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e história da educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 2.

## 4. Expansão do ensino no norte do Espírito Santo no início do século XX: escolas isoladas e grupos escolares?<sup>1</sup>

Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p78-99

### Introdução

O interesse em conhecer as formas de expansão da instrução primária levou-me, na pesquisa de mestrado, a perguntar que tipo de escolarização acontecia no norte do Espírito Santo durante a Primeira República. Essas indagações, ao contrário do que se pode pensar, não são úteis apenas para documentar o que aconteceu no passado, pois, como Bloch (2001) afirma, o processo fundamental do ofício do historiador é compreender o presente pelo passado e, correlativamente, o passado pelo presente. Sendo assim, debruçar sobre o processo de escolarização no norte do Espírito Santo no início do século XX (mais especificamente de 1908 a 1930), pode, além de ampliar nossa compreensão do passado, ser útil para acompanharmos as transformações atuais no cenário da educação nacional com outros olhos.

Ao investigar o processo de expansão do ensino primário no norte do Espírito Santo durante a Primeira República, momento em que se colocava o

---

1. Este texto é fruto da dissertação intitulada: *Escolarização no norte do Espírito Santo início do século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

grupo escolar como modelo de escolarização para todo o território nacional,<sup>2</sup> interroguei as fontes analisadas a partir de duas questões: como se deu a expansão do ensino primário no norte do Espírito Santo, no contexto político, social, econômico e cultural desse Estado, entre 1908 e 1930? Quais os desdobramentos dos discursos republicanos no campo educacional que estavam em circulação na Primeira República, no processo de expansão da escolarização primária norte espírito-santense?

A busca por compreender, historicamente, “[...] os modos como vamos nos tornando o que somos” (BERTO, 2013, p. 57) corrobora o desejo e a necessidade iminente de aplacarmos nossa *fome intelectual* (BLOCH, 2001), sem, contudo, a pretensão de produzir explicações totalizantes. Os anseios da pesquisa são antes não permitir que a ignorância do passado comprometa, no presente, a nossa ação (BLOCH, 2001).

Para orientar a pesquisa, tomei como base a definição de fonte descrita por Bloch (2001, p. 79): “Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. Nesse caminho, realizei buscas por fontes no Arquivo Público do Espírito Santo (Apees), na Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES) e na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha (São Mateus), que possibilitaram encontrar mensagens governamentais e relatórios dos secretários de Instrução Pública e dos inspetores que atuaram no período investigado. Também foram arrolados livros, teses e dissertações sobre a história de Linhares, Colatina e São Mateus, bem como pedidos e concessões de transferências e licenças, que serviram como indicadores da mobilidade dos professores naquela região e de suas condições de trabalho.

A seguir, as orientações técnicas de Michel De Certeau (2013, p. 69), que indicam que, “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” auxiliaram na organização e catalogação de todo o material arrolado para a pesquisa. Também as proposições de Carlo Ginzburg (2002,

---

2. De acordo com Souza (2006, p. 114), “[...] a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas mediocres e fadadas ao desaparecimento”.

2012) nortearam o tratamento dado às fontes que foram interrogadas, considerando seu entrecruzamento.

Ao construir uma narrativa sobre a expansão do ensino primário no norte do Espírito Santo, a partir dos documentos locais, havia o risco de produzir uma história superficial e cheia de lacunas. Para trazer luz a esse impasse, o texto de Revel (2010, p. 434) sobre as variações de escala se apresentou como uma parceria metodológica que acrescentou a possibilidade de compreender e exercitar na prática as aproximações e afastamentos do objeto de pesquisa, “[...] estabelecendo os limites requeridos pela compreensão do assunto, contribuindo para a construção de uma narrativa verossímilhante” (GINZBURG, 2002).

Nesse sentido, propus-me o exercício de contextualizar a região, entrelaçando questões educacionais com outras de ordem política, cultural, econômica e social, com o objetivo de compreender, com base nas fontes inventariadas, que lugar era esse e como o ensino primário se expandiu naquele contexto. No corpo da dissertação, defendida em 2016, foram contemplados os aspectos materiais, (mobiliário e material didático), estruturais (construção e condições de funcionamento das escolas) e humanos (professores e alunos) na busca pela compreensão das escolas e dos processos de escolarização no norte do Espírito Santo entre 1908 e 1930. Neste texto abordarei a expansão do ensino dando ênfase às questões atinentes aos professores e aos alunos.

## Explorando contextos da escolarização primária no norte do Espírito Santo durante a Primeira República

Por norte do Espírito Santo, no início do século XX (1908-1930), refiro-me especificamente a dois municípios que existiam na região naquele período: Colatina<sup>3</sup> e São Mateus (e Conceição da Barra),<sup>4</sup> que ocupavam toda

---

3. O território demarcado desse município corresponde atualmente a **Linhares**, Colatina, São Gabriel da Palha, Águia Branca, Vila Valério, São Domingos do Norte, Marilândia, Baixo Guandu, Sooretama, Rio Bananal, Alto Rio Novo, Pancas, Governador Lindemberg e Mantenópolis, de acordo com os dados do recenseamento de 1920, disponíveis no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

4. Segundo informações obtidas no Arquivo Público Estadual, o município de São Mateus e o de Conceição da Barra (que era administrativamente subordinado a São Mateus) correspondiam ao que conhecemos atualmente por **Conceição da Barra**, Pedro Canário, Pinheiros, Montanha, Mucurici, Ponto Belo, **São Matheus**, Barra de São Francisco, Água Doce do Norte, Boa Esperança, Jaguaré, Ecoporanga, Nova Venécia e Vila Pavão, além da parte sul do Estado da Bahia que se estende até o rio Mucuri.

a extensão norte do território capixaba. Assim, como parte de um Estado de base econômica predominantemente agrícola, as apropriações da educação republicana tomariam rumos diversos entre os dois municípios da região norte, os quais apresentam aproximações e distanciamentos entre si. O Quadro 1 apresenta os pontos em que os dois municípios se aproximavam:

Quadro 1 – Aproximações entre os municípios de São Mateus e Colatina

<b>Aspectos gerais</b>	<b>Aspectos voltados para a instrução</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>· riqueza do solo</li><li>· vasta quantidade de madeira de lei;</li><li>· dois grandes rios que influenciaram diretamente a formação desses dois municípios</li><li>· florestas densas</li><li>· dificuldades de acesso</li><li>· condições climáticas</li><li>· política local de base coronelista</li><li>· formação de clãs parentais</li><li>· abolição da escravidão</li><li>· formação de núcleos populacionais de imigrantes europeus</li><li>· tentativa de “branqueamento” da população pelo incentivo à imigração europeia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· aumento na oferta do ensino a partir da chegada dos imigrantes;</li><li>· continuidade na criação de escolas “oficiais” apesar da falta de materiais e de professores</li><li>· expansão do ensino pela atuação dos professores por meio das escolas isoladas</li><li>· frequente aparecimento de doenças sazonais</li><li>· entraves na continuidade do ensino durante o ano letivo</li><li>· dificuldades de inspecionar escolas</li><li>· problemas relativos à distribuição de material didático</li><li>· baixo investimento na formação dos professores</li><li>· constante adoecimento e transferência de professores</li></ul>

Fonte: A autora.

Similitudes à parte, as ações dos homens no tempo (BLOCH, 2001), em cada um desses dois municípios do norte capixaba, proporcionaram desdobramentos bem diferentes em ambos, no que tange à questão educacional. Essas distinções só podem ser vistas se aproximarmos o olhar das relações de força que se estabeleceram naquele contexto. O Quadro 2 apresenta uma síntese de alguns dos desdobramentos que influenciaram as diferentes formas de expansão do ensino em ambos os municípios:



Quadro 2 – Distanciamentos entre os municípios de São Mateus e Colatina

Aspectos gerais	Aspectos voltados para a instrução
<ul style="list-style-type: none"> <li>· chegada da ferrovia em Colatina</li> <li>· progresso de Colatina, impulsionado, em grande parte, pela ferrovia</li> <li>· adesão à República por parte da liderança colatinense</li> <li>· defesa da Monarquia por parte de algumas lideranças mateenses</li> <li>· contexto de intensa disputa política entre coronéis republicanos e monarquistas em São Mateus</li> <li>· existência de colônias alemãs em Colatina que rejeitaram a língua e os costumes brasileiros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· maior oferta de ensino em Colatina</li> <li>· pouco avanço na expansão do ensino em São Mateus</li> <li>· maior precariedade de escolas em São Mateus</li> <li>· estratégias de São Mateus para limitar o acesso do Estado à sua organização educacional</li> <li>· entraves que alguns professores normalistas encontraram para lecionar em São Mateus</li> <li>· superioridade numérica de professores e escolas em bom estado em Colatina</li> <li>· escolas germânicas em Colatina sustentadas pela Igreja Luterana</li> <li>· resistência das escolas germânicas ao currículo capixaba</li> <li>· maior fornecimento de materiais e móveis escolares em Colatina</li> <li>· promoção do andamento das escolas de Colatina no jornal do Governo</li> <li>· silenciamento das escolas de São Mateus</li> <li>· abandono mais acentuado das escolas de Conceição da Barra</li> <li>· instrumentalização de Colatina com biblioteca e escoteiros</li> </ul>

Fonte: A autora.

Os discursos republicanos no campo educacional, que estavam em circulação no Espírito Santo durante Primeira República, revelavam a intencionalidade de destacar os grupos escolares como modelo de instrução. Fazer referência aos grupos que estavam em funcionamento ou sendo construídos

nos municípios capixabas era uma forma de demonstrar a presença do Estado nesses municípios. As fontes, no entanto, apontam que, a despeito do lugar de destaque discursivamente atribuído aos grupos escolares, a expansão do ensino republicano no norte do Espírito Santo se deu quase exclusivamente pela via das escolas isoladas.<sup>5</sup>

Ajustar o foco para os sujeitos da pesquisa deve-se ao entendimento de que, apesar de a materialidade do Grupo Escolar de São Mateus<sup>6</sup> e das Escolas Reunidas de Colatina<sup>7</sup> ser discursivamente afirmada e enaltecida nas mensagens de Governo, como tentativa de dizer que a reforma educacional estava acontecendo em todo o território capixaba, as fontes apontam que não só a expansão do ensino se deu principalmente pela via das escolas isoladas, como também os aspectos pedagógicos, administrativos, burocráticos e práticos da oferta de ensino nessas escolas dependiam da figura do professor.

Sendo assim, neste texto procuro evidenciar o lugar dos sujeitos, ainda que seja difícil abordá-los diretamente, pois as fontes produzidas têm, em sua maioria, interesse em registrar os resultados, as obras concluídas, os índices e estatísticas que corroborassem os discursos oficiais, os quais medeiam o sucesso da reforma principalmente pelo número de escolas construídas. Focalizar os sujeitos requer uma leitura das fontes na contramão dos interesses de quem as produziu (BLOCH, 2001, p. 78) e esse é o exercício que proponho.

Essa escolha se deve ao entendimento de que falar em expansão do ensino apenas pela criação de escolas não parece possível, uma vez que a instituição por si só não garante a chegada do ensino. Outrossim, recaiu sobre a figura do professor a missão de proporcionar, na prática, o acesso ao ensino nos recantos do Estado, até mesmo nos locais onde não havia casas para o funcionamento de escolas.

---

5. As escolas isoladas eram salas de aula que funcionavam, na maioria das vezes, em casas ou cômodos adaptados, em que um professor, normalista ou não, ministrava aulas para crianças de 7 a 14 anos (no caso do Espírito Santo).

6. O Grupo Escolar de São Mateus é registrado como um dos primeiros prédios destinados à instrução a serem construídos no Espírito Santo: “Muito se esforçou o governo para dar boas acomodações às escolas [...]. Nas cidades de Cachoeiro de Itapemirim, **São Mateus** e Santa Leopoldina, foram construídos prédios espaçosos, higienicos e confortáveis para instalações dos Grupos Escolares dessas cidades” (ESPIRITO SANTO, 1913, p. 443, grifo meu).

7. Em 1924, foi construído o prédio para o grupo escolar de Colatina, que inicialmente era tratado como Escolas Reunidas Aristides Freire.

Uma vez que a responsabilidade sobre as mudanças que enfrentamos hoje no quadro educacional brasileiro também recai sobre a prática do professor, faz-se necessário desenrolar o filme ao modo de Bloch (2001) e perguntar: quem eram os sujeitos que lecionavam nessas escolas? Qual era sua formação? A que tipo de público eles atendiam? Havia professores e escolas bastantes para a demanda de alunos? Que tipo de desafios enfrentaram no exercício de sua profissão?

### Professores que atuavam nas escolas do norte do Espírito Santo no início do século XX: alguns indícios de perfil e formação

A assunção do governo republicano de Jeronimo Monteiro, em 1908, trouxe várias mudanças no cenário educacional que não se limitam apenas à reforma implementada por Gomes Cardim.<sup>8</sup> As práticas coronelistas se perpetuaram no governo republicano com desdobramentos que afetavam diretamente os personagens que iriam assumir as cadeiras das escolas. Como afirma Bezerra (2019, p. 18, grifo meu):

Tais práticas afetavam o magistério local. Pela existência de um forte jogo de influências, professores foram demitidos nesse período, por exemplo, por oposição política, assim como por interesses pessoais do governador, a fim de **alocar membros da família ou aliados no corpo docente** ou em outros cargos públicos.

Indícios dessa prática de “alocar membros da família ou aliados no corpo docente” podem ser percebidos quando seguimos os rastros dos sobrenomes de alguns coronéis do norte aliados do Partido Republicano, como ocorreu no caso da professora da primeira escola da Vila de Colatina, a normalista Candida Clementina de Vasconcelos Calmon, esposa do Coronel Xandoca,<sup>9</sup> e também de alguns professores que surgiram na cena educacional de São

---

8. Conduzida pelo paulista Gomes Cardim, a reforma “[...] operacionalizada no governo Jeronimo Monteiro (1908-1912) objetivava adequar a educação capixaba aos processos de modernização pelos quais passavam outros Estados brasileiros e implantar uma política centralizadora para a instrução pública” (ALVARENGA, 2019, p. 142).

9. Alexandre Calmon, também conhecido como Coronel ou Professor Xandoca, ocupou a vice-presidência do Estado no mandato de Marcondes Alves de Souza. Segundo Bou-Habib Filho (2007), no período em que criou uma escola e lecionou em São Mateus, Alexandre ganhou o apelido de professor Xandoca.

Mateus no início do século XIX, como Agenor de Souza Lé, filho do Major Lé, a professora normalista Carmelina Rios e a de concurso Maria Elisa Rios e Aida Rios, relacionadas com o coronel Domingos Rios, Zélia Neves Cunha e Acelina Ramos de Assis Cunha, associadas ao clã Cunha<sup>10</sup> que operava em São Mateus.

O sobrenome, nesses casos, funcionava como uma senha que possibilitava compor o magistério capixaba no período. Isso não quer dizer que não fossem profissionais competentes, mas que ser competente não era o quesito mais importante para ocupar o cargo. Do contrário, outros professores não seriam demitidos em meio a um cenário de escassez profissional para suprir as demandas da instrução pública que só aumentavam. Bezerra (2019, p. 18, grifo meu), sobre documentos do Fundo Educação do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, aponta:

[...] quantidade considerável de processos de **demissões de docentes** que atuavam nas escolas capixabas da época, justificados, em alguns casos, muito mais pela conduta moral do que pelo comportamento profissional dos professores ou motivadas por **interesses e adversidades políticas**.

O caso de uma professora de Santa Leocádia, São Mateus, que consta no Relatório de Inspeção de Archimimo Gonçalves (1922, p. 1-2, grifo meu), reforça essa linha de raciocínio:

Escola de St. Leocadia – Esta escola não tem escripta alguma e alega a professora que não fez porque não appareceu alli ninguem para ensinal-a!!  
Não tem material escolar nenhum e nem ao menos horário e programa.  
No meu termo de visita á aquella escola deixei os seguintes diseres que reproduzo: Me será licito perguntar como poude o Collector effectuar o pagamento

---

10. O clã Cunha compunha a Oligarquia mateense e tinha como elemento importante nesse grupo o Coronel Antônio Rodrigues da Cunha, o barão de Aimorés. Fato curioso é que o Barão dos Aimorés era líder do Partido Conservador e muito fiel ao Imperador. A tensão política que se formava no município entre os Cunhas, os Rios e Lé repercutiu no processo de escolarização mateense, mas a formação e inserção de professoras de sobrenome Cunha na instrução republicana de São Mateus só nos dizem que as complexas relações e tensões em torno dos processos de escolarização no norte capixaba ainda estão longe de ser esgotados (ALENCAR, 2016).

dos honorários dessa professora e no caso afirmativo, mediante quaes documentos e extrahidos estes de que originaes?

**Sei que esta minha pergunta provocará indisposições alli, pois o procurador da professora é pessoa que tem prestigio e pode resolver.**

A indignação do inspetor permite deduzir, por exemplo, que a professora deveria saber fazer a “escripta” e, sem documentos que provem o horário de funcionamento e o programa de ensino, ele indaga como poderiam ser pagos seus vencimentos. Por muito menos a professora D. Joana Passos<sup>11</sup> foi exonerada, mas, logo a seguir, o inspetor deixa claro que, a despeito da competência da professora para exercer o cargo, seu procurador é “[...] pessoa que tem prestigio e pode resolver”.

O uso da instrução, como meio de troca de favores políticos, também está registrado no Relatório de Instrução de 1924, redigido pelo secretário da Instrução Pública Mirabeau Pimentel. Ele afirma que os municípios “[...] pouco ou nada fazem em beneficio da instrucção primaria. Como quer que seja, nenhum deles tem o seu ensino systematizado, e em regra geral nomeiam para as escolas que mantêm [,] pessoas sem o cultivo necessário, mais por conveniências politicas” (PIMENTEL, 1924, p. 15).

As fontes ajudam a reconstituir um quadro, ainda que borrado, um “espelho deformante” (GINZBURG, 2002, p. 44) dos sujeitos que lecionavam nessas escolas. Poderiam ser competentes ou não, qualificados ou não, homens ou mulheres, dominar as diretrizes e métodos de ensino republicanos ou não. Imperativo mesmo é que tivessem um pai ou padrinho que agisse como seu procurador, assegurando, assim, sua permanência no cargo e que de preferência fossem declaradamente favoráveis ao Governo e tivessem boa conduta e moral ilibada.

---

11. O processo de resistência da professora D. Joana Passos, mediante sua exoneração do cargo de professora, foi objeto de investigação da dissertação intitulada *Supremo escândalo: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX* (BEZERRA, 2019) que, entre outros, evidenciou as relações de força e as singularidades que atravessaram o exercício do magistério capixaba no contexto da coexistência das forças autoritárias do coronelismo local e os ideais de modernização republicana exercidos sobre a profissão docente no contexto da Reforma Educacional de Gomes Cardim no Espírito Santo.

Quanto à sua formação, os professores, de modo geral, eram classificados nos relatórios de instrução como normalistas ou de concurso. O Quadro 3 pode fornecer uma noção da formação dos professores que atuavam no norte do Espírito Santo:

Quadro 3 – Quantidade de professores normalistas e de concurso em São Mateus e Colatina entre os anos de 1909 e 1930

	São Mateus			Colatina		
anos	1910-1919	1920-1924	1927-1930	1909-1921	1922-1925	1926-1929
Concurso	06	03	08	17	05	15
Normalista	01	06	10	11	11	08
s/c <sup>12</sup>	01	03	11	02	24	26
Total	08	12	29	30	40	49

Fonte: A autora.

Como os relatórios de instrução registravam sempre menos professores do que o número de escolas, para tabular os dados sobre a formação deles, busquei também documentos avulsos do Fundo de Educação do Apees, como exonerações, licenças e transferências e, no entrecruzamento desses dados, surgiram outros nomes de professores, mas nem sempre, no documento, constava a sua classificação. Daí a categorização “sem classificação” que utilizei para registrar a existência desses sujeitos ainda que não fosse possível precisar se eram normalistas ou de concurso.

Outro processo que assume relevância na construção da narrativa de quem eram esses professores que participaram da expansão do ensino no início do Novecentos e ocorre simultaneamente à expansão do ensino republicano é o que trata da feminização do magistério. Alvarenga (2019), ao focalizar os principais elementos que permearam a passagem de uma profissão exercida exclusivamente por homens, para uma atividade profissional feminizada, argumenta:

---

12. Utilizei a sigla s/c (sem classificação) para designar os professores que constam nos relatórios mas não fazem menção à sua formação.

[...] o ingresso das mulheres no magistério se vincula, de modo indissociável, à expansão da instrução básica para ambos os sexos, à medida que, para atender a padrões sociais do período estudado, as mulheres foram chamadas para exercer a docência das meninas, ao mesmo tempo em que, devido à carência geral de professores normalistas, a sua presença se fez necessária também em classes mistas (ALVARENGA, 2019, p. 21).

### Das “creanças em idade escolar”: incongruências entre os discursos oficiais e as demandas locais

O partido republicano, representado por Jerônimo Monteiro, que assumira o governo do Estado em 1908, defendia, entre outras questões, uma escola republicana e a universalização do ensino para viabilizar a propagação de seu ideário. Os discursos oficiais enalteciam, em diferentes momentos, o avanço promovido por duas reformas, quais sejam: Cardim e Vivacqua<sup>13</sup> que fizeram crescer o número de estabelecimentos de ensino.

Marcondes de Souza (ESPIRITO SANTO, 1913, p. 28) considera ser grande a necessidade de escolas no interior do Estado, pois teve

[...] a oportunidade de observar que muitos lugares há, onde muitas são as creanças que não recebem instrução por falta de escolas ou porque já está excedido o número de alunos das existentes [ou ainda pela] [...] grande a falta de professores habilitados [...], apesar das vantagens oferecidas pelo Governo.

Nesse documento, mesmo sem professores para atender à demanda de crianças sem escolas, ele anuncia a criação de mais 56 cadeiras primárias.

No entanto, talvez não fosse esse o problema de todas as escolas de Colatina, pois, como afirma D’Almeida (1930) sobre a escola de São Fortunato, com esforço é que se poderia conseguir 25 alunos. Então temos: escolas

---

13. A reforma realizada por Attilio Vivacqua, secretário da Instrução do Governo de Aristeu Borges de Aguiar, “Em linhas gerais, abordava a necessidade de preparar os professores e de aproximar a organização do ensino cada vez mais do tipo da escola activa” (BERTO, 2013, p. 88).

criadas onde havia poucas crianças, carência de escolas em lugares com muitas crianças, escolas criadas e vazias, pois não faziam contratação de professores para nelas trabalhar, e professores sendo demitidos por serem considerados “incompatíveis” com as exigências do cargo.

As incongruências entre o discurso do governo e seus desdobramentos na escolarização do interior norte do Espírito Santo contribuem para reforçar o pensamento de que havia um interesse governamental não em promover a instrução, mas a imagem de instrução compatível com a proposta da República.

Nessa esteira, podemos considerar o direcionamento das fontes para a ideia de que a imigração foi um dos fatores mais importantes para a expansão do ensino em Colatina, pois criou a demanda necessária de crianças em idade escolar. Os espaços em branco das fontes sobre outros grupos étnicos nos levam a questionar o silenciamento de outros sujeitos, negros e indígenas, por exemplo, nesse processo. Esse questionamento permite imaginar que existia uma demanda pelo ensino primário antes da migração e imigração dos colonos, mas que o aumento da oferta de ensino se deu com a sua chegada, pelo fato de corresponderem ao perfil idealizado para o cidadão republicano e às ideias de higienismo e branqueamento da raça (NARDOTO; LIMA, 1999; NARDOTO, 1995; ZUNTI, 2000; ALBANI, 2012, BERGAMINI, 2013; PONTES, 2007).

A atenção dispensada ao município de Colatina (que no período ganhou o apelido de Princesinha do Norte) se reflete também nos dados do Relatório de Instrução apresentado em 1922, que aponta a existência de um total de 888 matrículas distribuídas em 23 escolas, ao passo que São Mateus e Conceição da Barra somam 437 matrículas distribuídas em 9 escolas. Possuíam uma população escolar provável de 3.000 crianças, enquanto em Colatina a população escolar era de 3.354. Tanto em 1922 quanto em 1927-1930, percebe-se um acentuado desenvolvimento da oferta de ensino em Colatina em detrimento de um retardo no mesmo tipo de oferta no município vizinho, embora ambos não apresentassem grande diferença no número de crianças em idade escolar.<sup>14</sup>

---

14. ESPIRITO SANTO (Estado). **Lei n.º 545, de 8 de novembro de 1909**. Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Vitória, 1909.



Que questões podemos produzir sobre esses dados? Por que 23 escolas em Colatina e apenas 9 em São Mateus e Conceição da Barra? Em 1928, um levantamento feito pelo inspetor Flavio de Moraes (MORAES, 1928) sobre os lugares onde havia “necessidade urgente” de criação de escolas aponta para o elevado número de crianças em idade escolar que viviam nas várias colônias, fazendas e povoações dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra, sem a devida assistência educacional prevista pelos Regulamentos de Instrução:

Sto Antonio (colônia de Sta Leocadia) pop.<sup>15</sup> Escolar  
60 creanças  
Luiz Soquete (colônia de Sta Leocadia) pop. Escolar  
50 creanças  
Alto Pip-Nuk (2º districto) pop. Escolar 60 creanças  
Sto Antonio Beira Rio – população escolar – 50 creanças  
Seregeira - população escolar – 40 creanças  
Itauninha - população escolar – 40 creanças  
Barra Secca - população escolar – 50 creanças  
Transformar em feminina a escola mixta de Nova Venecia e crear uma masculina, pois é de 90 o numero de creanças em idade escolar nessa localidade [...].  
Mariricú - população escolar – 50 creanças  
Ranchinho - população escolar – 65 creanças  
Belem - população escolar – 50 creanças  
Corrego Grande - população escolar – 60 creanças  
Rio Preto - população escolar – 60 creanças  
E uma feminina na cidade de Conceição da Barra  
(MORAES, 1928, p. 9-10)

Os estudos de Lago (2018)<sup>16</sup> possibilitam conjecturar que o número de negros ex-escravizados no início da República era bem superior em São Mateus. Outras fontes<sup>17</sup> que tocam no tema das políticas para negros recém-libertos pela Lei Áurea dão conta de que as crianças negras, assim como os adultos

---

15. Desvio ortográfico do próprio autor.

16. Conforme fontes da autora, em 1875 havia 172 escravos em Linhares (Colatina) e 2.813 em São Mateus e Conceição da Barra.

17. Maciel (2016) ressalta que, após o fim da escravidão, no Espírito Santo, os negros eram retratados como andarilhos que perambulavam pelas estradas, vadiando e bebendo cachaça. Porém, o autor destaca que eles eram mandados embora dos lugares onde trabalhavam e não conseguiam novos trabalhos, porque os patrões só queriam empregar brancos.

recém-libertos e analfabetos não eram alvo das políticas de acesso à educação na República. Por um lado, a escassez de oferta e construção de escolas em São Mateus e Conceição da Barra pode estar relacionada com a falta de interesse público em instruir as crianças negras (além das disputas políticas que dificultavam o controle do Estado no município de São Mateus), o que já seria ruim. Por outro lado, e ainda pior, é cogitar que elas sequer eram contabilizadas como crianças em idade escolar pelos relatórios de Governo e, nesse caso, fica quase impossível mensurar a multidão que estaria sem acesso ao ensino naquela região. Por esses e outros motivos, investigar a expansão do ensino em São Mateus indica a necessidade de um olhar mais demorado sobre os processos educativos que ocorreram ali.

Outro fator que pode estar relacionado com o grande número de escolas em Colatina, em detrimento de São Mateus, é que, em Colatina, os imigrantes europeus e os Oriundi<sup>18</sup> estabeleceram uma relação com a terra que lhes permitia certa participação nas decisões e até a tomada de iniciativas em relação à instrução. Assim, boa parte das escolas de Colatina naquele período foi criada pela iniciativa popular, ou por donos de terras que construía casas para escolas a serem alugadas pelo Estado.

Entre as crianças compatíveis com o público-alvo a que se destinava a educação republicana, havia muitas que não podiam arcar com as custas de frequentar uma escola pública, como afirma Mirabeau Pimentel (ESPIRITO SANTO, 1924, p. 20): “Quantas e quantas crianças deixam de frequentar as escolas por lhes faltarem os livros, o calçado e até a roupinha necessária?”.

Apesar disso, a necessidade urgente de criar escolas em recantos do interior norte do Estado remete a outra discrepância. Os grupos escolares foram eleitos como instituição que iria veicular os ideais republicanos e, pelo menos nos discursos oficiais, pretendia-se que fosse o divisor de águas entre os antigos métodos de ensino praticados nas escolas isoladas e os novos métodos, mais modernos e com mais recursos materiais adotados a partir

---

18. Bergamini (2013), no livro *Adeus, Itália*, retrata como *oriundi* os filhos de imigrantes que se fixaram na região sul do Estado, interessados em obter terras e cultivar café na região de Colatina, atraídos pela possibilidade de crescimento da cidade. Com a estrada de ferro que escoaria suas mercadorias e traria uma circularidade de bens e serviços para a região, mudaram-se para ali em busca de se estabelecer no norte, assim como seus ancestrais o fizeram no sul.

da reforma Cardim para serem implementados nas escolas republicanas, que seriam os grupos escolares.

Entretanto, a arrecadação de um Estado de bases econômicas predominantemente agrícolas não deu conta de construir tantos prédios para grupos escolares quanto era preciso para atender à demanda de alunos. Sendo assim, em 1928, vinte anos depois da implantação da primeira reforma educacional republicana, as estatísticas escolares do Espírito Santo apontam que as escolas isoladas continuavam sendo o principal meio de difusão do ensino no interior.

Em contraste com a necessidade constante de criação de escolas, os documentos oficiais registram um aumento satisfatório. A parte do “aumento” não deixa de ser verdade, mas, ao cruzar as fontes, observa-se que anunciar que existia um aumento no número de escolas não significava que elas estavam atuando. Isso porque uma escola só poderia funcionar se nela houvesse um professor designado trabalhando. Do contrário, a escola era considerada desprovida. Era como se o Governo afirmasse que estava fazendo o possível para ofertar educação a todos, no entanto, não se responsabilizava se não houvesse professores suficientes para atuar em todas as instituições de ensino. As escolas providas e desprovidas em São Mateus e em Colatina, em 1924, podem ser observadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Escolas criadas, providas e desprovidas de São Mateus e Colatina

São Mateus (1927-1930)			Colatina (1926-1929)		
Escolas criadas	Escolas providas	Escolas desprovidas	Escolas criadas	Escolas providas	Escolas desprovidas
38	29	9	69	47	22

Fonte: A autora.

Ao acompanhar o quadro de escolas e professores de Colatina e São Mateus entre os anos de 1926 e 1930, vemos que, em Colatina, entre 1926 e 1929, havia 69 escolas, das quais 47 estavam providas, ou seja, tinham

professores lecionando. Em São Mateus, entre 1927 e 1930, constam 38 escolas criadas e 29 providas.

Os documentos oficiais indicam, entretanto, que as escolas não eram providas, pois não havia número suficiente de professores preparados para ensinar de acordo com os métodos propostos nessas reformas “[...] apesar das vantagens do governo” (ESPIRITO SANTO, 1913, p. 28). Entre os discursos e a expansão do ensino na prática, muitas crianças em idade escolar continuaram à margem desse processo, sem acesso à escola.

A demanda por escolas e professores era tão acima das possibilidades do Governo que, mesmo as colônias de imigrantes europeus, onde era de interesse do Estado instalar escolas para afirmar seu controle por meio das lições de patriotismo e civismo inseridas nos programas de ensino do período, também não recebiam nenhum tipo de ajuda, sendo impelidas a recorrer a outros meios para garantir a instrução de seus filhos.

Era o que acontecia, por exemplo, com as escolas de colônias germânicas, como a de Crissiúma, em Colatina, que estavam equipadas com todo o material, mobiliário, estrutura e pessoal necessário, mas não tinham sido providas pela Secretaria de Instrução do Espírito Santo. À mercê de sua própria sorte, com promessas não cumpridas por parte do Governo, os imigrantes alemães puderam contar com o apoio da Igreja Luterana que encaminhou tudo o que foi necessário para garantir a instrução das crianças de suas comunidades (D’AMLEIDA, 1929).

O problema – para o inspetor escolar que fiscalizava o ensino<sup>19</sup> nessas instituições – é que se ensinava Geografia, História, poemas e literatura alemã. Os quadros de personagens ilustres pendurados nas paredes eram de personalidades germânicas. Os livros didáticos estavam em alemão e tudo o mais era ensinado nessa língua. Nessa relação de forças, até a tentativa de exigir dos professores que ensinassem o português era falha, pois ninguém ali compreendia o que o inspetor estava tentando dizer. Alegavam não saber o português e, assim, não precisavam dar explicações sobre as decisões autônomas que tomavam acerca de seu próprio ensino.

---

19. Alberto D’Almeida (1929) foi o inspetor que redigiu esse relatório.

## Outros desafios enfrentados no exercício da profissão docente em meio à expansão do ensino

Entre os muitos desafios de ser professor no norte do Espírito Santo no início do século passado, as fontes apontam para a precariedade e insalubridade dos seus locais de trabalho, a falta de materiais didáticos e mobiliário, a dificuldade de fazê-los chegar nos recantos do interior (principalmente em São Mateus, que não contava com uma linha férrea até Vitória, mas apenas com transporte marítimo), as disputas políticas que, com frequência, culminavam na transferência ou demissão de professores e as doenças que acometiam alunos e professores.

Durante o inventário das fontes, encontrei grande número de pedidos de licença com e sem vencimentos e pedidos de afastamento do cargo. Considerando que licenças com vencimento só eram concedidas pelo Governo em caso de moléstia contraída no trabalho, na escola de Maylasky, por exemplo, foi possível mapear a rotatividade de algumas professoras que lecionaram por meio das concessões de licença. A professora Jovita Andrade Saldanha recebeu 30 dias de licença com vencimentos em maio de 1921. Em fevereiro de 1923, a professora Izabel Gonçalves, que atuava na referida escola, recebeu 60 dias de licença com vencimentos e, logo em seguida, Felisbina de Moraes, da mesma escola, receberia 20 dias de licença com vencimentos. As fontes,<sup>20</sup> portanto, permitiam-nos pensar que professoras e alunos não estavam imunes à contração de doenças, o que culminava numa descontinuidade do ensino.

Revisando algumas fontes durante a escrita deste texto, surgiram outras possibilidades para os pedidos de licença com e sem vencimentos. Mirabeau, no relatório de Instrução de 1924, registra sua indignação com o que chama de abuso das licenças e relata: “[...] muitos desses professores [...] pleiteiam licenças para o fim exclusivo de ficar vadiando. Quando [...] não consegue licença com vencimentos, solicita-a sem os ditos, aponta a pessoa que deva substituí-la e com essa faz o conchavo da divisão dos vencimentos!” (ESPIRITO SANTO, 1924, p. 32). Mirabeau deixa claro que os professores “pedem licença para ficar vadiando” sempre em um determinado mês, como se fosse para tirar férias e que, quando recorrem ao “conchavo”

---

20. Pedidos de licença encontrados no Fundo de Educação do Apees.

da divisão dos vencimentos, isso se faz pela (também, segundo ele) “ninharia de setenta mil reis mensais” a ser dividida entre os comparsas.

A outra preocupação do então secretário de Instrução Pública volta-se ao fato de as mulheres, que então já configuravam maioria do magistério estadual, solicitarem licença com vencimentos por ocasião de sua gravidez:

[...] cogitei afastar as senhoras casadas dessa profissão e considerava o casamento motivo para ser decretada a vacância do cargo [...]. A professora casada por um dos sacerdócios tem que se sacrificar: ou trata dos filhos, ou cuida da escola [...]. As professoras casadas constituem ainda uma classe de funcionários privilegiados. Isto porque pretendem licença por motivo de que a lei não [...]. Em face das disposições legais a licença só poderá ser concedida ao funcionário, ou para tratamento de saúde, ou para cuidar de seu interesse particular. Na nomenclatura das moléstias não está incluída a gravidez, conseqüentemente, quando por ocasião do parto, teria a professora que requerer licença para tratar de interesse particular. Quem, porém, cumpriria a lei em tal hipótese, sem incorrer na condenação dos que se governam apenas pelas razões de ordem sentimental? [...]. Como poderá [obrigar] a professora casada, em estado de gravidez, a trabalhar pelo menos, durante oito meses do período de gestação? (ESPIRITO SANTO, 1924, p. 32-33).

Vemos nesse trecho a ideia de que professoras casadas constituíam um prejuízo potencial para a economia do Estado. Afinal, cabia a elas fazer a escrituração do livro e mantê-lo em dia, cuidar dos planejamentos das aulas e ministrá-las (considerando que os alunos não estavam todos no mesmo nível de adiantamento) dentro dos preceitos das reformas vigentes. Deviam ainda responder pela limpeza e higiene da escola e tudo isso sob o risco de contrair moléstias graves. As professoras das escolas isoladas eram ao mesmo tempo diretoras, coordenadoras, faxineiras, contínuas etc. Exerciam várias funções economizando aos cofres públicos o que deveria ser gasto contratando outros para realizar tantas tarefas. Mas, se cometessem a “inconveniência” de engravidar, e ainda pedir licença com vencimentos, isso sim oneraria os cofres públicos.

Ressalto ainda a justificativa que Mirabeau usou para explicar que, mesmo sem concordar, acabava por ter que conceder tais licenças e pergunto-me

se o supremo escândalo do caso Joanna Passos serviu para sensibilizar tais autoridades deixando-as mais preocupadas com a opinião pública. Fosse como fosse, os afastamentos pelas doenças, gravidez, ou “vadiagem” tornavam ainda mais difícil dar continuidade a uma rotina de aulas e agregava mais um elemento no rol de desafios enfrentados para exercer a profissão no interior norte do Espírito Santo.

## Considerações finais

Este texto apresentou parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado defendida em 2016 sobre a expansão do ensino primário no norte do Estado do Espírito Santo, entre 1908 e 1930, considerando-os desdobramentos dos discursos republicanos no campo educacional, em defesa de uma escola pautada pela modernidade iluminista. Em solo espírito-santense, como argumentamos, esse ideário modernizador contrastava fortemente com a colonização escassa, a economia predominantemente agrícola, a insuficiência de escolas e uma série de fatores de ordem econômica e política que dificultavam o carreamento de recursos financeiros e materiais para a construção e para a manutenção de prédios escolares.

Por outro lado, a expansão do ensino no norte do Espírito Santo associava-se à ideia de representação de um espaço físico especificamente destinado à instrução pública. Acreditando ser a difusão do ensino primário fator essencial para a consolidação da nova República, políticos capixabas discursavam em favor do ensino, mas a falta de recursos, de condições logísticas e as disputas políticas faziam com que a difusão da escola republicana se configurasse de maneiras diferentes nos dois municípios estudados do norte do Espírito Santo.

Desse modo, enquanto discursos republicanos marcavam a instituição do grupo escolar como padrão de escola que se queria para a República recém-instaurada, as fontes apontavam que, a despeito do lugar de destaque discursivamente atribuído aos grupos escolares, a expansão do ensino no norte do Espírito Santo se deu quase exclusivamente pela via das escolas isoladas.

No caso dos municípios do norte do Espírito Santo, as fontes apontam que aspectos pedagógicos, administrativos, burocráticos e práticos nas escolas isoladas do interior dependiam da figura do professor (na maioria dos casos, professora) que lecionava, levando a efeito o seu ofício, apesar da falta de

material, de condições de higiene, do risco iminente de contrair doenças e do adoecimento frequente, seu e de seus alunos. Portanto, além de ser a expansão do ensino promovida pela criação de escolas isoladas, o funcionamento destas escolas, para dar efetivamente acesso à população ao ensino, dependia da dedicação, do esforço e da engenhosidade dos professores. Isso, associado ao fato de que muitos assumiam as cadeiras por influência política de seus padrinhos, agrega ainda mais complexidade ao perfil desses profissionais.

Entendemos com as fontes que, em Colatina, um esforço local era realizado no sentido de providenciar a criação de escolas e prover suas cadeiras a fim de educar os sujeitos idealizados como os cidadãos que a República queria no futuro. Em São Mateus, havia quase o mesmo número de crianças em idade escolar que em Colatina, mas, na queda de braço entre os interesses políticos dos partidários da Monarquia e da República, quem levava a pior eram as crianças que tinham o seu direito à instrução furtado. Contudo, considero que as fontes silenciam uma parcela considerável de sujeitos que tinham entre 7 e 14 anos, mas não eram considerados candidatos à instrução.

Pelas fontes, também é possível identificar que o professor, atuando como o elemento fundamental para o funcionamento da escola, não recebia a valorização profissional compatível. A interposição das fontes leva ao entendimento de que, assim como a demanda de alunos esbarrava na falta de escolas, a criação de escolas esbarrava na falta de professores. A expansão do ensino republicano no norte do Espírito Santo, como em todo o Estado, mostra-se diretamente proporcional ao aumento do número de mulheres ocupando tais cargos, fenômeno conhecido como feminização do magistério.

Por fim, consideramos que questões enfrentadas por professores e pesquisadores que, como nós, atuam nessa região, remetem-nos ao *continuum* blochiano, no qual o estudo do passado interage com a construção do presente. Em outros termos, se o objetivo da historiografia não é meramente descrever o passado, mas construir um conhecimento sobre ele, acreditamos que as inquietações acerca da expansão e oferta de ensino no norte instigaram uma pesquisa que agora permite um vislumbre do tipo de escolarização que acontecia naquela região do Espírito Santo na Primeira República.



## Referências

- ALBANI, Vivian. **Trajetória do crescimento da cidade de Colatina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitz de. **Escolarização no norte do Espírito Santo início do século XX**: das escolas isoladas aos grupos escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ALVARENGA, Elda. **Professoras primárias**: profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845-1920). Vitória: Cousa, 2019.
- BERGAMINI, Kamila Brumatti. **Adeus Itália**: imigração europeia ao Espírito Santo, floresta e colônia. Vitória/ES: Secult, 2013.
- BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BEZERRA, Ariadny. **Supremo escândalo**: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LAGO, Rafaela Domingos. Demografia escrava e o impacto das leis abolicionistas no Espírito Santo (1850-1888). **Almanack**, Guarulhos, n. 19, p. 119-166, ago. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320161408>. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-7922-5960>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória/ ES: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.
- MORAES, Flavio de. **Relatório de inspeção da 5ª zona**: S. Matheus, Conceição da Barra. Vitória, 12 abr. 1928.
- NARDOTO, Eliezer Ortolani. **Imigração italiana em São Mateus**: 120 anos. São Mateus/ES: [s.n.], 1995.

- NARDOTO, Eliezer O.; LIMA, Erinéia. **História de São Mateus**. São Mateus: Edal, 1999.
- PONTES, Wallace Tarcisio. **Conflito agrário e esvaziamento populacional: a disputa do contestado pelo Espírito Santo e Minas Gerais (1930-1970)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Tradução de Anne-Marie Milon de Oliveira. *Revisão técnica* de José G. Gondra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ZUNTI, Maria Lucia Grossi. **Panorama histórico de Linhares**. 2. ed. ampl., rev. e atual. Linhares/ES: Pousada das Letras, 2000.

## Fontes

- ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1913: Souza). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 22 de outubro de 1913** [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: Papelaria e Typographia Pimenta & Comp., 1913.
- ESPIRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado pelo Dr. Mirabeau Pimentel Secretário dos Negócios da Instrução, ao Exmo. Snr. Presidente do Estado em data de 12 de março de 1924**. Vitória: Sala das Oficinas de Obras da Imprensa Estadual, 1924.
- D'ALMEIDA, Alberto. **Relatorio (parcial) de inspeção da zona**: Collatina. Vitória, 26 jun. 1929.
- GONÇALVES, Archimimo. **Relatorio de inspeção da zona**: S. Matheus, Conceição da Barra e mais algumas escolas de outros. Vitória, 27 out. 1922.
- MORAES, Flavio de. **Relatorio de inspeção da 5ª zona**: S. Matheus, Conceição da Barra. Vitória, 12 abr. 1928.
- ESPIRITO SANTO (Estado). **Lei n.º 545, de 8 de novembro de 1909**. Dá nova organização à Instrução Publica Primaria e Secundaria. Vitória, 1909.

## 5. A Escola Normal no Espírito Santo: livro, práticas de leitura e atividade literária<sup>1</sup>

Maria Alayde Alcantara Salim

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p100-123

[...] Pôr-de-sóis por trás das folhas,  
bolhas, bolhas de água e espuma,  
batizados de bonecas,  
cozinhados de sâmaras,  
louça achada nos monturos  
luares, berços de prata,  
balouçando atrás das serras,  
depois .... O PRIMEIRO LIVRO!  
Duendes maus, boas fadas,  
e romances,  
romances de capa e espada!  
(HAYDEÉ NICOLUSSI)

A escritora capixaba Haydeé Nicolussi relembra, em seu texto poético, momentos da sua infância vivida durante os primeiros anos do século XX no município Alfredo Chaves, interior do Estado do Espírito Santo. Dentre as inúmeras lembranças desse momento, o contato com o primeiro livro, suas histórias e seus personagens, parece representar para a autora, mesmo depois de tantos anos, uma experiência singular. Nicolussi teve os seus primeiros textos literários publicados na imprensa capixaba no início da década de 1920, período em que realizava o Curso Normal, inicialmente, na Escola

---

1. Este texto é um desdobramento da tese intitulada *Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas na Escola Normal e no Ginásio Espírito Santo na Primeira República*, defendida em 2009, no PPGE/Ufes.

Normal e logo depois solicitou transferência para o Colégio do Carmo, ambos localizados na cidade de Vitória.

Focalizar essas diferentes experiências de leitura, procurando compreender como se processa o encontro entre o *mundo do texto e o mundo do leitor* (CHARTIER, 2002) em diferentes tempos e espaços, tem sido o principal desafio enfrentado pelas pesquisas que investigam a história do livro e das práticas de leitura. Contudo, é impossível para o pesquisador capturar, recolher e representar adequadamente a infinidade de práticas de leitura produzidas cotidianamente e que deixam esparsos registros.

Para Chartier (2001), uma história da leitura não tem por objetivo reconstruir as leituras de cada leitor no passado ou no presente, como se pudesse chegar à *leitura do primeiro dia do mundo*, ou seja, ela não pode ser encarada como uma apresentação cronológica e linear das diversas formas de leitura. O que o historiador pode efetivamente fazer é construir, por meio de seu trabalho de pesquisa, modelos de leitura que correspondam a uma determinada comunidade particular de interpretação e descrevam as condições compartilhadas pelos sujeitos envolvidos.

Norteados por essa perspectiva, buscamos, neste artigo, compreender, em uma abordagem histórica, o envolvimento de sujeitos escolares no Brasil, mais especificamente no Espírito Santo, com o livro, a leitura e a produção literária. O tempo-alvo das nossas investigações estende-se das últimas décadas do século XIX até o decorrer das três primeiras décadas do século XX no Espírito Santo. Focalizamos detidamente as práticas de leitura, produção literária e o uso do livro – didático e de literatura – em duas instituições de ensino secundário destinadas ao público feminino localizadas em Vitória, capital do Estado: Colégio Nossa Senhora da Penha e Escola Normal.

A complexidade que envolve o trato de questões relacionadas com as práticas de leitura foi destacada por Certeau (2000), quando alertou para o grande desafio que a história da leitura enfrenta ao buscar inventariar e racionalizar essas práticas que raramente deixam marcas e acabam por dispersar-se em uma infinidade de atos singulares e subjetivos, muitas vezes imperceptíveis ao olhar do historiador.

Assim, para mapear as circunstâncias vivenciadas e compartilhadas pelos sujeitos escolares nas duas instituições pesquisadas, ou seja, a comunidade de leitores investigada, tomamos como fonte de pesquisa uma variedade de

documentos, compondo-se de: relatórios de governadores do Estado, relatório de chefes de Instrução Pública, Legislação Educacional, Regimentos Escolares, relatórios dos inspetores educacionais, textos das reformas educacionais realizadas no período investigado, planos de curso e de aula produzidos por professores, programas de ensino, avaliações escolares, artigos elaborados pelos alunos, jornais, revistas e produção literária da época e também entrevistas com três ex-alunos da Escola Normal.

A diversificação das fontes decorreu da própria natureza do trabalho de pesquisa que focaliza questões bastante particulares e de difícil apreensão, pois, como alertou Bloch (2001, p. 80), para as pesquisas que investigam temas mais profundos, “[...] menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza”.

### **Colégio Nossa Senhora da Penha e Escola Normal: formação e organização curricular**

O Colégio Nossa Senhora da Penha, criado em 1872, foi o primeiro estabelecimento público de educação secundária destinado a estudantes do sexo feminino. Antes dessa data, já existiam algumas aulas particulares na Capital para as meninas. O colégio começou a funcionar com a criação das cadeiras Gramática e Língua Francesa, Geografia e História Sagrada e do Brasil, Aritmética e Música. O Decreto nº 2, de 1892, primeiro ato do Governo Republicano na área da educação, organizava o ensino primário e estabelecia a criação, o regulamento, o programa e os conteúdos de ensino da Escola Normal, seção masculina e seção feminina, substituindo o Colégio Nossa Senhora da Penha que até então era o centro de formação do magistério primário capixaba (ESPÍRITO SANTO, Decreto nº 2, cap. 1, art. 49, p.15).

O programa da seção feminina era integrado pelas seguintes disciplinas: Língua Nacional, Língua Francesa, Geografia, História Natural, Aritmética, Geometria e Pedagogia. Nos primeiros anos, a Escola Normal funcionou de maneira bastante precária devido aos problemas relacionados com a falta de um espaço adequado e a carência de professores que resultava em várias cadeiras vagas. A situação era tão grave que as atividades da instituição ficaram temporariamente suspensas de 1898 até 1900. A partir do ano 1900, a escola foi reaberta e passou a funcionar de maneira mais estável, ou seja, sem nenhuma outra interrupção em suas atividades.

O governo Jerônimo Monteiro (1908-1912) representou um momento importante para a Escola Normal que, além de passar por mudanças em sua estrutura física, ganhou um novo impulso no seu trabalho pedagógico com a reforma educacional promovida pelo paulista Gomes Cardim, sendo o centro das atenções da referida reforma. A primeira medida foi a reorganização da Escola Modelo Jerônimo Monteiro que passou a funcionar como um centro destinado ao exercício da prática educativa entre os alunos do Curso Normal. A reforma não alterou a duração do curso que permaneceu de três anos, mas, a pedido do diretor da escola, foi criada a cadeira de Literatura, sob a seguinte alegação: “[...] porque não podia um só lente de Português e de Litteratura desempenhar satisfatoriamente a sua missão” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 9). Com a introdução dessa nova disciplina, a grade curricular ficou organizada da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 – Grade curricular da Escola Normal em 1909

1º ano	Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia, Ginástica e Trabalhos Manuais
2º ano	Português, Francês, Inglês, Álgebra, Geometria, História do Brasil, Caligrafia e Desenho, Ginástica, Trabalhos Manuais
3º ano	Literatura, Física e Química História Natural, Pedagogia e Educação Cívica, História Universal, Exercício de Ensino, Música, Ginástica

Fonte: Estado do Espírito Santo, 1909.

Somente no ano de 1914, depois de muitas solicitações ao Governo do Estado para a ampliação da carga horária, a duração do curso foi estendida de três para quatro anos. A grade curricular continuou basicamente a mesma, contudo aumentou o tempo de exercício na Escola Modelo e o da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica. Conforme as determinações do Decreto nº 1.738, de 31 de março de 1914, as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma (Quadro 2):

## Quadro 2 – Grade curricular da Escola Normal em 1914

1º ano	Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia e Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica
2º ano	Português, Francês, Álgebra, Geometria, História do Brasil, Física, Química, Caligrafia e Desenho, Trabalho Manuais, Ginástica e Exercícios Militares
3º ano	Literatura Portuguesa, História Natural, História Universal, Pedagogia e Educação Cívica, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica e Exercícios Militares
4º ano	Pedagogia e Educação Cívica, Exercício de Ensino na Escola Modelo

Fonte: Espírito Santo, Decreto nº 1.738, de 31 de março de 1914.

No final da década de 1920, consolidava-se, definitivamente, o predomínio do público feminino na Escola Normal, e a distinção meramente formal de seção masculina e feminina foi suprimida. No ano de 1928, a matrícula geral foi de 236 alunos: 219 do sexo feminino e 17 do sexo masculino; em 1929, a matrícula geral chegava a 298 alunos com apenas 25 alunos do sexo masculino (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1929).

O Curso Normal permaneceu, ao longo da Primeira República, com a duração de quatro anos, porém, a partir de meados da década de 1920, o programa curricular sofreu algumas modificações na distribuição das disciplinas. Conforme determinação do art. 2º da Lei nº 1.572, de 1926, a grade curricular passou a apresentar a seguinte configuração (Quadro 3):

## Quadro 3 – Grade curricular da Escola Normal em 1926

1º ano	Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia e Desenho, Ginástica, Música e Trabalho Manuais
2º ano	Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia do Brasil, História Universal, Desenho e Caligrafia, Geometria, Ginástica, Música e Trabalhos Manuais
3º ano	Português e Literatura Nacional, Álgebra, Geometria, História Universal (principalmente do Brasil), História Natural, Pedagogia (noções de Psicologia Aplicada à Educação, História da Educação, Economia e Leis Escolares, Educação Moral e Cívica

4º ano	Português e Literatura Nacional, Pedagogia (sistematização dos conhecimentos pedagógicos) Sociologia (noções de Sociologia e Direito Usual), História natural, Higiene Escolar e Prática Pedagógica (exercícios na escola anexa)
--------	--

Fonte: Espírito Santo, Lei nº 1.572, art. 2º, 1926.

A Escola Normal mais uma vez passa a ser o centro das atenções no cenário educacional capixaba com a reforma educacional conduzida por Atílio Vivacqua, secretário de Instrução Pública, no final da década de 1920. O marco inicial da reforma foi a introdução da Escola Activa no Estado, autorizada pela Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928. A Escola Normal era vista como um espaço fundamental no processo de implementação da reforma ou, como enfatizava Vivacqua (1930, p. 60), “[...] a pedra angular do edifício da escola nova”. Segundo o idealizador da reforma, era necessário, inicialmente, reorganizar o programa da Escola Normal com a introdução de novas disciplinas que preparassem “[...] os mestres para seguirem os princípios da escola activa brasileira” (VIVACQUA, 1930, p. 61). O novo currículo deveria apresentar as disciplinas Agricultura Prática (visando a atender às escolas rurais), Introdução à Psicologia Experimental, além de valorizar o ensino de Educação Física e Artística. O currículo passou a apresentar a seguinte organização (Quadro 4):

Quadro 4 – Grade curricular da Escola Normal em 1930

1º ano	Língua Vernácula e Caligrafia, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Educação Física, Música e Canto Oral e Trabalho Manuais
2º ano	Língua Vernácula, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia do Brasil, História das Civilizações, Desenho e Caligrafia, Educação Física, Música e Canto, Trabalhos Manuais
3º ano	Língua Vernácula e Literatura Nacional, Álgebra, Geometria, História das Civilizações (principalmente do Brasil), Higiene (Anatomia e Psicologia Humana), História Natural, Física, Química, Pedagogia (história da Educação, Psicologia Geral e Experimental, Pedagogia e Moral e Cívica, Didática), Música e Canto Oral, Educação Física e Trabalhos Manuais



4º ano	Língua Vernácula e Literatura Nacional, Pedagogia (noções de Sociologia e Direito Usual, Didática e Prática Pedagógica, Higiene Escolar e Infantil, Puericultura, Eugenia, Prática de Primeiros-Socorros, História Natural, Agricultura e Indústrias Rurais, Educação Física (Prática de Antropometria, Escotismo), Música e Canto Coral
--------	--

Fonte: Espírito Santo, Decreto nº 10.171, de 1930, art. 6º.

A reforma de Vivacqua conferiu, naquele momento, um grande prestígio social à Escola Normal. A imprensa da época dava grande espaço para as notícias relacionadas com a reforma do ensino e publicava com frequência artigos produzidos pelos seus idealizadores. Nesses artigos podemos identificar o clima de rivalidade e disputa que existia na área educacional do Estado. Na verdade, havia uma forte oposição entre os professores mais antigos da Escola Normal, os do Ginásio e os do *grupo de vanguarda*, formado por nomes como Lídia Bessouchet, Haydee Nicolusi e Cristiano Fraga, que participavam ativamente do projeto de reforma educacional de Vivacqua.

Os integrantes desse grupo, além de defender os pressupostos da Escola Nova, foram responsáveis também pela divulgação e circulação das ideias do movimento Modernista no Estado a partir do final da década de 1920. Por outro lado, os professores Elpídio Pimentel, Nilo Bruzi, Ciro Vieira da Cunha e Aurino Quintaes, que também atuavam na produção literária do Estado, eram completamente contrários à nova estética literária proposta pelo Modernismo.

Sendo assim, podemos distinguir duas posições em relação à educação, à literatura e a seu papel no ensino: de um lado, aqueles que estavam ligados à Pedagogia tradicional e às correntes literárias do século XIX e, do outro, os adeptos da Escola Nova e do Modernismo. Para Soares (1998), essa oposição de ideias entre os profissionais da educação do Estado ficou claramente evidenciada durante a realização de um concurso para a cadeira de Pedagogia da Escola Normal, em 1932.

Na ocasião, Lydia Besouchet, ex-aluna da Escola Normal e do Curso Superior de Cultura Pedagógica, concorreu à vaga com a tese intitulada *Pedagogia social: educação no futuro*. O texto, repleto de citações de autores, como Marx, Engels e Dewey, causou indignação entre os componentes da banca de examinadores que o consideraram extremamente subversivo.

A autora do texto, obviamente, foi reprovada e assumiu a cadeira de Pedagogia uma candidata alinhada ao pensamento hegemônico da escola aos padrões morais que definiam a conduta feminina da época.

### Leitura e escola: uma relação de possibilidades e interdições

No Espírito Santo, a partir das últimas décadas do século XIX, começaram a circular na imprensa local textos que ressaltavam a necessidade da educação feminina e do desenvolvimento do hábito da leitura entre esse novo segmento de público que se formava. Contudo, a educação e a leitura eram concebidas como formas de manutenção do papel social desempenhado pela mulher. Na seção de literatura do jornal *O Espírito Santense*, de 4 de abril de 1874, por exemplo, encontra-se publicado um artigo intitulado *A mulher bem educada*:

[...] mais, educai, pois, vossas filhas; dai-lhes o alimento moral em toda a sua plenitude, incuti-lhes desde a tenra idade o amor e o temor a Deus, ensinai-lhes a rezar, explicando-lhes a reza, com o verdadeiro sentido das palavras; e dai-lhes para ler **bons livros**. Ensinai-lhes os arranjos caseiros, para que possam ser boas mães de família (O ESPÍRITO SANTENSE, 4 abr. 1874, p. 2).

Nesse período, tornava-se cada vez mais frequente a presença feminina nas seções de literatura nos jornais da Capital, com escritoras nacionais, como Julia Costa e Julia Lopes de Almeida. Entre as capixabas, destacava-se, principalmente, a professora normalista Adelina Lírio que dirigia, na cidade de Vitória, no final do século XIX, o colégio particular Nossa Senhora da Conceição. A professora iniciou sua atividade literária ainda nos tempos de estudante do Colégio Nossa Senhora da Penha, publicando poesias em pequenos jornais destinados à literatura que circulavam na cidade de Vitória. Os textos eram, em sua maioria, poemas românticos que falavam dos desencontros e desilusões amorosas, como é o caso do poema *Qu' importa?*, publicado pela mesma autora no mais importante jornal do Estado que circulava na época:

[...] Mas hoje sinto n'alma  
Agra dor, triste agonia  
Que m'importa aluz da lua

Que m'impota a luz do dia  
Que m' importa a voz da brisa  
Se me fala o coração  
Se procuro fugir sempre  
D' este mundo d' ilusão  
Só desejo ver o mundo  
Através da solidão  
Occultando a cruel dor  
Que m'opprime o coração !  
Se m'inspira, me commove  
O cantar do trovador?  
Se meu peito também geme  
Agonizante de dor?  
Que m'importa dos soluços  
Da onda que beija a praia  
Se minha doce illusão  
Pouco a pouco se desmaia!  
(A PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 11 jun. 1882,  
p. 3).

No ano de 1951, a professora Orminda Escobar Gomes publicou um livro sobre a vida de pessoas que se destacaram na sociedade local, enfocando, principalmente, as professoras que lecionaram no Colégio Nossa Senhora da Penha e na Escola Normal nas duas últimas décadas do século XIX (GOMES, 1951). Construiu seu texto a partir de entrevistas realizadas com ex-alunas das professoras focalizadas pelo trabalho. Os relatos fornecem informações sobre alguns aspectos que marcavam o desenvolvimento das aulas nessa instituição de ensino. Inicialmente, é interessante notar que, apesar de todos os problemas enfrentados pela escola, conforme foi destacado, todas as ex-alunas entrevistadas apresentaram uma imagem extremamente positiva dos professores e da qualidade do ensino oferecido pelas duas instituições.

Segundo os padrões culturais vigentes da época, a prática religiosa estava presente no cotidiano das aulas. Conforme o relato de uma das entrevistadas, “[...] as aulas eram iniciadas diariamente com as principais orações do catecismo de nossa religião”. A leitura da Bíblia era uma prática constante durante as aulas, além de outros livros que abordavam temas da religião, como *Os dez mandamentos* (GOMES, 1951).

No Colégio Nossa Senhora da Penha e nos primeiros tempos da Escola Normal, não existia a disciplina Literatura. Talvez por causa disso, as

lembranças de leituras estavam sempre relacionadas com a disciplina Francês. Segundo o relato das ex-alunas, a professora da cadeira, Mme. Louise Chapot Prévost, era uma pessoa extremamente culta, lia muito e tinha por costume levar seus livros para a aula e ler trechos das obras de escritores franceses, como *Racine*, *Molière* e *Vitor Hugo*, mas as referências de leitura não estavam relacionadas exclusivamente com o universo escolar, também circulavam entre as alunas as poesias de escritoras brasileiras e portuguesas *Revocata de Mello*, *Adelina Lopes Vieira*, *Amália Figueroa*, *Zalina Rolim* e *Narcisa Amália* (GOMES, 1951).

A partir do início do século XX, a Escola Normal consolida-se como instituição pública de referência na formação de professores para o magistério primário no Estado, palco de duas reformas durante a Primeira República, com professores e ex-alunos cada vez mais envolvidos com as atividades literárias, jornalistas e políticas da época. Essa dinâmica que a escola adquiriu nas primeiras décadas da República resultou na produção de documentos, fontes, esparsos vestígios desse momento no presente que nos permitiram buscar uma compreensão sobre a temática pesquisada, focalizando as seguintes questões: os espaços de leitura e de acesso ao livro disponíveis para os sujeitos escolares, as formas de controle exercido pelas escolas em relação à leitura, a leitura dos alunos fora do espaço escolar, os títulos das obras didáticas e literárias que eram adotados nas duas escolas e as formas de uso e de apropriação desse material em sala de aula.

Assim, não se trata de restituir o modelo de leitura de cada sujeito escolar, tarefa impossível para a História da Leitura, mas, sim, mapear e analisar as formas e as circunstâncias por meio das quais os textos foram recebidos e apropriados por seus leitores (CHARTIER, 2001).

Apesar de as autoridades locais destacarem, frequentemente, em seus relatórios, a necessidade de implantar uma biblioteca, a análise da documentação sinalizou que esse espaço de leitura nunca funcionou de maneira efetiva durante o período analisado na pesquisa. O projeto de implantação de uma biblioteca na Escola Normal teve início durante o Governo de Jerônimo Monteiro (1908-1918), mais precisamente no momento da reforma educacional conduzida por Gomes Cardim. Na época, a biblioteca era coordenada por uma aluna-monitora e contava com 268 livros em seu acervo. O chefe de Instrução alertava para a necessidade de novos títulos alinhados à perspectiva pedagógica que direcionava o programa da reforma:

Acho conveniente a aquisição, para a mesma biblioteca de uma collecção de livros de pedagogia e psychologia applicada à educação, bem como impõe-se a necessidade de assignaturas de revistas pedagógicas, que permitam ao professor poder seguir de perto a evolução do ensino moderno (ESPÍRITO SANTO, 1909a, p. 30).

Passada a movimentação provocada pela reforma, a biblioteca da escola foi fechada ao público escolar e assim permaneceu nos anos seguintes conforme as informações contidas nos relatórios dos chefes de instrução e dos diretores da instituição. Essa informação também pode ser verificada nas entrevistas dos três alunos que frequentaram a instituição no final da década de 1920. Nenhum deles tem qualquer lembrança relacionada com a existência de um espaço destinado à leitura e ao empréstimo de livros para os alunos.

As informações produzidas no trabalho da pesquisa apontaram que a escola contava com um pequeno acervo, mas os alunos não tinham acesso direto aos livros devido à falta de uma estrutura mínima para a organização de uma biblioteca. Na falta de uma pessoa encarregada pelo acervo, cabia aos professores retirar alguns livros para serem usados nas ocasiões de prova, nos trabalhos de sala de aula ou mesmo para serem emprestados aos alunos conforme os critérios dos professores.

O acervo que, no início da década de 1930, contava com cerca de 600 volumes, era integrado basicamente por obras didáticas, dicionários e gramáticas de português, francês, inglês e alemão. Na área de literatura e teoria literária, prevaleciam os autores da língua portuguesa, como: Camões, padre Antonio Vieira, Eça de Queiroz, Olavo Bilac, João do Rio, Visconde de Taunay, Rui Barbosa, Silvio Romero, José de Alencar e Monteiro Lobato. O maior número de títulos, cerca de 160 volumes, era de autoria do escritor francês Julio Verne, mostrando a predileção do público jovem pelo gênero da aventura, apesar de esse tipo de literatura não fazer parte das indicações bibliográficas presentes nos programas de ensino dos professores.

Na área pedagógica, destacavam-se os trabalhos relacionados com a área da Psicologia do Desenvolvimento de autores como Claparède, Decroly e Compayré, além de revistas pedagógicas publicadas nos diversos Estados brasileiros. Esse acervo se perdeu ao longo do tempo, restando, atualmente, alguns poucos exemplares na biblioteca da Escola Maria Ortiz, local onde, no passado, funcionava a Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1933-1948).

Entretanto, os espaços de leitura fora do ambiente das escolas, como a Biblioteca Pública Estadual e a biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, podiam ser frequentados pelos estudantes secundaristas da época. Outro programa literário para alguns estudantes secundaristas era os saraus realizados aos sábados pela manhã nas dependências do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. D. Ester era uma das alunas da Escola Normal que participava desses eventos: “Lá as pessoas declamavam suas crônicas e poemas, havia nesse período um grande envolvimento das pessoas com a atividade literária” (MONTEIRO, 2007).

Nesse período, surgiram instituições voltadas para o desenvolvimento da pesquisa histórica e da atividade literária no Estado – o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (1916) e a Academia Espírito-Santense de Letras (1921) – que se constituíram em novos espaços de leitura e acesso ao livro. Professores do ensino secundário da Capital, como Aurino Quintaes, Elpidio Pimentel, Ceciliano Abel de Almeida, Carlos Xavier Paes Barreto, entre outros, participaram ativamente do processo de instituição desses espaços.

A partir dos primeiros anos do século XX, ocorreu um significativo aumento do comércio livreiro na Capital, contudo o livro continuava sendo um artigo caro e de difícil acesso para a população em geral. No ano de 1921, um professor do ensino secundário denunciava, em seu artigo semanal publicado no Diário da Manhã, os baixos salários pagos pelo Estado aos profissionais da educação. Os professores estaduais do Espírito Santo recebiam menos que os dos Estados vizinhos. Por exemplo, de acordo com os dados apresentados, o salário dos professores do ensino secundário estadual correspondia à metade do valor pago aos professores do Ginásio Nacional Pedro II. O salário limitava a aquisição de livros, revistas e jornais e, segundo o autor do artigo, comprometia a formação dos professores estaduais:

Os funcionários públicos – a burocracia – podem contentar-se com o que lhe dão, porque não tem como os educadores, a obrigação imperativa de manter o espírito sempre a par do progresso das línguas, sciencias e artes que lecionam. E como conseguirão isso, sinão adquirindo livros, revistas, jornaes, que lhes alumiam o entendimento, mas lhes desconcertam os cálculos mesquinhos do orçamento domestico (DIÁRIO DA MANHÃ, 1921, p. 1).

Os professores secundários dispunham de maiores recursos para a aquisição de livros, pois, para a maioria desses profissionais, o magistério representava uma atividade secundária. Longe das salas de aulas, atuavam como advogados, engenheiros, médicos, jornalistas, escritores, entre outras atividades, o que lhes garantia uma maior possibilidade de acesso ao livro. Esses profissionais provavelmente possuíam um acervo particular de livros, como era o caso do professor de Português e Literatura da Escola Normal, Aurino Quintaes, que, em crônica publicada no *Diário da Manhã*, destacava os títulos dos livros que integravam a sua *pequena biblioteca* (QUINTAES, 1919, p. 1).

Passando para a questão dos textos utilizados no ensino secundário, é importante destacar que, nesse período, o livro didático já era visto como um material imprescindível para o bom andamento das aulas, conforme demonstrou um professor secundarista da Capital em artigo publicado na imprensa: “[...] o bom ensino se fará com um bom autor didactico com um bom mestre. Um unido ao outro, as duas ações conjugadas, um expõe e o outro esclarece” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1919, p. 2).

A compra do livro didático era atribuição da família do aluno, pois as próprias escolas careciam desse material para o trabalho dos professores. Todos os ex-alunos entrevistados possuíam certa condição social que lhes permitia a aquisição não só dos livros didáticos, mas também de outros gêneros literários. Eles eram frequentadores de livrarias e bibliotecas e, obviamente, faziam parte de uma pequena parcela da sociedade. Porém, conforme seus relatos, alguns colegas de classe não tinham condições para adquirir os livros indicados nos programas de ensino. Sendo assim, a solução era recorrer ao comércio de livros usados, empréstimos, doações, ou mesmo a tradicional prática de copiar o conteúdo do quadro.

A escolha dos livros didáticos para serem adotados na Escola Normal seguia basicamente as orientações prescritas nos programas do colégio Pedro II. Na verdade, a maioria dos autores de livros didáticos no Brasil, durante o período investigado, era constituída por professores da instituição de ensino oficial da República, como Eugenio Werneck, Fausto Barreto, Carlos de Laet, entre outros. Desse modo, o colégio Pedro II direcionava não apenas o programa, mas também o material didático que seria utilizado pelas demais instituições de ensino secundário do país. É importante destacar que, nesse período, alguns professores da Escola Normal das instituições oficiais de

ensino do Estado, como Antunes de Siqueira, Elpídio Pimentel, Amâncio Pereira e Collares Júnior, também ingressaram no mercado de produção de livros didáticos.

As primeiras indicações de livros didáticos adotados pela instituição pesquisada apareceram no jornal *Estado do Espírito Santo*, de 11 de março de 1893. Na ocasião, a Papelaria Comercial, localizada na cidade de Vitória, anunciava a venda dos seguintes títulos: *Gramática Portuguesa*, de J. Ribeiro; *Dicionário Português*, de Roquete; *Dicionário Gramatical*, de João Ribeiro; *Epítome de História do Brasil*, por Moreira Pinto; *Elementos da Aritmética*, de João Jose Luiz Viana; *Noções de Geografia*, de Moreira Pinto; *Corografia do Brasil e Noções da Vida Prática*, de Felix Ferreira; *Seleção Literária*, de Fausto Barreto e Vicente Souza; *Filon*, de Charles André; *Pontos de História Natural*, de Felisberto Carvalho.

Na área da Literatura, é possível perceber a influência de diferentes correntes literárias nas indicações de leitura para os programas de ensino da disciplina. A presença de religiosos católicos na regência das disciplinas Português e Literatura tornava a obra do padre Antonio Vieira uma leitura constante entre os alunos da instituição pesquisada. Conforme as informações contidas nas atas dos exames aplicados na Escola Normal, entre os anos de 1901 e 1908, trechos dos *Sermões* serviam de base para as provas de Português nas turmas do 2º ano (ESPÍRITO SANTO, 1901-1908). O uso dessa obra se manteve nos anos seguintes, pois, em 1924, um dos professores de Português do Ginásio Espírito Santo, Thiers Vellozo, em artigo sobre o ensino de Literatura, tecia duras críticas ao poeta barroco:

Um sermão de Antonio Vieira e um rato morto são duas coisas intoleráveis ao espírito e ao corpo. Aproveitemos, pois, o ensejo à que estamos em tão rigoroso processo de limpeza e renovação material, para vasculharmos as bibliothecas e tratarmos de prover a nossa limpeza intelectual (VELLOZO, 1924, p. 18).

A poesia clássica de Camões era outra referência constante nos programas de Literatura e Português. Trechos da obra poética *Os Lusíadas* aparecem como uma das referências de leitura para os exames de Português do 2º ano da Escola Normal, aplicados entre os anos de 1901 e 1908 (ESPÍRITO SANTO, 1901-1908). No novo programa curricular implantado em 1921, a obra poética de Camões continuava a fazer parte das indicações de leitura



das disciplinas Português e Literatura. A leitura do poema era submetida à rigidez do estudo das regras gramaticais, conforme destacou o professor das disciplinas: “Adoptei *Os Lusíadas*, porque nelle há applicações para todos os factos da linguagem, para todas as regras da grammatica, das mais simples às mais complexas. É a maior gramática portuguesa que eu conheço” (ESPÍRITO SANTO, 1921, p. 458). O propósito do professor que formulou o novo programa de ensino das duas disciplinas era elevar a cultura literária dos alunos do Curso Normal. Para tanto, dizia ele:

Não me limitei a um só livro, adoptando ao invés disso, vários autores, porque me parece que esse é o processo mais acertado de se orientar a educação intellectual dos discentes, preparando-lhes uma verdadeira cultura literaria, desenvolvendo-lhes o amor às boas letras, pelo contacto directo com seus expoentes mais seletos e modernos (ESPÍRITO SANTO, 1921, p. 458).

A maioria dos autores das obras indicadas nos programas do ensino secundário pertencia à escola romântica. Nos programas da Escola Normal, aparecem os nomes de Fagundes Varella, José de Alencar, Camilo Castello Branco, José de Alencar (*O Guarani*), Visconde de Taunay (*Inocência*) e Gonçalves de Magalhães (*Confederação dos Tamoyos*), além dos poetas parnasianos Olavo Bilac e Raymundo Correa (ESPÍRITO SANTO, 1901-1908; ESCOLA NORMAL, 1928-1930).

Nos programas de ensino da disciplina Literatura e Português, não aparece referência à produção literária dos autores modernistas que despontaram na década de 1920. Esse fato pode ser compreendido, se considerarmos, como já foi mencionado, a visão negativa dos professores dessas disciplinas em relação à produção literária modernista e às novas ideias propagadas por esse movimento cultural. Na revista *Vida Capixaba*, uma aluna da Escola Normal reproduzia a visão dos seus professores em relação ao *futurismo*, movimento que, no Brasil, teve grande influência na produção de artistas ligados ao Modernismo:

É uma formidável *blague* de Marinetti, que talvez queira medir a extensão da parvoíce e da tolerância humanas. O pior é que ele conseguiu aturdir muita gente de mérito, que envergou o *travesti* guizalhante da loucura. Felizmente, o talento, como os *tics* pessoais, é indifaráçável, e a gente acaba sempre reconhecendo os

mascarados eventuais na multidão dos bufões de nascimento (DESSAUNE, 1928, p. 54).

Na disciplina Literatura, eram adotadas as coletâneas publicadas pelos professores do Colégio Pedro II: *Anthologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet; e *Anthologia Brasileira*, de Eugenio Werneck (ESPÍRITO SANTO, 1919; ESPÍRITO SANTO, 1921). A partir do ano de 1917, o livro *Noções de Literatura*, de autoria do professor Elpídio Pimentel, também passou a integrar o programa da disciplina. O livro tinha a mesma organização dos outros manuais da época, apresentando a literatura como um processo evolutivo associado ao movimento histórico geral, desde o antigo Oriente até a sociedade Ocidental do início do século XX. Destacava uma série de nomes da literatura mundial e nacional acompanhada de breve comentário sobre aspectos biográficos e suas principais obras.

No último capítulo, focalizou a literatura capixaba, apresentando a obra dos seus escritores mais representativos. É importante destacar que, nessa seleção, não apareceu nenhuma representante da literatura feminina, por exemplo, a obra da professora e poeta Adelina Lírio que, desde o final do século XIX, participava ativamente da vida literária do Estado com a publicação dos seus poemas na imprensa local.

Outros dois livros didáticos escritos por professores secundaristas do Estado integravam os programas de ensino da escola. O mais antigo, *Geographia e História do Estado do Espírito Santo*, do professor Amancio Peireira, foi publicado em 1891 e, no ano de 1922, chegava à sua sexta edição. O segundo livro, *Postillas pedagógicas*, do professor Elpídio Pimentel, apresentava uma coletânea de artigos sobre diversos temas relacionados com a educação, publicados pelo autor no *Diário da Manhã*, durante o ano de 1922. O livro editado em 1923, passou a integrar o programa da disciplina Pedagogia da Escola Normal.

Nos programas de ensino, foi possível identificar ainda outras referências aos livros didáticos adotados, como:

Português, *Gramática expositiva de Eduardo Carlos Peireira*; Francês, *Selecta Francesa de Roquete*, *Grammatica Franceza de F. De Oliveira* e *Théâtre Classique de A. Régnier*; Ciências, *História Natural de Albert*; Física - *Tratado de Physica Elementar de Francisco Ribeiro*

*Nobre; Química, Chimica de Pergueiro do Amaral; Geografia, Atlas de Geografia de Olavo Freire, Chorografia do Brasil de Mario da Veiga Cabral, Compêndio de Geografia de Schorosoppi; História, Compendio de História do Brasil de J. M. Macedo, Compêndio de História do Brasil de João Ribeiro e Compêndio de Historia Universal de Raposo Botelho; Inglês, Grammatica Inglesa de Guilherme Ferreira Rabelo; Alemão, Grammatica alemã de Emilio Otto; Matemática, Arithmetica teórica de Cerqueira, Tratado de Algebra de Bertrand e Geometria de Thimóteo; Latim, Gramática Latina de Peter e Gramática Latina de José Ladislau (ESPÍRITO SANTO, 1901-1908; ESPÍRITO SANTO, 1919; ESPÍRITO SANTO, 1921; DIÁRIO DA MANHÃ, 1922).*

No trabalho com as fontes, identificamos que, a partir da década de 1920, as questões relacionadas com a qualidade do livro didático e com o seu uso em sala de aula passaram a permear as discussões pedagógicas travadas pelos professores do ensino secundário.

No ano de 1921, um professor secundarista que assinava uma coluna no *Diário da Manhã*, usando o pseudônimo *Xis*, sugeria que o Governo Federal nomeasse uma comissão de educadores competentes para proceder a uma avaliação de todos os livros didáticos adotados nas escolas públicas e apontava a má qualidade do material didático: “Há muita ridicularia, que precisa ser riscada dos catálogos de nossos livros escolares. As compilações mal dirigidas, as traduções infieis, as noções mentirosas, as imitações degraciosas, sem nenhuma originalidade, são os recursos comuns dos nossos escriptores escolares” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1921, p. 1). Três anos depois, outro professor, discutindo o papel do livro na educação, alertava para a inadequação da linguagem empregada nos manuais didáticos (CHAVIRIN, 1924, p. 1):

Os nossos compendistas em geral escrevem para professores e não para estudantes. Uma tal tendência concorre para a transformação do ensino numa espécie de el dourado acessível somente aos privilegiados do cérebro. Assuntos mais simples do ensino são revestidos de uma linguagem solennemente carregada de philosophia barata. Os professores, por sua vez, preleccionando sobre um assunto qualquer, procuram encobrir a nudez do simples e do verdadeiro com roupagens espalhafatosas da oratória inútil e prejudicial ao ensino.

Os dirigentes da área educacional no Estado também se envolviam na discussão sobre o livro didático. O chefe de Instrução Pública, Mirabeau Pimentel, defendia uma política estatal de incentivo à publicação de livros didáticos pelos professores:

Há imperiosa necessidade de se animar a publicação de obras didáticas. Entre os professores do Estado encontram-se alguns capazes de bons trabalhos didáticos, e por carência de recurso não metem mãos a empresa. Ajudal-os com prêmios e ainda publicação gratuita dos trabalhos que elaborarem, é um dever que impõe ao governo (ESPÍRITO SANTO, 1924, p. 45).

A análise dos documentos forneceu alguns indícios sobre o tipo de leitura realizada pelos alunos das instituições fora do espaço escolar. Podemos ver, nesses indícios, a grande influência exercida pela escola, contudo também aparecem referências de obras que não integravam os programas escolares. No ano de 1925, a revista *Vida Capichaba* publicou uma série de entrevistas com alunos da Escola Normal. Uma das questões proposta aos alunos dizia respeito à preferência literária de cada um deles.

Os escritores apontados pelos alunos eram os mesmos que figuravam nos programas escolares – Castro Alves, Raymundo Correa, Fagundes Varela, José de Alencar, entre outros – mostrando como o gosto literário era moldado pela escola. Apenas uma aluna da Escola Normal, Ilza Etienne Dessaune, citou nomes de escritores que diferiam daqueles indicados pelos professores. Destacou, em sua entrevista, a predileção pela literatura produzida por mulheres e “[...] citaria nomes que muita gente pasmaria, por serem ótimos mais pouco conhecidos, como: Rosalina C. Lisbôa, Leonor Posada, Anna Amélia Mendonça, Amélia Thomaz e Virginia Victorino” (VIDA CAPIXABA, 1925, p. 32).

Os programas de ensino da Escola Normal estabeleciam que o professor não precisaria aprofundar o conhecimento da língua e da literatura, mas, sim, desenvolver principalmente a “[...] parte estética do programa” (ESPÍRITO SANTO, 1892, p. 54). Assim, a literatura era vista como um refinamento social, ornamento cultural importante para a formação destinada às moças. Mas esses fatores não impediram que algumas mulheres ultrapasassem a representação da literatura como uma mera forma de refinamento e ornamento social e continuassem o movimento de aproximação com o

universo da produção escrita. Essa aproximação com a atividade da escrita, verificada nesse período, foi um movimento fundamental para as mulheres, pois, conforme Chartier (2001), a prática da escrita representa uma forma de exteriorização e ampliação dos limites estabelecidos, possibilitando a constituição de novos modos de comunicação e de intercâmbio cultural.

A poesia romântica era o gênero literário de maior destaque na leitura realizada pelas alunas da escola. Nas entrevistas publicadas na revista *Vida Capichaba*, durante o ano de 1925, as normalistas se orgulhavam de saber de cor poesias de Fagundes Varela, Raymundo Correa, Castro Alves, entre outros. A escola também organizava recitais com alunas no teatro da Capital, como podemos ver noticiado no jornal Diário da Manhã, de 5 de setembro de 1929: “[...] aconteceu no Teatro Carlos Gomes a apresentação cultural dos alunos da Escola Normal de declamações: Olavo Bilac (*A Madrugada*), Casimiro de Abreu (*Minha Terra*), Gonçalves Dias (*Canção do Exílio*)” (p. 2). Esse tipo de evento cultural aparece registrado com frequência pela imprensa local desde o ano de 1903. É importante ressaltar que essa forma de atividade literária certamente não envolvia todos os alunos da instituição, ficando restrita àqueles que apresentassem as habilidades necessárias para a recitação em público.

A leitura de trechos das obras literárias em sala de aula apresentava, como principal propósito, desenvolver estudos relacionados com a gramática. Para o 3º ano, a partir da leitura dos livros adotados, os alunos deveriam:

[...] tirar synonymos, marcar antonyms, homonyms e paronyms, formas syncreticas, convergentes, divergentes e metaplasmos. Fazer exposições e resumos, oraes ou escriptos, das poesias e dos capítulos lidos nesses livros [e no 4º ano] [...] tirar synonymos, marcar as figuras de syntese; os tropos, os vícios de linguagem, as cacographias, etc. Tomar nota das frases elegantes, dos dizeres expressivos, das formas curiosas e archaicas e dos erros, que, por acaso, encontrarem nesses trabalhos (ESPÍRITO SANTO, 1921, p. 458).

Outra prática muito utilizada em sala de aula, conforme foi mencionado pelos ex-alunos entrevistados, era a leitura dos textos literários em voz alta. O professor de Português e Literatura da Escola Normal teorizava em sua obra didática sobre as vantagens dessa prática:

[...] a leitura em voz alta é mais vantajosa do que em silencio, pois naquella as sensações musculares mais fortes, despertam melhor a actividade e a memoria, assegurando-lhes duradouro desenvolvimento intelectual. A leitura em voz alta é preferível, porque, ao mesmo tempo, alcança a memória visual, a auditiva e a motora. E provado está que, quanto maior é o número de memórias parciais, que colaboram na retenção de uma impressão, mais segura é a sua fixação (PIMENTEL, 1923, p. 640).

Recomendava que os professores obrigassem os alunos “[...] a lêrem sem esforço, desembaraçadamente, fazendo as pausas necessárias, pronunciando os termos convenientemente, com as devidas entonações e inflexões vocálicas, acompanhando os sentimentos do autor, de maneira que demonstrem o sentido do que estiverem lendo” (PIMENTEL, 1923, p. 644). Nesse tipo de atividade, não estava em foco a percepção e a interpretação da obra literária. Toda a atenção dos alunos e dos professores estava voltada para a leitura correta e fluente do texto. Esse é um dado importante, pois, conforme as reflexões tecidas por Chartier (2002, p. 124), a significação do texto depende, também, da maneira como ele é lido: “[...] em voz alta ou silenciosa, na solidão ou em companhia, em recinto privado ou praça pública”.

Além da leitura em voz alta, os alunos realizavam cópias de partes dos textos no caderno e na *lousa* e apresentavam resumos orais e escritos das obras indicadas para leitura, conforme pode ser visto no programa de ensino do 1º ano (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 1):

Leitura corrente e expressiva, primeiro de prosa, depois de verso, com o conhecimento teórico concernente aos preceitos técnicos que constituem a base de uma leitura consciente. Reprodução por escrito, na lousa, do trecho que constituir a lição, seguindo-se a isto a leitura do original. Reprodução oral do trecho lido, sendo prosa e sua conversão neste gênero se for verso. Fazer exposições e resumos, orais ou escritos, das poesias e dos capítulos lidos nesses livros.

Por fim, a análise dos documentos mostra que as formas de controle da leitura no espaço escolar eram inúmeras. Essa prática desde o tipo de leitura e, nesse aspecto, o romance de folhetim continuava a ser o principal

perigo, “[...] as leituras exclusivamente romanescas fazem mal ao espírito e ao coração. As leituras morais são amenas e úteis. Devem ser, em virtude disso, essas o pospasto exclusivo das classes escolares” (PIMENTEL, 1923, p. 576), até o corpo do leitor, estabelecendo a postura corporal que ele deveria assumir. Prossegue afirmando: “[...] é indispensável que o leitor mantendo-se em posição correcta, possa le-los, de porte erecto, sem curvar o dorso para a frente, conservando em regular distancia os olhos longe das palavras” (p. 577).

## Considerações finais

Foi possível identificar, nesse período, um pequeno movimento de expansão do ensino secundário entre as classes populares, principalmente do ensino normal que, por oferecer uma formação profissional, capacitava o aluno para a entrada imediata no mercado de trabalho. A Escola Normal, acompanhando a tendência geral, firmava-se como um local de formação destinado ao público feminino. A participação das mulheres na vida literária do Estado crescia, desde o ato inaugural de Adelina Liryo, no final do século XIX. A maioria dessas escritoras que publicavam suas poesias e crônicas na imprensa local havia passado pelos bancos da Escola Normal.

O desenvolvimento do ensino secundário aumentou a demanda por livros e obras didáticas impulsionando o comércio livreiro na Capital.

Os professores secundaristas se lançaram na produção de livros didáticos, contando com o apoio fundamental do Governo Estadual, que financiava as publicações e indicava o material como leitura obrigatória nas escolas estaduais. Os livros didáticos escritos pelos professores focalizavam principalmente temas relativos ao Espírito Santo, evidenciando a preocupação dessa geração em desenvolver estudos sobre os aspectos da história e da cultura regional.

Além de identificar o que se lia, buscamos compreender, a partir de pequenos indícios, como esse texto era trabalhado em sala e qual o objetivo dessa leitura. Com a análise das fontes documentais, foi possível perceber que o uso do texto literário não tinha, a princípio, o propósito de desenvolver uma atividade de ensino de caráter mais subjetivo, ou seja, na concepção predominante entre professores da época, a literatura não era vista como um meio de desenvolver a percepção e ampliar a capacidade de análise dos alunos.

Isso não ocorreria nem mesmo como uma forma de entretenimento ou exercício de imaginação, embora a literatura pudesse exercer essa função fora do espaço escolar. Por exemplo, o professor de Português e Literatura da Escola Normal, Aurino Quintaes, em sua crônica semanal no jornal *Diário da Manhã*, descrevia as sensações provocadas pela leitura de um conto de Monteiro Lobato (QUINTAES, 1919, p. 1): “A impressão que me causou esse conto não se pode descrever – sente-se demais o seu efeito, a ponto da vibração privar o discernimento, de devanear com os seus segredos inteligíveis”. Mas, dentro do espaço escolar, não havia tanta liberdade para devaneio, e o contato com o texto estava a serviço do estudo da gramática ou dos exercícios de eloquência, enfim, submetido aos rígidos princípios pedagógicos que regiam o ensino.

A identificação das formas de uso do texto literário em sala de aula remete a uma questão apontada por Bourdieu (2001, p. 241), ao analisar a relação histórica estabelecida entre a escola, o processo de formação do leitor e o acesso à leitura. Segundo o autor, quando o sistema escolar se torna a principal via de acesso à leitura, ele acaba tendo o poder de destruir uma espécie de necessidade de leitura: “[...] há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, que possui o livro como um guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver”.

Assim, destrói essa perspectiva e constrói outra alicerçada nas leis e nos pressupostos pedagógicos que regem a vida escolar. Dessa forma, a leitura do texto literário estava relacionada, em alguns momentos, com o ensino das regras gramaticais; em outros, representava um meio de refinamento social ou de afirmação dos padrões morais vigentes na sociedade e que a escola buscava reproduzir.

## Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura uma prática social: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-266
- CAVALLO, Gugliano; CHARTIER, Roger. **História da leitura no Mundo Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.



- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger (org.). **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAVIRIN, Ivam. O livro na educação. **Diário da Manhã**, 1 jan.1924, p. 1.
- DESSAUNE, Ilza E. Quem pergunta quer saber. **Revista Vida Capixaba**, anno VI, p. 18, jun 1928.
- ESCOLA NORMAL. Provas dos alunos da Escola Normal 1928-1930: Espírito Santo. **Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, Fundo de Educação, Caixas p. 147-159, 1928-1930.
- ESPÍRITO SANTO (Estado) Relatório apresentado pelo Director do Gymnasio Espírito Santo Aristeu Borges de Aguiar ao Secretario da Instrução Mirabeau da Rocha Pimentel. *In*: PIMENTEL, Mirabeau da Rocha. **Relatório apresentado pelo Secretário de Instrução a S. EXA. O. SNR Presidente do Estado do Espírito Santo**. Victoria: Typ Samorini e Cia., 1922.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Acta dos exames da Escola Normal: 1901-1908**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo de Educação, livro 43, 1901-1908 (manuscrito).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 10.171, de 30 de maio de 1930**. Expede instruções sobre o ensino normal e dá outras providencias. Victoria: Typ do Diario da Manhã, 1930.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892**. Regulamento da instrução primária e normal do Espírito Santo. Rio de Janeiro: Typ Leuzinger, 1892.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 230, de 2 de fevereiro de 1909**. Dá regulamento a instrução primaria e secundaria do Estado. Victoria: Typ Nelson Costa, 1909.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº4.325, 16 de abril de 1921**. Regulamento da Secretaria de Instrução. Victoria: Oficinas do Diario da Manhã, 1921.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Diretoria da Escola Normal “Pedro II” e anexas. **Exposição geral sobre os métodos de ensino empregados no estabelecimento e resultados obtidos no ano letivo anterior realizada pelo inspector federal padre Osvaldo Rocha**. Victoria, 23 fev. 1930.
- ESPIRITO SANTO (ESTADO). Presidente do Estado (1893-1986: Freire). **Mensagem do Presidente do Estado do Espírito Santo lida ao Congresso do mesmo Estado na sua sessão de instalação a 16 de setembro de 1893 [por] José de Mello Carvalho Moniz Freire Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitoria: Typ. do Estado do Espírito Santo, 1892.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Processo nº 6.657/33**. Vitória, Espírito Santo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Processo de concessão do título de “colégio” para o Ginásio Estadual do Espírito Santo, 1933-1948.

- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr Secretario da Instrução Attilio Vivacqua pelo Director da Escola Normal e Annexas Arnulpho de Mattos em 19 de julho de 1929.** Victoria, 1929a. (documento datilografado).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr, Presidente do Estado do Espírito Santo pelo Secretario dos Negocios da Instrução da Instrução Dr. Mirabeau Pimentel em 12 de março de 1924.** Victoria: Imprensa Estadual, 1924.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909.** Victoria: Imprensa Official, 1909.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Diretor Geral do Ensino pelo Director do Gymnasio Espirito - Santense P. Elias Tommasi em 25 de abril de 1919.** Victória, 1919. (documento manuscrito).
- ESPIRITO SANTO (ESTADO). Presidente do Estado (1924-1928: Avidos). **Mensagem do Presidente do Estado do Espírito Santo enviada ao Congresso do mesmo Estado na sua sessão de abertura a 5 de abril de 1926 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitoria: Typ. do Diario da Manha, 1926.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 1.738, de 31 de março de 1914.** Dá regulamento aos diversos ramos do serviço da administração pública do Estado. Vitoria: Typ. do Estado do Espírito Santo, 1914.
- GOMES, Ormindá Escobar. **Reminiscência:** vultos capixabas e episódios históricos. Vitória: Vida Capichaba, 1951.
- PIMENTEL, Elpidio. **Postillas pedagógicas.** Vitória: Oficinas da Imprensa Estadoal, 1923.
- QUINTAES, Aurino. Encantos: um livro sertanejo. **Diario da Manha:** Vitória, 3 ago. 1919. p. 1.
- QUINTAES, Aurino. Sejamos Brasileiros. **Diario da Manha:** Vitória, 20 jul. de 1919. p. 1.
- SOARES, Renato. **A Escola Activa Antropofágica que a “Revolução” de 30 comeu.** São Paulo: Lei Rubem Braga – Darwin, 1998.
- VELLOZO, Thiers. Reminiscências litterarias. **Revista Labor.** Victoria, anno I, n. 8, p. 17-18, 1924.

## 6. Diretrizes para a formação moral do magistério capixaba na antessala do Estado Novo (1930-1937)<sup>1</sup>

Rafaelle Flaiman Lauff

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p124-142

### Introdução

Os acontecimentos da década de 1930, conforme estudiosos desse período, destacam-se pelas transformações subsequentes produzidas na história brasileira. Para Ângela de Castro Gomes (1980, p. 25), os anos de 1930 a 1937, que a autora denomina “antessala do Estado Novo”, revelaram-se ricos “[...] em exemplos de continuidades e descontinuidades políticas”, marcados por instabilidades, disputas e choques entre forças sociais por espaço político no cenário nacional, onde as bases de consolidação do Estado Novo foram lançadas.

De acordo com Schwarcz e Starling (2015, p. 361), a Revolução de 1930 representou um marco decisivo na história brasileira, “[...] menos pelo movimento em si e mais pelos resultados que produziu, nos anos seguintes, na economia, na política, na sociedade e na cultura, os quais transformariam radicalmente a história do país”.

---

1. Este texto é um desdobramento da tese intitulada *Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)*, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Fomento do Espírito Santo (Fapes) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A partir da década de 1930, a educação ocupou o lugar de arena principal de embates ideológicos que marcavam presença cada vez mais forte na vida política. Quase todos acreditavam no poder da educação de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e de novos espaços de mobilidade social e participação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Ações com viés autoritário foram desenvolvidas a fim de garantir os interesses de grupos hegemônicos. Para tanto, as elites governantes almejavam a doutrinação da população com o propósito de manter o controle político e social.

Dessa forma, acentuava-se a corrente que, desde o início do século XX, acreditava no poder da escola em moralizar, civilizar e consolidar a ordem social e que, desse modo, convertia a educação em espaço de disputa e controle dos lugares que permitiriam a normatização e a reorganização da instrução pública (CARVALHO, 2001).

Assim, dentro do conjunto de determinações que recaíam sobre a escola, a moral docente ocupava papel relevante. Tendo isso em vista, este estudo investiga diretrizes educacionais para formação de professores primários no Espírito Santo, utilizando como eixo o tema “moral”, no período de 1930 a 1937. Evidencia, ainda, a Escola Normal Pedro II da cidade de Vitória como norteadora da formação profissional do magistério capixaba.

Consideramos, como orientações nacionais para a educação, as concepções apregoadas pelas Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (CFNE-ABE), e as diretivas determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 1930 e 1937. As CFNE-ABE discutiam as diretrizes para o ensino no Brasil e influenciaram fortemente o Governo Federal nesse período. A elaboração do Plano Nacional de Educação pertencia ao CNE, presidido pelo ministro da Educação e Saúde.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 por Heitor Lyra, foi uma das principais instituições que promoveu o escolanovismo<sup>2</sup> por

---

2. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o movimento da Escola Nova não tinha um projeto definido e estruturava-se em torno de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. Os temas eram: escola pública, universal e gratuita; ensino leigo; processos pedagógicos mais criativos e menos rígidos; educação unida à vida comunitária. Os nomes foram: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

meio de conferências nacionais, publicações de revistas e cursos de diversos tipos. Disputava o campo ideológico com a Igreja Católica, que pregava o ensino religioso e propunha uma sociologia cristã, pela qual se buscava uma racionalidade para a fé (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

As proposições das CFNE-ABE foram difundidas no território espírito-santense, principalmente, por meio do jornal *Diário da Manhã*, uma das fontes analisadas neste estudo.

No período delimitado para esta pesquisa, ocorreram quatro edições da CFNE-ABE: em 1931, a IV CFNE-ABE, com o tema *Grandes diretrizes para a educação popular*; em 1932-1933, a V CFNE-ABE, no Rio de Janeiro, debateu sobre *Sugestões à Assembleia Constituinte*; em 1936, na cidade de Niterói, a VI CFNE-ABE, em Fortaleza, tratou da *Educação pré-escolar*; em 1937, a VII CFNE-ABE, novamente no Rio de Janeiro, focalizou a *Educação Física* (CUNHA, L., [20--?]).

Delimitamos também, como *corpus* documental, escritos sobre a educação no Espírito Santo, na década de 1930, que trouxessem referências sobre legislação, ações administrativas e políticas, Escola Normal Pedro II e programas de ensino adotados nas escolas capixabas. Dessa forma, examinamos: os registros contidos nas mensagens e relatórios de Governo, na legislação educacional do Espírito Santo, nos impressos do Departamento de Ensino Público espírito-santense e em documentos do Ministério da Educação e Saúde Pública; e as prescrições pedagógicas divulgadas pela *Revista de Educação*.

Assim, a prática historiográfica privilegiou o cruzamento desse conjunto de documentos, por meio da leitura a contrapelo (GINZBURG, 2007), em busca de convergências e divergências entre perspectivas expressas por atores locais, considerando, ainda, as relações de força (GINZBURG, 2002) estabelecidas na conjuntura da sociedade capixaba de 1930 a 1937.

Inferimos que os grupos de intelectuais e políticos no exercício do poder atuavam como mediadores culturais (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989), na medida em que procuravam filtrar ideias e conceitos a serem difundidos na formação do magistério, tendo em vista a consolidação de um projeto de transformação do homem brasileiro sustentado pelo nacionalismo patriótico. Para o desenvolvimento desse projeto, a formação e a atuação de docentes se revestiam de fundamental importância.

### *Uma nação será aquilo que dela fizerem seus professores*

O momento entre a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Segunda Guerra Mundial, do qual trata esta pesquisa, apresentava preocupações e incertezas de vários aspectos, dentre as quais se ampliaram discussões sobre a problemática das questões morais do ser humano. Nesses embates, a moralidade foi apontada como um campo que deveria ter seu espaço ampliado na educação. Para o Conselho Nacional de Educação, tratava-se de uma necessidade “[...] sobretudo imperiosa [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1937, p. 18), porque os episódios presenciados no mundo até aquele momento indicavam falta de inclinação da humanidade às “[...] virtudes severas [...]” (p. 18).

Para além das incertezas sobre a humanidade, ainda havia o desejo de crescimento do Brasil com relação ao progresso e à harmonia nacional. Sendo assim, inculcar hábitos de honestidade nos jovens era imprescindível para apartá-los da indolência, vícios, torpezas e grandes misérias. Consequentemente, a formação da respeitabilidade dos brasileiros contribuiria para o progresso nacional: “A pátria precisa de homens assim, firmes e corajosos, mas disciplinados e serenos, homens afeitos à ordem, aptos para a liberdade e dignos da fortuna [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1937, p. 18). Porém, quais vícios, torpezas e grandes misérias preocupavam a elite brasileira? Que tipo de progresso almejava? O que era considerado harmonia nacional?

Em meio a essas questões, o professor desempenhava função fundamental, pois: “Póde-se dizer, portanto, rigorosamente, que uma nação será aquilo que dela fizerem seus professores [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1937, p. 19). Em vista disso, o projeto nacional para o ensino também se preocupava com o docente “[...] na lei de conjunto sobre a educação nacional, que ides projetar, ha de o professor, certamente, ocupar o lugar máximo de relevo [...]” (p. 19).

Nas décadas de 1920 e 1930, destacaram-se debates e contendas em disputa pelo controle dos lugares que permitiriam a normatização e a reorganização da instrução pública, considerados fundamentais para instituir o novo regime, alfabetizando e doutrinando a população nos padrões almejados pela elite, tendo em vista a formação do cidadão ideal para a nação (CARVALHO, 2001).

Nesse contexto, as Conferências Nacionais de Educação (CFNE-ABE), promovidas pela Associação Brasileira de Educação de 1927 a 1934, ocuparam-se em discutir diretrizes para o ensino brasileiro e formação do magistério. Teses a respeito da unidade nacional por meio do ensino evidenciavam-se desde que foram lançados esses congressos. A defesa da melhoria na qualidade da instrução pública recomendava mais investimentos na uniformização do ensino primário e na qualificação dos professores. Também havia pretensões em torno de uma padronização doutrinária, as quais tomavam a escola como elemento propulsor do patriotismo fundado na tradição católica. Além disso, outros elementos apontados como prioritários no contexto escolar foram a eugenia e a educação moral, com o objetivo de que fossem evitados supostos “males” da degradação biológica e, conseqüentemente, da proliferação de vícios (CARVALHO, 1998).

Mesmo organizadas pela ABE, o Ministério da Educação, além de conhecer os objetivos e a programação das conferências, participava ativamente na promoção desses eventos. A estreita relação entre o Governo Federal e a CFNE pode ser observada quando, em 1931,<sup>3</sup> na IV CFNE-ABE, Getúlio Vargas e Francisco Campos discursaram na abertura do evento e, também, na V CFNE-ABE presidida por Vargas,<sup>4</sup> acompanhado da sua casa civil e militar e do ministro da Educação e Saúde Pública (5ª CONFERÊNCIA..., 1932a, 1932b).

Nas conferências compareciam delegações de representantes de cada Estado, além dos interventores federais e secretários da Instrução Pública. Representando o Espírito Santo na IV CFNE-ABE, estavam: o interventor federal João Punaro Bley; Dr. João Manoel de Carvalho, secretário da Instrução; Dr. Aurino Quintaes, diretor da Escola Normal; Dr. Durval de Araújo, diretor de Estatística; e Dr. Manoel Teixeira Leite, diretor do *Diário Oficial*.

A comitiva capixaba para a V Conferência constituiu-se de Placidino Passos (diretor-técnico do Departamento de Ensino Público) e Raymundo Bodart

---

3. De acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho (1989), até 1931, o grupo católico detinha o controle da ABE. Em 1932, ano de publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, esse grupo abandonou o controle da entidade para organizar a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE).

4. Fernando Magalhães renunciou à presidência da Quinta Conferência, segundo foi noticiado pelo *Diário da Manhã* (5ª CONFERÊNCIA...,1932d).

Junior. Entretanto, encontramos referências de que Christiano Fraga (diretor do Departamento de Saúde Pública e lente do Ginásio do Espírito Santo) acompanhava Passos (QUINTA CONFERÊNCIA..., 1932; 5ª CONFERÊNCIA..., 1932c).<sup>5</sup>

É necessário ressaltar, de acordo com Salim (2009), que dois grupos podem ser identificados no Espírito Santo com posições diferenciadas em relação ao movimento do Modernismo e suas vertentes para a educação: um que defendia a Escola Nova e outro a favor da Pedagogia Tradicional. No primeiro grupo, a autora cita Christiano Fraga. Já no segundo segmento, encontrava-se Elpídio Pimentel, Ciro Vieira da Cunha<sup>6</sup> e Aurino Quintaes. Informações levantadas nas fontes indicam que esse segundo grupo, conservador, ascendeu ao poder após a Revolução de 1930 e, por conseguinte, foi o que mais enviou representantes para a CFNE-ABE.

A formação moral do professor permanecia um assunto recorrente e considerado relevante nas CFNE-ABE. Barbosa de Oliveira defendeu uma tese durante a IV CFNE-ABE, que trata do ensino normal, na qual se referiu à importância da moral do professor: “[...] 3. Como estabelecer o ensino normal, em seus vários graus, fator decisivo na educação dos povos que encontram na ascendência moral e intelectual dos mestres a força emancipadora das nacionalidades verdadeiramente constituídas? [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1931, p. 1).

Houve uma discussão entre Ciro Vieira da Cunha, delegado espírito-santense nesse evento, e Sussekind de Mendonça, a qual gerou um tumulto digno de nota na imprensa carioca. Em uma sessão, após o padre cearense Helder Camara pronunciar-se sobre fé e educação, Ciro Vieira da Cunha sugeriu que a Conferência defendesse na Constituinte a inclusão do ensino religioso no currículo escolar. Foi imediatamente interrompido por Sussekind de Mendonça, que irrompeu sobre o regimento das Conferências, o qual não permitia votar propostas desse tipo (SESSÃO..., 1934).

---

5. Sobre a VI e VII CFNE-ABE, encontramos poucas informações nas fontes capixabas.

6. Ciro Vieira da Cunha trabalhou como médico, vereador e acionista da empresa Viação Itapemirim, além de catedrático de Português da Escola Normal Pedro II (EMPRESA..., 1929; CUNHA, 1934).



Ao comentar sobre a V Conferência, Placidino Passos (1933), chefe da Inspeção Técnica de Ensino no Espírito Santo, procurava mostrar a política educacional capixaba harmonizada com as diretrizes nacionais, tanto com relação à nova pedagogia quanto à questão do patriotismo. Percebemos, dessa maneira, uma elite intelectual capixaba buscando sintonizar-se com os ideais de formação da “alma brasileira” fundada na tradição católica (CARVALHO, 1998).

O representante capixaba João Manoel de Carvalho, então secretário da Instrução Pública no Espírito Santo, discursou no encerramento da IV Conferência. Em sua fala, preocupava-se com a “[...] imagem desolada dos patricios nossos perdidos na tristeza dos nossos rincões [...]” (CARVALHO, João, 1931, p. 1). O secretário da Instrução acreditava que um dos problemas a ser solucionado no País dizia respeito ao “nosso caboclo”, por ele descrito de modo discriminatório, evocando o conhecido personagem da obra de Monteiro Lobato:

Diz ele que, entre os diversos fatores etnológicos que se mesclavam e se mesclam ainda para a formação do nosso povo, um existe, refratário a toda influência civilizadora, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso’ segundo as próprias expressões. A fealdade física e moral do Jéca, é verdadeiramente repulsiva. Sorno, apático, indiferente a tudo, na atitude parva dum fatalismo mussulmano, Jéca esta sempre acocorado a cuspinhar de esguincho. Desconhece a beleza da ação, brutalizado na contingência orgânica dum vencido. Não trabalha e não vibra. Não luta, não sonha, não realiza (CARVALHO, 1931, p. 1).

De acordo com seu ponto de vista, Carvalho (1931, p. 2) afirmou que as diretrizes educacionais deveriam focalizar a formação do “verdadeiro brasileiro”:

[...] deem instrução ao nosso matuto; arranque-o da contingência animal, façam desse bruto um homem, somática e psiquicamente são, e ver-se á o milagre estupendo; a sub-raça que se enrijou na arrancada temeraria das ‘bandeiras’, que dilatou as nossas linhas territoriais, e plasmou o Brasil de outrora, e a mesma, é a do Jéca que guarda no substrato psíquico as mesmas virtualidades. Aproveitemo-las nesse outro momento da civilização.

Em vista disso, na opinião de João Manuel de Carvalho (1931), as diretrizes para o ensino deveriam desenvolver a inteligência, o saber e o caráter para as virtudes morais e cívicas.

Identificamos na fala do secretário da Instrução do Espírito Santo os pressupostos da eugenia associados às propostas de higienização social, assinadas pela historiadora Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), segundo a qual, nas décadas de 20 e 30, essas concepções tiveram intensa circulação e adicionavam “[...] à hereditariedade fatores psicossociais, abrindo-se para o esquadrinhamento e controle de uma gama variada de agentes do que era entendido como degeneração da espécie e abastardamento da raça [...]” (CARVALHO, 1998, p. 314). Tendo isso em conta, os projetos educacionais valorizavam questões morais e sanitárias a fim de fixar hábitos e erradicar vícios, por exemplo, álcool, doenças, promiscuidade, alimentação inadequada, costumes lascivos (CARVALHO, 1998).

Assim, conforme o conceito daquele que chefiava a pasta da Educação no Espírito Santo, a fórmula para o progresso nacional seria a transformação do “Jeca” em um “homem”. Essa conversão se daria por meio do ensino religioso católico nas escolas, do alinhamento dos professores com os conceitos da nova pedagogia e do patriotismo, conforme indicam os relatos dos formadores do magistério capixaba em meio às CFNE-ABE.

O pensamento dos dirigentes espírito-santenses estava em consonância com o que se desejava para a educação pelo Brasil afora. Acreditava-se que a harmonia nacional seria alcançada pela uniformização doutrinária e ideológica. Esse discurso, com o tom de equiparação, conciliação e equilíbrio entre os brasileiros, trazia consigo uma forma autoritária de educação, na qual uma única direção era considerada legítima e eficiente para atingir os objetivos almejados: a educação com fundamentos cristãos católicos.

Isso fica evidente nos princípios discutidos na primeira reunião do Conselho Nacional de Educação, em 1937, o Título 2, no art. 5º, no qual se destaca a tradição cristã como elemento imperioso da unidade nacional:

Art. 5.º A educação no país deve despertar o espírito brasileiro e a consciencia da solidariedade humana.

§ 1º Por *espírito brasileiro* entende-se a orientação baseada nas tradições cristã e histórica da pátria, que toda educação no Brasil deve respeitar, a fim de manter a independência, unidade e integridade [...] (MI-

NISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1937, p. 779, grifos do autor).

Desse modo, podemos perceber que a defesa de métodos e teorias educacionais considerados mais modernos pelos dirigentes da educação, os quais postulavam processos de aprendizagem criativos e flexíveis em detrimento de um ensino autoritário e repetitivo, entrava em contradição. A metodologia de ensino utilizada poderia não ser autoritária, mas funcionaria como ferramenta para a direção de único caminho doutrinário religioso, o que tornava a educação arbitrária. Embates entre religiosos e defensores do ensino leigo foram marcantes naquele momento, entretanto, no conceito do grupo que liderava a educação capixaba, a nação seria aquilo que dela fizessem seus professores de orientação católica.

## A formação moral dos alunos mestres na Escola Normal Pedro II

Em Vitória, no início do século XX, o centro formador de professores concentrava-se na Escola Normal Pedro II (EN Pedro II). Essa instituição capixaba seguia os parâmetros do Colégio Pedro II, conforme determinava o Decreto Federal nº 21.241, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), que regulamentou o ensino secundário brasileiro.

Alinhada aos parâmetros federais, as demais escolas que oferecessem formação para o magistério no Espírito Santo, por sua vez, deveriam seguir o modelo da EN Pedro II. O Decreto Estadual nº 1.100, de 27 de abril de 1931, tornava obrigatório que os colégios particulares de ensino normal obedecessem às disposições regulamentares que regiam essa escola.

As diretrizes morais para formação de professores capixabas na EN Pedro II evidenciam de maneira acentuada o profissional com orientação católica e a conversão das teorias pedagógicas modernizadoras nesse caminho. À vista disso, Sylvia Meyrelles da Silva Santos (1936, p. 57), lente dessa instituição, afirmou categoricamente: “[...] a moral cristã foi, é e será a base da educação, como o seu esquecimento ha sido a causa dos grandes males sociais [...]”.

Dessa forma, a defesa das novidades pedagógicas amarrava-se à doutrina católica. Por exemplo, para a professora Santos (1936), a utilização do cinema, do rádio e do teatro na escola deveria acontecer de maneira criteriosa, pois acreditava, tal qual o Monsenhor Pedro Anísio, que as crianças seriam

débeis nos instintos e por isso facilmente moldáveis. Ainda para a professora, os conselhos do religioso Herbé para o catecismo poderiam ser utilizados no ensino público: “Herbé sustenta ser o ensino do catecismo mais proveitoso quando feito com ilustrações [...]” (SANTOS, 1936, p. 58).

Para combater mazelas sociais, os formadores do magistério espírito-santense acreditavam que o professorado deveria preparar-se não somente com novas pedagogias, mas também munir-se dos evangelhos cristãos. Dentre as atividades realizadas na EN Pedro II, Judith Leão Castello (1935) criou a “Liga da Bondade Dr. Diocleciano Oliveira”(LBDO).<sup>7</sup> A entidade compunha-se por estudantes do 4º ano, sob coordenação de Castello, “[...] não só com o objectivo de concorrer para o aperfeiçoamento moral dos alumnos como ainda com o fim de pôr em pratica um dos meios educativos aprendidos nas lições do curso de Didactica [...]” (LIGA..., 1931, p. 2).

Antes de explicar sobre a LBDO, cabe ressaltar algumas ações da professora Judith Leão Castello. De religiosidade expressiva, essa educadora apresentou um artigo no Primeiro Congresso Católico de Educação, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1934, intitulado: *A educação funcional e a moral nas escolas: instituições pedagógicas*. Nesse texto, chama a atenção o uso reiterado da palavra moral em um único parágrafo: “[...] a **moral** é a base da escola activa. O ensino da **moral** não deve ser feito somente por palavras, mas especialmente pelo exemplo. São necessárias instituições pedagógicas como meios de ensino da **moral** [...]” (CASTELLO, 1935, p. 59, grifo nosso).

Castello (1935, p. 55) não tinha dúvidas quanto à importância da formação moral do magistério para o conseqüente ensino das crianças: “Dentro das normas de uma racional educação, dar-se-á á creança o ensinamento pedido, realçando-se, na lição o valor moral. Tudo depende da compenetração da moralidade que deve possuir o mestre [...]”.

O padre Helder Camara deu o seguinte parecer sobre o trabalho de Castello:

Nos dias que passam diante dos estudos psicologicos intensificados, alegra ver catholicos reajutando a sua doutrina moral em face das deduçoes da moderna psychologia. A esta tarefa entregou-se com brilhantismo

---

7. Fundada em 11 de julho de 1931 no prédio da EN Pedro II (LIGA..., 1931).

D. Judith Leão Castello. Salvo pequenas emendas que ella mesma fez, seu trabalho é notavel [...] (CASTELLO, 1935, p. 59).

Devemos frisar a preocupação do padre com a acomodação das teorias educacionais modernas à doutrina moral católica. Mais tarde, em 1935, a professora Castello foi selecionada em um concurso público para a cadeira de Pedagogia na EN Pedro II.<sup>8</sup> Ficou à frente de Christiano Fraga, aquele que integrava o grupo modernista (SALIM, 2009), que apresentara uma tese sobre Freud, e de Lídia Besouchet,<sup>9</sup> que defendera uma tese a respeito da organização de comunas infantis. Encarnava a formadora exemplar: católica e conhecedora das novas pedagogias, mas que acomodaria as teorias da Escola Nova aos princípios conservadores.

Elogios eram publicados à professora Castello na imprensa local. De acordo com Ciro Vieira da Cunha (1934, p. 27), ela trabalhava em uma “[...] cruzada de amôr, e de fraternidade sul-americana [...]”. Tarefa na qual a professora organizava uma troca de correspondências entre seus alunos normalistas e estudantes de países da América do Sul. Posteriormente, dois meses após assumir definitivamente a cadeira de Pedagogia na EN Pedro II, o *Diário da Manhã* publicou uma matéria sobre Domingos José Martins (1932), na qual lemos a seguinte referência à professora Judith: “Aplicando os modernos ensinamentos pedagógicos da escola ativa, que lhe são ministrados pela competente professora d. Judith Leão Castello [...]”. Convém lembrar que o conservador Ciro Vieira da Cunha, além de catedrático de Português na EN Pedro II, era redator-chefe do *Diário da Manhã*, portanto responsável pelas edições das matérias veiculadas (SALIM, 2009).

A Liga da Bondade Dr. Diocleciano Oliveira (LBDO) não poderia ter outro cunho senão o religioso. Seus integrantes procuravam trabalhar em colaboração com as Escolas Modelo e Normal e atuavam também fora da esfera

---

8. Castello possuía 13 anos de trabalho no magistério capixaba, atuara no Ginásio São Vicente de Paulo nas cadeiras de Geografia e Educação Moral Cívica e Pedagogia e havia trabalhado por um ano na cadeira de Pedagogia da Escola Normal Pedro II, que pode ter sido quando fundou a LBDO.

9. Lídia Besouchet seguia uma linha política de esquerda: seus irmãos organizavam as reuniões clandestinas da Juventude Comunista desde os anos 1920 e Lídia as frequentava desde seus 19 anos (RANGEL, 2016).

escolar. Os princípios dessa organização expressam ideais de civismo unidos à fé: “Além das preleções em classe, em torno dos postulados da ‘Liga’ – lembrar-se de Deus, da Pátria, da Família – as alumnas e alunos-mestres ministram, semanalmente, aulas de catecismo” (CASTELLO, 1935, p. 57).

Vale ressaltar que, na ata de fundação da LBDO, estava presente Aurino Quintaes, então diretor da Escola Normal e Anexas (LIGA..., 1931), pertencente ao grupo de linha mais conservadora (SALIM, 2009). Ou seja, o grupo tradicionalista dominava a formação de educadores no Espírito Santo naquele momento.

Pelo regulamento, a participação na Liga aconteceria de forma voluntária, mas, uma vez membro, os estudantes assumiam a obrigação de praticar diariamente um ato bom. Cada um registraria por escrito a ação praticada e, sem assinar, depositaria esse registro em uma urna específica. Ao final da quinzena de ensino prático primário, as “zeladoras auxiliares” dessa agremiação deveriam ministrar uma aula de educação moral e, nesse momento, as cédulas contendo a descrição das boas ações praticadas eram recolhidas e copiadas para um livro de atos dos filiados à Liga (LIGA..., 1931).

Para os fundadores, a Liga da Bondade já se apresentava eficiente tão logo à sua criação. Orgulhosamente apresentaram o relato de uma normalista que, após ouvir uma preleção de um de seus membros, desistiu de uma vingança premeditada contra um colega: “Eu ia dar-lhe uma pedrada ‘na sahidã...’ mas, agora, não dou [...]” (LIGA..., 1931, p. 2).

Um comportamento padrão era exigido aos integrantes da LBDO, como podemos constatar nos deveres instituídos:

- 1º) Na família – Ser alegre, respeitar e auxiliar aos pais, ser delicado, ser asseado.
- 2º) Na rua – Ser educado mas atitudes e nas palavras; ser atencioso, principalmente com os velhos e doentes; não assobiar e não brigar.
- 3º) Na escola – Respeitar o mestre, ser delicado e amigo dos colegas, ser alegre, activo, curioso, trabalhador disciplinado e cuidadoso (LIGA..., 1931, p. 2).

As atividades da LBDO encerravam-se no dia 31 de outubro, ocasião em que ocorria outra cerimônia: as boas ações representadas por flores naturais eram levadas à sepultura do professor Diocleciano de Oliveira, patrono

espiritual da Liga da Bondade, pelos estudantes destacados por bom comportamento. Esses estudantes recebiam como condecoração a foto de Diocleciano, com frases escritas desse educador. O regulamento era lido em voz alta e as alunas zeladoras-chefe incitavam os demais à prática do bem por meio de frases do psiquiatra brasileiro Antônio Austregesilo, como as que se seguem: “Evidentemente o ideal da existencia está na cultura do Bem, da Verdade e do Bello [...]” e “Ser bom constitue qualidade tranquilizadora da vida [...]” (LIGA..., 1931, p. 2).

Além dessas atividades, a LBDO organizava na EN Pedro II a “Hora da iniciação literária” e a “Hora litero-musical”. Na primeira, as chefes liam o comentário do Evangelho da semana sob a forma de conto e de teatro e, na segunda, os alunos-mestres dissertavam sobre temas educacionais (CASTELLO, 1935).

Tomavam conta ainda das publicações escolares *Folha Escolar*, *Caderno Vivo* e o *Bureau de Correspondência e Informações*. Esses periódicos colegiais possuíam o objetivo de atuar como meio de coesão entre alunos e mestres. Além disso, as alunas das classes primárias poderiam escrever suas experiências de vida escolar, a fim de que exercitassem a sinceridade, o espírito de autocritica e a capacidade de julgar (CASTELLO, 1935; A REVISTA..., 1935).

Isso quer dizer que as publicações que circulavam nas instituições formadoras do magistério ficavam nas mãos dos religiosos católicos. Aqueles que não se filiassem à LBDO não ficavam completamente alheios aos seus trabalhos, já que as preleções de bondade dos membros da Liga e seu catecismo aconteciam nessas instituições e havia ainda os impressos escolares sob sua administração. Desse modo, podemos imaginar que, na prática, o trabalho voluntário tenha assumido um caráter “obrigatório” na formação dos alunos da EN Pedro II.

A ideia da LBDO se espalhou e a professora Hermínia Wanderley, da Escola Modelo Jerônimo Monteiro, fundou a *Liga do Bom Comportamento* e a *Folha Escolar* (CASTELLO, 1935). Esse estabelecimento era o local onde os alunos normalistas praticavam as aulas aprendidas na teoria.<sup>10</sup>

---

10. A Escola Modelo Jerônimo Monteiro foi criada em 1908 para a prática pedagógica dos alunos normalistas da EN Pedro II (Cf. Capítulo II).

A influência católica na formação dos professores capixabas pode ser observada também na cerimônia de colação de grau da EN Pedro II. Em 1930, a celebração de uma missa compunha as comemorações oficiais. Durante essa celebração religiosa, todas as formandas teriam recebido a Comunhão, algumas delas pela primeira vez. O evento foi encerrado com uma prédica de moral e patriotismo (O DIA..., 1930, p. 4).

No discurso de Maria Stella Novaes<sup>11</sup> (1930), professora da EN Pedro II e paraninfa da turma, na ocasião dessa missa solene, identificamos o pensamento religioso católico no domínio da educação: “A hostia, o arado e a palavra correspondem aos tres sacerdocios do Senhor [...] abaixo da prece está o ensino da mocidade [...]” (NOVAES, 1930, p. 4). O Bispo Diocesano foi exaltado por Novaes (1930, p. 4) como autoridade acima do chefe de governo, que estava presente no evento. Referindo-se ao Bispo, disse “Presidindo essa solenidade vemos a mais alta autoridade desse Estado”. Esse detalhe indicia a identificação naturalizada entre o Estado e a Igreja expressa em diretrizes educacionais e práticas escolares dirigidas à formação de professores no Espírito Santo.

A interferência católica delineava, ainda, a concepção de professor como dom e vocação e não como trabalho profissional leigo. Placidino Passos (1934), chefe dos inspetores técnicos de ensino (aqueles que supervisionavam o ensino das professoras nas escolas), salientava essa questão com veemência. Dizia que “O magistério deve ser para o professor antes um sacerdócio que um calvário [...]” (p. 4).

Nessa linha de raciocínio, lecionar seria praticamente um pontificado e a escola, um templo:

[...] compenetremo-nos dos nossos sacrossantos deveres e dos sentimentos que nos devem ser peculiares; integremo-nos com a officina e o templo onde pontificamos, identifiquemo-nos com a sua vida, representando assim a própria escola, exprimindo a assiduidade, a aptidão, a actividade, a energia, a bondade, a efficiencia (PASSOS, 1934, p. 4-5).

---

11. Maria Stella de Novaes foi estudada por Leite (2002) em *Natureza, folclore e história: a obra de Maria Stella de Novaes e a historiografia espírito-santense no século XX*.



De acordo com Passos (1934), ideais patrióticos e supostas aptidões naturais sustentariam um magistério missionário, no sentido cristão. Nesse ponto de vista, a questão política (Pátria) mistura-se com questões de ordem religiosa e vocacional (qualidades inatas associadas ao chamado vocacional), na medida em que o exercício do magistério é entendido como um dom, a partir do qual professores vocacionados cumpririam importante missão no processo de construção da nação brasileira.

Convém destacar que essa naturalização do catolicismo no centro formador docente do Espírito Santo estava em contradição com a normatização do ensino público laico: “Além de obrigatório, o ensino primário no Estado é leigo e gratuito” (COOPERAÇÃO E EXTENSÃO CULTURAL, 1934, p. 39).

De acordo com Nóvoa (1992), a visão da profissão docente como sacerdócio vem da tutela do ensino pela Igreja. Essa visão sobreviveu aos preceitos constitucionais que instituíram os princípios da laicidade do ensino no Brasil.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto em uma auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992, p. 16).

O catolicismo, como se conhece, atuava com muita força no Brasil no início do século XX. Associada às ideias republicanas, a Igreja Católica difundia concepções de formação de uma nação alinhada à moral cristã. Conforme Nunes (2000, p. 378):

Essa escola primária estava impregnada por uma ordem cristã de sociedade expressa por um ideal civilizatório conservador, que encontrava suporte num catolicismo difuso, emaranhado no cotidiano da sociedade, particularmente nos bairros pobres, nos subúrbios e no interior. Um catolicismo diluído nas cerimônias, nas devoções, nas novenas, nas procissões e festas (as da Penha ficaram famosas!), nas bênçãos, no cheiro do incenso, no apostolado da oração. O sentimento religioso, suas práticas e rituais invadiam as instituições escolares de múltiplas formas, seja por meio

dos seus agentes, seja por meio da sua própria materialidade, traduzida, por exemplo, no material didático e nos programas de ensino.

Podemos considerar o catolicismo como uma “estrutura invisível” (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989), construída historicamente, que articulava as relações sociais e guiava condutas na sociedade brasileira.

De modo geral, verificamos a presença forte da religião Católica na formação dos professores no Espírito Santo. Essa orientação cristã para a identidade e o comportamento dos professores no Estado fica clara nos discursos dos formadores do magistério, nas ações da LBDO dentro da EN Pedro II e nas próprias cerimônias dessa instituição.

### Considerações finais

A preocupação com a constituição moral da Nação era o tom adotado para direcionar a formação dos professores e, também por isso, a educação foi o campo de disputas entre católicos e defensores do ensino leigo. No caso do Espírito Santo, considerando que nos defrontamos com a escassez de fontes, dentre os documentos analisados, encontramos pouca defesa do ensino público leigo. Devemos levar em conta que grupos conservadores dominavam as publicações locais, seja a LBDO à frente dos jornais escolares, seja conservadores na direção das principais publicações periódicas analisadas neste estudo: *Diário da Manhã* e *Revista de Educação*. Esses grupos conservadores lideravam também os principais postos da educação pública capixaba. Dessa maneira, podemos perceber que o grupo religioso procurava emoldurar a modernização da educação dentro dos seus princípios doutrinários.

A construção das identidades dos professores por meio do discurso oficial do Estado, segundo Lawn (2001), tem sido uma forma de moldá-los e controlá-los, ajustando-os “[...] à imagem do próprio projecto educativo da nação [...]” (LAWN, 2001, p. 119). Considerando a educação como o meio de constituição da Pátria, atribuía-se à formação de professores um papel central na construção política, social e cultural ambicionadas. Assim, dentro do projeto de formação dos professores, a construção da identidade do magistério capixaba estava fortemente atrelada à moral católica.

Tendo em vista as preocupações discutidas nas CFNEs-ABE e os preceitos estabelecidos pelo CNE, compreendemos que, no momento considerado

como a antessala para o Estado Novo, ganhava força um movimento para a uniformização nacional, sob a influência do catolicismo. Nesse projeto, as categorias *Deus, Pátria e Família* estavam congregadas em um mesmo ideal de nação. Com base nessas categorias, constituiu-se um ideal de professor e, a partir dessa construção, foram organizadas as políticas públicas para a formação de educadores. Nesse sentido, a mediação cultural (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989) foi exercida vigorosamente por intelectuais católicos no Espírito Santo, que buscavam formar professores nos moldes tradicionais cristãos.

## Referências

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Edusf, 1998.
- 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.
- CUNHA, Luís Antônio. **Associação Brasileira de Educação (ABE)**. [20--?]. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acesso em: 27 dez. 2017.
- GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- GOMES, Ângela de Castro. Introdução. In: GOMES, Ângela de Castro et al. (coord.). **Regionalismo e centralização política: partidos e constituinte nos anos 30**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- LAWN, Martin. Os professores e a formação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LAUFF, Rafaelle Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RANGEL, Livia de Azevedo Silveira. **Lídia Besouchet e Newton Freitas: mediações políticas e intelectuais entre o Brasil e o Rio Prata (1938-1950)**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SALIM, Maria Alayde Alcantara. **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. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARTZMAN Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

## Fontes

- A REVISTA de Educação e o Curso de Didactica na Escola Normal Pedro II. **Diário da Manhã**, Vitória, anno XXVIII, n. A03046, p. 1, 18 jul. 1935.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Associação Brasileira de Educação: quarta Conferência Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXV, n. 2692, p. 1, 22 ago. 1931.
- BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 26 dez. 2017.
- CARVALHO, João Manoel de. Discurso proferido pelo dr. João Manoel de Carvalho por ocasião do encerramento da 4ª Conferência Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXV, n. 2794, p. 1, 24 dez.1931.
- CASTELLO, Judith Leão. A educação funcional e a moral nas escolas: instituições pedagógicas. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 14, p. 51-59, maio 1935.
- CUNHA, Ciro Vieira da. A paz pela educação. **Revista de Educação**, Vitória, ano 1, n. 1, p. 24-27, abr. 1934.
- 5ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3098, p. 1, 24 dez. 1932a.
- 5ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. A03101, p. 1, 28 dez. 1932b.
- 5ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3097, p. 1, 23 dez. 1932c.

- 5ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3102, p. 1, 30 dez. 1932d.
- EMPRESA Viação Itapemirim [S. A.]. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXII, n. 2001, p. 8, 7 abr. 1929.
- LIGA da Bondade dr. Diocleciano de Oliveira. **Diário da Manhã**, Vitória, ano, n. 2662, p. 2, 17 jul. 1931.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Conselho Nacional de Educação**: Sessões da Primeira Reunião em 1937. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Indústria do Jornal, 1937. v. 1.
- NOVAES, Maria Stella. A colação de grau na Escola Normal Pedro II. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXIV, n. 2480, p. 4, 10 dez. 1930.
- O DIA da saudade: a colação de grau na Escola Normal – a solenidade – a Missa. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXIV, n. 2478, p. 1, 7 dez. 1930.
- PASSOS, Placidino. E'cos da V Conferencia Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3123, p. 3, 26 jan. 1933.
- PASSOS, Placidino. O magistério primário. **Revista de Educação**, Vitória, anno 1, n. 6, p. 4-6, set. 1934.
- QUINTA CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3093, p. 1, 18 dez. 1932.
- SANTOS, Sylvia Meirelles da Silva. O cinematographo, o radio e o teatro como factores educacionais. **Revista de Educação**, Vitória, anno 3, n. 25-26-27-28, p. 57-63, set./out./nov./dez. 1936.
- SESSÃO de tumulto no Congresso Nacional de Educação. **Diário de Noticias**, Rio de Janeiro, anno V, n. 2.200, p. 8, 10 fev. 1934.

## 7. A institucionalização da Educação Infantil no município de Aracruz/ES (1969-2009)<sup>1</sup>

Maria Lúcia de Resende Lomba

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p143-169

### Introdução

Este texto investiga a configuração das orientações curriculares municipais e práticas pedagógicas que permearam tanto a criação, quanto a transição do Jardim de Infância Epifânio Pontin para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Aracruz/ES. O recorte temporal situa-se entre o ano de 1969 – data oficial da fundação desse jardim de infância, primeira instituição destinada à Educação Infantil (EI) em Aracruz/ES – e 2009, quando essa instituição se transformou em um CMEI.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a análise das seguintes fontes: *Proposta Pedagógica, temas desenvolvidos no planejamento pré-escolar* (ARACRUZ, 1994) e a *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino* (ARACRUZ, 1996, 2004); entrevistas semiestruturadas com três ex-professoras desse jardim de infância; convite de formatura da 2ª turma do Jardim de Infância Epifânio Pontin (1970); Livro de Registro de Reuniões entre funcionários e familiares das crianças matriculadas nessa

---

1. Este texto apresenta resultados da pesquisa intitulada *A constituição da educação infantil no município de Aracruz/ES: permanências e discontinuidades*, defendida em 2013 no PPGE/Ufes.

escola (1981, 1985, 2012);<sup>2</sup> vinte e três textos denominados de *Histórico da instituição*; fotografias; e recortes do jornal *Folha do Litoral*.

Nesse recorte, a busca é por compreender a história do atendimento à criança em instituições de EI no município de Aracruz/ES. Percorrendo os muitos fios e rastros dessa história, o estudo fundamenta-se nas proposições de Bloch (2001) e Ginzburg (1989, 2004, 2006, 2007), em busca de visibilizar pontos de conflito, tensões e relações de forças. Nessa perspectiva teórico-metodológica, a intenção foi promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerando que “[...] 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). E ainda que a “[...] diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (p. 79).

De acordo com Ginzburg (2006, p. 16), mesmo “[...] uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada”. Contudo, um dos desafios desta pesquisa foi em relação à dispersão das fontes. Tal questão refere-se aos acervos, arquivos e ao movimento de conservação dos documentos. A compreensão de Bloch (2001) a respeito das condições de acesso aos documentos auxiliou na inclusão dessa dimensão nas análises realizadas. Esse autor compreende que: “[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise” (BLOCH, 2001, p. 83).

Nesse entendimento, não negligenciamos as ausências das fontes, as relações de forças e as escolhas. Os participantes da pesquisa relacionam essa ausência ao processo legal de incineração de documentos escolares, conforme *Regimento Escolar Comum* (2011), ou ainda a destruição do prédio da instituição provocada por forte chuva e vendaval no ano de 1991. No entanto, entre o período de 1991 e 2009, registros dessa história também não foram encontrados. Na busca por pistas e indícios, os desafios e obstáculos surgidos, sob forma de lacunas, espaços em branco e distorções presentes nas

---

2. Trata-se de um dos capítulos das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil municipais em funcionamento no ano de 2012.

fontes, encontram-se neste relato, numa espécie de tapeçaria (GINZBURG, 1989). O movimento é entre o micro e o macro, a história da EI no município de Aracruz/ES inserida na história da EI do Brasil.

## O direito à Educação Infantil no Brasil

No Brasil, é na década de 1970 que se observa um movimento de expansão do atendimento a crianças menores de sete anos (até então a idade de ingresso no ensino fundamental), especialmente àquelas entre quatro e seis anos. Esse atendimento foi realizado prioritariamente por instituições privadas. A população pobre era atendida, sobretudo, por organizações de caráter comunitário e filantrópico com ou sem apoio de órgãos governamentais (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; KISHIMOTO, 1988). Na ausência de reconhecimento do direito da população a contar com esse serviço, aliado a indefinições sobre o caráter do atendimento – assistencial ou educacional – esses órgãos prestavam apoio financeiro de forma descontínua e pulverizada, dificultando a superação do caráter precário do serviço.

Em geral, o que se observavam eram instalações improvisadas, não raro inadequadas para a habitabilidade e para os fins de instituição de acolhimento e educação de crianças, com pessoal, em geral mulheres, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional, ausência de projeto pedagógico e de recursos materiais adequados para apoiar o desenvolvimento das crianças e assegurar-lhes condições de bem-estar (KRAMER, 1984; VIEIRA, 1986; ROSEMBERG, 1987, 1989, 1992, 2001).

O processo de institucionalização da EI, como parte da educação formal, inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, pela primeira vez, reconheceu como um direito das famílias e das crianças de até seis anos a educação em creches e pré-escolas. Essa conquista resultou da ampla participação não só dos movimentos de redemocratização do país, mas também dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, de trabalhadores e das lutas dos próprios profissionais da educação. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), reafirmava, em seu art. 54, IV, o dever do Estado de assegurar às crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas.

Legalmente, a EI integra-se ao sistema de ensino desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996).



Essa lei insere a EI como primeira etapa da educação básica e regulamenta o direito à EI, distinguindo creche e pré-escola apenas por subfaixas etárias (0 a 3 creche e 4 a 6 pré-escola). Importa ressaltar duas importantes mudanças introduzidas na EI brasileira após a promulgação dessa lei: uma em relação à idade prevista para o término da pré-escola, que passou de seis para cinco anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental a partir de 2006,<sup>3</sup> e outra que determina a obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos, a partir do ano de 2013.<sup>4</sup>

De modo geral, a trajetória de constituição e difusão das instituições de EI no Brasil, assim como a história da infância e da criança foram marcadas por diversas concepções e práticas ao longo do tempo. A história da EI brasileira no século XX produziu uma diversidade de concepções e finalidades que resultaram em grande variedade de formas de atendimento às crianças. Em meio a essa diversidade, surgiram diferentes nomeações, tanto para as instituições: creche domiciliar, comunitária, filantrópica; creche casulo; orfanato; internato; escolinha; maternal, pré-escola, jardim de infância, entre outras formas de atendimento (KUHLMANN JÚNIOR, 2010), quanto para as trabalhadoras: babá, pajem, monitora, auxiliar, re-creadora, profissionais de creche, educadora, professora, entre tantas outras denominações (SILVA, 2008).

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, o profissional designado para atuar nos cuidados e na educação das crianças é o professor, com formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade Curso Normal. Essa lei estabelece a função docente para toda a educação básica e o cargo de professor tanto para o profissional da creche quanto para o da pré-escola.

As mudanças após a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) têm proporcionado significativas transformações no que concerne à docên-

---

3. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. E a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

4. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

cia em instituições de EI, especificamente no que se refere a cuidar e educar. A alternância de uma tradição que, historicamente, esteve situada na área da assistência para uma concepção centrada na importância da inserção das crianças em espaços educacionais públicos de cuidado e educação, desde a mais tenra idade, denota que o campo da EI tem buscado evidenciar especificidades no trabalho com as crianças.

Tanto a Constituição e, posteriormente, a regulamentação por parte do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), quanto a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelecem a competência dos municípios com relação à EI, permanecendo os Estados federativos corresponsáveis pelo ensino fundamental e pela EI. No caso de Aracruz/ES, verificamos, até meados da década de 1990, a presença de atendimento na rede pública por meio dos jardins de infância e das creches casulo,<sup>5</sup> que foram transferidas, no ano de 1997, da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Esta passagem das creches – da Assistência para a Educação – quanto à destinação dos jardins de infância e creches casulo aos CMEIs reflete uma mudança conceitual definida pela LDBEN (BRASIL, 1996), iniciada na Constituição (BRASIL, 1988), que coloca creche e pré-escola no capítulo da Educação. Afinal, o que muda com a vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional?

Para Kuhlmann Júnior (2007, p. 55), essa vinculação “[...] representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma questão administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso”. No entanto, a solução para as muitas desigualdades provenientes das estruturas físicas e de pessoal e também da diversidade das formas de atendimento às crianças de zero a cinco anos não ocorre somente com a passagem das creches e pré-escolas da Assistência para a Educação.

---

5. As creches casulo caracterizavam-se por um atendimento a baixo custo para as crianças de zero a seis anos. Sobre o *Projeto Casulo*, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, e sua relação com o Regime Militar e com o Mobral, ver: *Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches* (ROSEMBERG, 1987); *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche* (ROSEMBERG, 1989); *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares* (ROSEMBERG, 1992); *A LBA, o projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional* (ROSEMBERG, 2001).

Assim, é imprescindível superar essa linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão.

A seguir, apresento contornos assumidos pela EI no município de Aracruz/ES (1969-2009), com destaque para a criação dos jardins de infância e das creches casulo, bem como da posterior transformação dessas instituições em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

## O primeiro jardim de infância no município de Aracruz/ES

O município de Aracruz localiza-se na região nordeste do Estado do Espírito Santo, distando 83km da capital, Vitória. É o décimo município mais populoso do Estado, apresentando, no ano de 2010, uma população de 81.832 habitantes, predominantemente urbana (87,4% da população). Devido ao crescimento do setor industrial, essa população vem crescendo desde o final da década de 1960, época em que esse município possuía 24.037 habitantes.<sup>6</sup>

Segundo Borgneth e Gurgel (2007), no início da década de 1960, a base produtiva de Aracruz/ES era essencialmente rural, com destaque para a pecuária, plantação de café e pesca artesanal. Sarmenghi (2011, p. 38) complementa que, por volta de 1955, a sede municipal: “[...] resumia-se a poucas ruas de terra, poucos comércios [...]. A única escola na sede era a Misael Pinto Neto, que atendia o primário [...]. Não existia energia elétrica, e a luz era fornecida por um motor a diesel que funcionava até as 23 horas [...]”.

Importante destacar que em 1967 se instala nessa região a empresa Aracruz Florestal S.A., realizando os primeiros plantios de eucalipto para futura produção de celulose. Esse foi o principal fator que ocasionou o aumento da população a partir da década de 1960. Juntamente com o desenvolvimento dos setores de indústria, comércio e serviços e o crescimento da população, surge a necessidade da organização de espaços dedicados às crianças. É nesse contexto que, segundo Borgneth e Gurgel (2007), foi criado o primeiro jardim de infância em Aracruz/ES. Embora não apresentem o ano de fundação, afirmam que este teve a participação decisiva da primeira-dama, Maridéia Bitti, que o administrou em instalações improvisadas até que o Governo do Estado providenciasse a construção do prédio.

---

6. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em conversa com a fundadora desse jardim de infância, ela disponibilizou-me muitas fotografias que também não apresentavam datas. Relatou-me que as instalações improvisadas se referiam ao Jardim de Infância Sauassu, que funcionou com uma turma de mais ou menos 30 crianças no salão de uma pequena Igreja Católica<sup>7</sup>. Ela foi a fundadora, diretora e professora dessa escola. Não se lembrava do tempo de funcionamento, apenas que foi antes da inauguração do Jardim de Infância Epifânio Pontin.<sup>8</sup>

Até esse momento, contávamos com texto da Proposta Pedagógica do CMEI Epifânio Pontin, o qual apresenta o ano de 1960 como ano de sua fundação e um breve relato da história da instituição. Nesta busca, foi a professora Perla<sup>9</sup> – uma das duas primeiras professoras que trabalharam nessa instituição no período de 1969 a 1973 – que, em mãos, nos entregou o convite de formatura da segunda turma de crianças e algumas anotações em seu álbum de fotografias. Ela nos esclareceu que esse jardim de infância havia sido fundado no ano de 1969, sob responsabilidade do Governo do Estado do Espírito Santo: “Iniciamos o trabalho em 1969 com 20 alunos pela manhã e 35 à tarde. No ano seguinte, já contávamos com 5 turmas [...]” (PERLA, professora, 2013).

De acordo com o convite de formatura, essa primeira instituição, destinada às crianças de quatro a seis anos, foi fundada em 1969, sob responsabilidade do Estado. Foi inaugurada no pátio de outra Igreja Católica, região central do município. A professora Perla, na época com formação de Magistério, relata que recebeu e aceitou o convite da primeira-dama para frequentar o IV Curso de Preparação de Jardineira, realizado de 6 de janeiro a 6 de fevereiro

---

7. Essa Igreja Católica, situada na Avenida Venâncio Flores, teria sido construída pelos moradores do município de Aracruz/ES, no ano de 1953. Após a sua demolição, foi edificado o prédio no qual funciona o Banco do Brasil (Disponível em: <http://wikimapia.org/22764253/pt/Igreja-Catolica>. Acesso em: 5 jan. 2013).

8. Apesar da busca que envolveu pesquisa bibliográfica, participantes da pesquisa e alguns dos moradores de Aracruz/ES, até o mês de maio de 2013, não haviam encontrado registros sobre Epifânio Pontin ou motivo da escolha do seu nome para esse jardim. Até então, além do nome da escola, encontrei uma rua com o seu nome. Em meados de 2013, conversei por telefone com uma das netas do Epifânio Pontin. Ela confirmou a ausência de registros e me relatou que seu avô era filho de italianos, nascido no Brasil e registrado no município de Ibraçu/ES. Foi dos primeiros colonos a se instalar nesse município e prosperou nos negócios. Foi o segundo a ser sepultado no cemitério de Aracruz/ES. O primeiro teria sido o seu filho.

9. São fictícios somente os nomes das professoras entrevistadas: Perla, Norma e Dalva.

de 1969, na cidade de Vitória/ES. Esse curso era pré-requisito para trabalhar com as crianças de três a seis anos de idade.<sup>10</sup> Tal convite para frequentar o curso e trabalhar na instituição a deixou “[...] bastante lisonjeada, pois só existia uma vaga e fui escolhida entre tantas outras professoras da cidade [...]” (PERLA, professora, 2013).

Sobre as instalações físicas desse jardim de infância, inaugurado no pátio da Igreja Católica, a professora Norma, que trabalhou na instituição no período de 1980 a 2012, conta que o mesmo espaço físico construído em 1969 para atender a duas turmas permaneceu sem reformas ou ampliação até julho de 1986, quando a escola já funcionava com 12 turmas:

Havia uma pequena secretaria na entrada, duas salas de aula: uma maior e outra bem pequena e com pouca ventilação que ficava ao lado do único banheiro. Além destes espaços, havia um quiosque e o pequeno pátio com alguns brinquedos. [...] por volta do ano de 1980 a Prefeitura alugou uma pequena residência vizinha à Igreja Católica e os seus pequenos cômodos passaram a ser utilizados como sala de aula. Já no ano de 1986, enquanto aguardávamos a inauguração da nova escola contávamos com seis turmas em cada turno, somando doze turmas com média de 30 crianças em cada uma (NORMA, professora, 2012).

Essa necessidade de ampliação e reforma consta no registro da reunião de 27 de abril de 1981, ocasião da primeira reunião anual da instituição com os familiares das crianças. Nesse encontro, houve mais um, entre os vários pedidos de ajuda às famílias presentes:

Outro assunto tratado foi da necessidade de ampliação da escola, mas para que isto aconteça precisamos de promover festas e outras atividades na escola, com isso foi pedido a colaboração dos pais. Houve um momento de suspense. Quase a maioria dos presentes concordaram (ARACRUZ, 1981, p. 6).

Consta nos registros deste livro que uma nova escola foi inaugurada em 1986, desta vez localizada em amplo terreno. Construída numa parceria

---

10. O curso teve duração de um mês e foi oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo.

entre Estado e município, no ano de 1987, foi firmado um contrato de comodato, ou seja, o Estado cedeu o prédio por dez anos à Prefeitura Municipal de Aracruz, que se tornou a principal responsável pela instituição. Conforme a professora Norma, mesmo contando com seis salas de aula em cada turno, não foram realizadas novas matrículas devido ao grande número de crianças já matriculadas. Outro acontecimento marcante para essa professora foi o forte vendaval que em 21 de novembro de 1991 praticamente destruiu a escola, assim como várias casas. Relata que na ocasião ela se encontrava em horário de trabalho:

A escola foi destelhada e, conseqüentemente, teve todos os espaços alagados. Estávamos em horário de aula e o vendaval começou logo que saímos do refeitório com as crianças, sendo este local, totalmente, destruído. Estava em sala de aula, quando uma professora chegou com suas crianças depois de ter sua sala destelhada. Então, decidimos levar as duas turmas para o banheiro, por ser este o único espaço da escola coberto por lage. Por falta de espaço ficamos do lado de fora dizendo para as crianças ficarem calmas e pedindo proteção a Deus. As outras turmas também se protegeram nos banheiros e, felizmente, ninguém se machucou gravemente (NORMA, professora, 2012).

A professora Norma diz da sua atuação nesse episódio, destacando detalhes sobre os muitos hematomas que ficaram em seus ombros devido à quantidade e ao tamanho dos granizos que caíam.<sup>11</sup> E complementa: “Muitas famílias perderam suas casas e pensavam que na escola as crianças estariam mais seguras. Quando vieram buscá-las, se assustaram ao verem as professoras e funcionários molhados, mas ficaram agradecidas por encontrarem suas crianças protegidas e com roupas sequinhas” (DALVA, professora, 2012).

Essa escola, municipalizada em 1986 – e reconstruída em 1991, após estragos causados pelo vendaval – foi ampliada e reformada em 2008, sendo reinaugurada em julho de 2009, quando se destinou ao Centro Municipal de

---

11. A respeito do vendaval de 21 de novembro de 1991 em Aracruz/ES, em 18-11-2011, no *Youtube*, consta reportagem sobre os estragos causados pelo vendaval e comentário de um ex-aluno: “Eu estudava no Jardim de Infância Epifânio Pontim [...]. Tivemos que nos trancar no banheiro mesmo [...]” (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LA-CMDCeE5wM>. Acesso em: 15 dez. 2012).

Educação Infantil (CMEI). A partir dessa data passou a funcionar com 22 turmas em tempo parcial, 11 em cada turno. Outras duas turmas formaram-se para atender às crianças que necessitavam da escola em tempo integral.

Outra entrevistada foi a professora Dalva, que trabalhou nessa instituição no período de 1987 a 2010 e nos conta sobre as mudanças que ocorreram na rotina da escola no período de reforma e ampliação do prédio durante o ano de 2008. Diz que as crianças conviveram com o barulho e a poeira durante todo o ano da reforma e que as interações entre professoras, crianças e seus familiares eram bem maiores no jardim de infância: “[...] havia o recreio das crianças que acontecia na metade do horário de cada turno, sendo este um intervalo em que acontecia o lanche de todas as crianças que, também, brincavam juntas. Nesse momento acontecia um encontro entre todas as professoras” (DALVA, professora, 2012). Essa professora discorre, ainda, sobre as mudanças que percebeu quando a instituição se transformou em CMEI em 2009, com abertura de vagas para crianças de zero a dois anos de idade:

Neste ano de 2009, a nossa escola terminou uma ampla reforma e uma escola vizinha, o CMEI Chapeuzinho Vermelho, que desde o início da sua fundação funcionou como creche casulo, iniciou reforma em seu prédio. Assim, por determinação da Semed, este CMEI transferiu para a nossa escola a maioria dos seus alunos. Sem dúvida isso gerou grandes mudanças na escola, pois, até essa data, somente atendíamos às crianças de três, quatro, cinco e seis anos. Outra questão é que, há uns quatro anos, já havíamos perdido para o ensino fundamental as crianças de seis anos. Então, de repente, a nossa escola passou de 12 para 22 turmas, alterando de 30 para quase 100 funcionários, visto que o número de crianças passou de 250 para algo em torno de 400 (DALVA, professora, 2012).

A professora Dalva considera importante a existência de momentos coletivos entre as crianças, professoras e familiares. Não desconsidera a necessidade de rotinas devido ao aumento significativo das crianças menores que passaram a frequentar a instituição. Contudo, observa que, ao aumentar o número de turmas, a qualidade das interações diminuiu:

O trabalho em uma creche é muito diferente de uma pré-escola, devido aos horários de refeição, sono, banho e parque, entre outros. Além disso, todas as crian-

ças da escola passaram a ter desjejum na entrada da aula e também almoço. Cada professora passou a receber um cronograma com o horário do pátio, da alimentação, da brinquedoteca, do vídeo, entre outras atividades, sendo que tudo só podia acontecer naquele dia e horário. Não era mais permitida a negociação de troca de horário entre as professoras. Com cada uma em seu horário, perdemos as interações entre as crianças e entre as professoras que mal se encontravam (DALVA, professora, 2012).

A história do primeiro Jardim de Infância do Município de Aracruz/ES é permeada por muitos desafios: a utilização de espaços físicos improvisados; a inauguração da instituição no espaço cedido pela Igreja Católica; a inauguração de um novo prédio, em julho de 1986, e sua destruição pelo vendaval em 1991; a reinauguração em 2009, transformada em CMEI; e a necessidade de planejamento de rotinas e ambiente adequados às necessidades das crianças.

## Dos jardins de infância e creches casulo aos CMEIs

Acreditando que o estudo do passado é fundamental para as discussões sobre as recentes políticas públicas para a EI e que o levantamento, tratamento e análise de diferentes fontes permitem maior compreensão dos acontecimentos ao longo do tempo, busquei conhecer a história das instituições municipais destinadas à EI no município de Aracruz/ES. Devido à necessidade de compreensão do contexto investigado e por não ter encontrado em outra fonte registro da história da EI de Aracruz/ES, analisei 23 textos<sup>12</sup> – denominados históricos das instituições – os quais abordam aspectos da história de cada uma delas. Tais textos apresentam de uma a três páginas e constam como um dos capítulos da proposta pedagógica dessas instituições que, em 2012, estavam especificadas em: 17 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 7 Centros Municipais de Educação Básica (CMEBs), totalizando 24 instituições.

---

12. Não tive acesso a um dos históricos.



Conforme tabela a seguir, de acordo com a análise dos históricos, compreendo que, entre a década de 1970 e a de 1990, além do Jardim de Infância Epifânio Pontin, existiram outros dois, bem como 18 creches casulos.<sup>13</sup>

Tabela 1 – Instituições de EI fundadas no município de Aracruz/ES: 1968-2008

ORIGEM DA INSTITUIÇÃO	ANO FUNDAÇÃO	QUANTIDADE	%
Jardim de Infância	1968/1970/1984	3	12,5
Creche Casulo	1973 a 1995	18	75,0
Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	1994	1	4,16
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)	2002	1	4,16
Centro Municipal de Educação Básica (CMEB)	2008	1	4,16
TOTAL	1968 a 2008	24	100%

Fonte: Propostas Pedagógicas das instituições municipais de EI de Aracruz/ES: 2012.

Sobre as creches casulo em Aracruz/ES, sabe-se que “[...] hoje denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) [...] possuíam função assistencialista caracterizada por um atendimento restrito à higienização, alimentação e segurança física” (ARACRUZ, 2006, p. 70). Outro esclarecimento é que, no ano de 1997, a Secretaria Municipal de Ação Social transferiu tais instituições para a Secretaria Municipal de Educação.

13. Entre as instituições que deixaram de existir e que seus nomes foram citados nos históricos ou durante as entrevistas, destaco a *Creche Casulo São Camilo*, ligada ao Hospital São Camilo; e a *Creche da Fábrica Aracruz Celulose*, ambas fundadas no início da década de 1970. O nome de outra instituição é mencionado no texto do histórico do CMEI Francisca Rocha Ribeiro que teve sua origem na Creche Casulo Pequeno Polegar: “[...] a creche passou a funcionar [no ano de 2004] no prédio no qual antes já havia funcionado o Jardim de Infância Francisca Rocha Ribeiro [...]” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRANCISCA ROCHA RIBEIRO, 2012). Além dessas, no decorrer da pesquisa, tive acesso a um diploma de colação de grau expedido por uma instituição denominada *Jardim de Infância São Tarcísio*, localizada no distrito de Guaraná.

Essa nova situação trouxe muita dificuldade para a Secretaria Municipal de Educação, uma vez que, além de não possuir recursos humanos e financeiros para fazer frente às necessidades, havia um elevado número de crianças matriculadas, ocasionando uma superlotação nas instituições. Devido a essas dificuldades, durante alguns anos somente as crianças de quatro a seis anos eram atendidas por professores, ficando toda a demanda de zero a três anos sob o cuidado dos monitores, profissionais que, em sua maioria, não possuíam formação adequada para o atendimento às crianças (ARACRUZ, 2006, p. 70).

Na mesma perspectiva do documento citado, os textos dos CMEIs – aqueles que tiveram origem em creches casulo – declaram que, no passado, o seu trabalho era de cunho assistencialista, voltado para a dimensão dos cuidados físicos, enquanto nos jardins de infância as crianças eram preparadas para o ensino fundamental. Em meio à fragmentação entre o cuidar e o educar, nota-se, em todos os textos, o uso indiscriminado do binômio assistência e educação para justificar avanços ocorridos após a destinação de todas as instituições aos CMEIs.

De acordo com cinco dos 23 históricos, em Aracruz/ES, mudanças em relação às concepções de criança, infância e EI teriam ocorrido após a transferência das creches casulo para a Secretaria de Educação, ou seja, após o ano de 1997. Três instituições relacionam as mudanças com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), justificando que, a partir de tal marco, a criança havia se tornado o centro de todo o processo, passando a ser cuidada e educada de forma integrada. Outras duas especificam ter sido em função da exigência da graduação para exercer o cargo de diretor/a da instituição e também da formação dos/as professores/as. Nos históricos dos CMEIs Nova Colatina, Tia Anastácia e Vovó Jandira, encontra-se registrado que os cuidados corporais das crianças (higiene e alimentação) e de proteção predominavam em suas rotinas de trabalho:

Na época, o trabalho prestado era apenas assistencialista; havia preocupação em oferecer cuidados e alimentação às crianças. O trabalho era dirigido com autoritarismo e prevalecia o posicionamento da direção, pois a mesma acreditava que agindo dessa forma o trabalho teria resultados mais positivos (CENTRO

MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOVA COLATINA, 2012).

Os profissionais naquela época tinham como foco o cuidar. As questões pedagógicas, quando eram consideradas, eram com objetivo de preparar as crianças para as próximas etapas escolares. Havia uma preocupação com os cuidados básicos, mas sem levar em conta a necessidade de cada criança, o seu ritmo/tempo... Tinha horário para comer, hora para dormir, hora do penico... E tinha que ser todos ao mesmo tempo. Até porque eram poucos funcionários para o grande número de crianças (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL TIA ANASTÁCIA, 2012).

A princípio a finalidade do CEI era apenas assistencialista, ou seja, atendia exclusivamente os aspectos de alimentação e higiene de crianças carentes, filhos de pais que trabalhavam durante o dia e não tinham com quem deixar seus filhos [...] (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ JANDIRA, 2012).

De modo geral, os históricos apresentam poucos dados sobre a história da instituição. Veiculam concepções sobre criança, educação, cuidado e aprendizagem, ao abordarem a história da EI do Brasil ou do município com referências à LDBEN (BRASIL, 1996). Quatorze textos não apresentam o número de crianças inicialmente matriculadas, entre outros dados, como o motivo da escolha do nome da instituição. Todos eles apresentam alguma informação referindo-se a locais improvisados, como o CMEI Sete Anões, fundado em 1981, como Creche Casulo Sete Anões, que “[...] passou a funcionar em uma extinta quadra. O novo espaço físico, que originalmente funcionava como ponto comercial, foi adaptado para atender a creche. Sua instalação era composta por um berçário, uma cozinha e o espaço da quadra utilizado para recreação e repouso das crianças” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SETE ANÕES, 2012).

Observa-se, nos textos de sete instituições, aquelas que foram reformadas ou ampliadas pela Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA), dados referentes ao prédio atual, conforme registro no histórico do CMEI Francisca Rocha Ribeiro, antiga Creche Casulo Pequeno Polegar, fundada em 1979:

A creche iniciou em um prédio com dois banheiros, um refeitório, um dormitório, uma secretaria e uma cozinha com um fogão à lenha, onde as refeições eram preparadas [...]. Em 2003, devido à precariedade do imóvel, as crianças passaram a ser atendidas em uma casa alugada pela PMA. No ano seguinte, foi transferida para um prédio construído pela Prefeitura Municipal para a Educação Infantil. Mas, funcionou somente três meses, pois o referido prédio foi destinado a uma escola de Ensino Fundamental que atendia de 1ª a 4ª série [...]. O novo prédio conta com seis salas de aula e uma sala para as crianças que permanecem na escola em período integral, uma brinquedoteca equipada com brinquedos pedagógicos, uma sala de vídeo e uma biblioteca, refeitório, cozinha, secretaria, sala da diretora, dois pátios de recreação, um quiosque, um jardim e três banheiros, sendo um feminino e um masculino para as crianças e um destinado aos funcionários da instituição (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRANCISCA ROCHA RIBEIRO, 2012).

Todos os textos apresentam a data de fundação das instituições, no entanto, no entrecruzamento dessas fontes, algumas divergências são constatadas, como o já citado registro de 1960, como ano de fundação do Jardim de Infância Epifânio Pontin: “De 1960 a 1963 iniciou uma Escola Particular [...]. De 1960 a 1969 era mantida pela Prefeitura de Aracruz. E de 1970 a 1986 passou a pertencer ao Estado do Espírito Santo” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EPIFÂNIO PONTIN, 2012, p. 2). Outro CMEI, que teve sua origem em Creche Casulo, declara ter sido fundado em 1979, sendo conhecido por ser “[...] a primeira creche municipal [...]” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CHAPEUZINHO VERMELHO, 2012), no entanto outras duas instituições apresentam também o mesmo ano de 1979 (Creche Casulo Marília Rezende Scarton Coutinho; Creche Casulo Pequeno Polegar). Além disso, consta em três outros históricos a sua data de fundação anterior ao ano de 1979. Uma delas teria sido fundada em 1973 (Creche Casulo Mãe Aurélia) e duas em 1974 (Creche Casulo Tia Anastácia e Creche Casulo Branca de Neve).

Ainda na perspectiva do binômio assistência/educação, os fragmentos a seguir acrescentam informações sobre os profissionais e as funções que desempenhavam nas creches casulo. Destaco que o termo “babá” ou “monito-

ra” era utilizado para denominar o profissional responsável diretamente pelas crianças nas creches casulo. Embora apresente as mesmas funções, o termo Auxiliar de Professor de Educação Infantil (Apei) é recorrente nesses textos, passando a ser utilizado a partir de 2005.

A função das babás [ou monitoras] era de vigiar as crianças de 0 a 6 anos. A orientação que se tinham naquela época era manter a disciplina, não tinham a compreensão do brincar. A rotina era organizada da seguinte maneira: Ao chegar as crianças tiravam a roupa as colocavam em uma sacola e vestiam o uniforme da Unidade. Os horários eram distribuídos em: café, almoço, hora do descanso, hora do peniquinho; do banho, jantar e saída, essa era a organização do trabalho (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ SINHÁ, 2012).

A concepção de educação e infância decaía diretamente sobre a qualidade dos serviços prestados, pois visava apenas manter as crianças sob vigilância e cuidados enquanto seus pais precisavam trabalhar ou apenas para garantir-lhes o sustento, por isso todas as crianças frequentavam o CMEI das 06:00 as 18:00 horas. Apenas quatro monitoras (duas no matutino e duas no vespertino) eram suficientes para alimentar, higienizar e cuidar de 53 crianças de 0 a 6 anos (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CINDERELA, 2012).

Outros indícios, encontrados em seis dos vinte e três históricos analisados, referem-se aos movimentos de luta por parte da comunidade local que reivindicava o direito por creche. Embora, em muitos textos, apareça apenas o nome de um responsável pela fundação da escola, esses registros, no âmbito da pesquisa como pistas, demonstram que, provavelmente, existiram comissões de pais que lutaram pela construção das escolas. Em três dos históricos, parte dessa luta ficou registrada do seguinte modo:

No ano de 1970, as moradoras da comunidade [...], preocupadas com a educação das crianças, tiveram a iniciativa de um trabalho educacional voluntário. Num levantamento do número de crianças, conseguiram formar uma turma de 30 alunos e começaram a trabalhar num galpão cedido pela Sra. Maria Frigini Silva [...]. Desde o início a comunidade escolar acompanhou cada

marco desta história e é importante lembrar da força da Comissão de Pais que se formou desde a unificação, cujo objetivo era de lutar pela construção de um centro educacional neste distrito, fazendo constantes reuniões na Semed, no gabinete do prefeito [...] e com a comunidade escolar [...]. É importante ressaltar que a comissão supracitada estava sempre lutando para que o sonho do novo centro educacional se tornasse real o mais rápido possível [...] (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MÁRIO LEAL, 2012).

A Instituição iniciou as aulas no dia 12/02/08 e foi inaugurada oficialmente no dia 14/02/08 [...], em atendimento às reivindicações das comunidades dos bairros São Marcos, Planalto, Cupido, São José, Guaxindiba e Guanabara, pois tinham que deslocar seus filhos para outros bairros, tanto alunos da Educação Infantil como do Ensino Fundamental (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PAULO FREIRE, 2012).

Devido o crescimento da população e a aglomeração dos bairros carentes, a comunidade do bairro Novo Jequitibá sentiu a necessidade de lutar por uma creche para ajudar os pais nas questões de alimentação, trabalho e saúde. No começo a escola (creche) não tinha estrutura para atender às crianças do bairro local [...]. Não havia critérios para a matrícula e, em relação aos dias atuais, o número de funcionários era menor, a medida de 1 funcionário para 15 crianças (banho, comida...) em período integral (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2012).

Em âmbito nacional, a partir do final da década de 1970, a luta por creches e pré-escolas, por meio de manifestações públicas de impacto, ganhou força e se multiplicou em decorrência dos vários movimentos sociais. Segundo Kuhlmann Júnior (2010), a reivindicação por creches e pré-escolas foi incorporada ao quadro das bandeiras pela redemocratização do país, portanto reivindicar creche tornou-se, naquele momento, palavra de ordem, símbolo de luta dos movimentos sociais. O atendimento em creches e pré-escolas – como direito da criança garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) – foi uma conquista que resultou da ampla participação, não só dos movimentos de redemocratização do país, mas também dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, de trabalhadores e das lutas dos próprios profissionais da educação.

Relacionado com as reivindicações pelo direito à EI, um tema recorrente nesses históricos é a necessidade de suprir a lista de espera por vagas nessas instituições. Essa discussão esteve presente nas pautas das reuniões do Jardim de Infância Epifânio Pontin. Em busca de atender à sua extensa lista de espera por vagas, foi cogitada, durante a primeira reunião anual com os familiares das crianças, no ano de 1985, a possibilidade de se criar um terceiro turno de atendimento, como podemos ler no livro de registro de reuniões da instituição:

Foi novamente discutida a situação de nosso prédio, e a solução indicada pela Secretaria de Educação é que deveria ser alugado outro prédio, porém o caso até o momento não foi resolvido, não sendo encontrado na sede. Assim sendo continua o problema das matrículas, a procura é grande, e continuamos sem condições de atender a clientela. Daí surgiu a condição de funcionamento em três horários, que se aprovados pela secretaria serão das 7:00 às 10:00hs, 10:30 às 13:30h, 14:00 às 17:00 hs. Houve polêmica, quanto à aceitação dos pais, quanto ao horário, porém é a única solução viável, para que possa abrir matrículas e conseguir atender pelo menos parte da demanda. Porém devemos esperar resolução da Secretaria (ARACRUZ, 1985, p. 11).

Em 2010, de acordo com o *Censo Escolar de Aracruz/ES*, 4.638 crianças estavam matriculadas e frequentando as 24 instituições municipais. A lista de espera por vagas nas instituições municipais era de 1.580 crianças. O fato é que: “Mesmo contando com um número significativo de unidades de educação infantil, a rede municipal ainda não consegue atender à demanda de procura por vaga [...]” (ARACRUZ, 2006, p. 74).

Além da necessidade de expandir a oferta de vagas, a urgência por reforma e ampliação das escolas é apontada na maioria desses históricos. Justificam como inadequada e precária a estrutura física destinada à educação das crianças de zero a cinco anos. Como exemplo, um dos CMEIs, inaugurado em 1989 como creche casulo, encontra-se, em 2012 na seguinte situação: “O prédio da instituição ainda é o mesmo, apresentando algumas pequenas reformas. O banheiro é único para todas as crianças, o refeitório é pequeno [...] próximo à pequena sala que é utilizada como secretaria, sala da diretora e uso da pedagoga [...]” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BALÃO MÁGICO, 2012). Consta, ainda, que esse CMEI

dispunha de área externa com árvores e alguns brinquedos no pátio – espaço utilizado para a realização de atividades com as crianças. No entanto, tal espaço externo, ao final de 2011, foi destinado à construção de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), permanecendo as duas instituições com reduzido terreno.

Matéria do jornal *Folha do Litoral*, de 20 de maio de 2011, intitulada *Comunidade cobra reforma de escolas municipais em Barra do Riacho*,<sup>14</sup> informa que, em reunião com a secretária de Educação de Aracruz/ES, “[...] a comunidade de Barra do Riacho apontou diversas irregularidades nas escolas municipais e cobrou reformas urgentes na estrutura física das edificações [...]” (JORNAL FOLHA DO LITORAL, 2011). De acordo com a reportagem, em resposta aos moradores da comunidade, esta declarou que: “[...] não existe dotação orçamentária para reformar as escolas neste ano, mas que para 2012 iria solicitar uma licitação para começar uma reforma no período de férias [...]” (JORNAL FOLHA DO LITORAL, 2011). Importa destacar que um dos jardins de infância e a maioria das creches casulo – construídas entre as décadas de 1970 a 1990 – atuais CMEIs – apresentam no ano de 2012 pequenas reformas ou ampliação.

Considerando a história dos jardins de infância e das creches casulo, algumas características apresentam-se comuns, como o imprevisto dos espaços físicos, uma vez que iniciaram suas atividades em espaços ociosos, como galpões e casas, cedidos por particulares ou instituições religiosas. Outra característica presente trata-se da necessidade de angariar fundos por meio de festas, rifas e concursos envolvendo as crianças e seus familiares, entre outros meios, havendo, portanto, a participação das famílias e da comunidade em geral na manutenção financeira dessas instituições.

Em quatro históricos, contam a insuficiência de verbas, especialmente nos primeiros anos de funcionamento. Nesse caso, os funcionários se colocavam à disposição para realizar rifas, festas e pedidos aos pais que fizessem doações para a compra de “[...] computadores, jogos pedagógicos, geladeiras, balanço, vídeo cassete, aparelho de som, ventiladores” (CENTRO

---

14. Comunidade cobra reforma de escolas municipais em Barra do Riacho – 20-05-2011. (Disponível em: [http://www.folhalitoral.com.br/site/?p=noticias\\_ver&id=2450](http://www.folhalitoral.com.br/site/?p=noticias_ver&id=2450). Acesso em: 2 out. 2012).



MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EPIFÂNIO PONTIN, 2012). Outra instituição registra:

Com o passar do tempo, a Escola foi sendo equipada com móveis e recursos audiovisuais, com o uso de recursos oriundos da Prefeitura Municipal de Aracruz e próprios da Escola. Através de festas, conseguiu-se dinheiro para comprar ventiladores para todas as salas de aula, biblioteca, refeitório, sala de vídeo e outras dependências. Também foi comprado retro-projetor, computador, máquina de xerox, aparelho de som, freezer, cortinas para todas as dependências (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESTHER NASCIMENTO, 2012).

No caso do Jardim de Infância Epifânio Pontin, verifiquei, no livro de registro de reuniões (1980-2012), que, até o ano de 2006, uma das formas de arrecadação de verbas era pela caixa escolar.<sup>15</sup> Já nas creches casulo é marcante a presença do trabalho voluntário, recorrente nas décadas de 1970 a 1990, conforme fragmento a seguir:

[...] a Creche Casulo Criança Feliz [1º nome da instituição] começou a funcionar com voluntários e contratados. Após o concurso público de 1991 a Prefeitura nomeou funcionários efetivos para atender as necessidades de funcionamento da escola [...]. Não havia critérios para a matrícula e em relação aos dias atuais, o número de funcionários era menor, a medida de um funcionário para 15 crianças (banho, comida...) em período integral. Os pais depositavam os filhos sem nenhum critério, somente com o intuito de cuidar e socializar. [...] havia poucos materiais didático-pedagógicos (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2012).

---

15. A cada ano, a escola confeccionava os carnês com um valor mensal estipulado pelos presentes nas reuniões. Esse valor, mensal, é denominado nos registros por contribuição espontânea ou voluntária dos familiares das crianças. Contudo, encontra-se registrado que aqueles que não tivessem condições de contribuir deveriam procurar a diretora da instituição no horário de atendimento da escola para exposição dos motivos, o que poderia gerar a suspensão da contribuição.

Diferentemente dos jardins de infância, ainda por volta do ano de 1988, as crianças que frequentavam as creches casulo eram atendidas por monitores, “[...] profissionais que, em sua maioria, não possuíam formação adequada para o atendimento às crianças” (ARACRUZ, 2006, p. 70). A partir de 1988, em algumas das creches, somente as turmas de crianças com quatro a sete anos de idade passaram a ser atendidas por uma professora em um dos turnos, enquanto no outro continuavam na instituição, junto às outras crianças de várias idades, assistidas pelas monitoras. Já as crianças de zero a dois anos passaram a ser atendidas por profissionais habilitados a partir do ano de 2006 (ARACRUZ, 2006). Essa situação está registrada no histórico do CMEI Vovó Sinhá do seguinte modo:

No ano de 1992 chega a primeira professora [...]. Somente em 2003 efetiva-se a segunda professora. Ainda nesse mesmo ano, com a implantação da Proposta Pedagógica para Educação Infantil, amplia-se a concepção de criança e infância, tornando alvo de discussão e reflexão nas creches, o cuidar e o educar têm caráter indissociável para todos da Instituição. Para os monitores, essa nova realidade causou insegurança e preocupação; para os ASGs [Auxiliar de Serviços Gerais] era mais um modismo (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ SINHÁ, 2012).

Segundo esses históricos, nas creches casulo, o atendimento era destinado às crianças de zero a seis anos de idade em horário integral, das 6 horas às 18 horas, inclusive durante o mês de janeiro. Registram que, nessas instituições, as atividades centravam-se, basicamente, na alimentação, abrigo e lazer das crianças, que eram atendidas pelas monitoras. Já os jardins de infância realizavam matrículas somente para as crianças de quatro a seis anos em horário parcial, destinando o mês de janeiro e parte do mês de julho às férias das crianças e professoras – profissionais habilitadas em Curso de Magistério. De acordo com o *Livro Registro de Reuniões* (1980, p. 2) do Jardim de Infância Epifânio Pontin, no ano de 1980, essa escola vendeu dois livros aos familiares objetivando a realização de atividades com as crianças: *Vamos à escola* e *Matemática no jardim*. Em 1981, esses livros foram substituídos por outros dois, *Matemática mágica* e *Livro de prontidão e lições*, que permaneceram até o final do ano de 1986, quando foram substituídos por outro: *As brincadeiras*

*de Camila*. Além dos nomes desses livros,<sup>16</sup> nenhuma outra informação foi identificada quanto ao conteúdo.

Embora tenha encontrado, nos históricos, os critérios citados que definiriam as condições para a matrícula da criança em uma creche casulo ou em um jardim de infância, constatei, nesses textos, que nem todas as crianças permaneciam em tempo integral nas creches. Quanto à idade para matrícula nos jardins, em entrevista com uma das participantes desta pesquisa que frequentou o segundo Jardim de Infância de Aracruz/ES, fundado em 1970, ela declarou que passou a frequentá-lo antes de completar dois anos de idade, situação observada também pelas fotografias das crianças atendidas no Jardim de Infância Sauassu e Epifânio Pontin, principalmente durante a década de 1970.

Para Kuhlmann Júnior (2007, p. 53-54), o que diferencia as creches e pré-escolas “[...] não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos [...]”. De acordo com suas pesquisas, na história “[...] das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, para a submissão não só das famílias, mas também das classes populares [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 54). Nesse caso, educação não é sinônimo de emancipação, mas uma “[...] pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 54). Nesse sentido, a pobreza já representa uma concepção educacional.

## Considerações finais

Ginzburg (1989) evidencia o olhar atento aos detalhes, aparentemente, sem importância, mas que são relevantes para a explicação científica. Argumenta sobre a importância de trazer à luz os detalhes negligenciados, os rastros mais tímidos, porém reveladores. Aponta a prática de caça empreendida pelo ser

---

16. Não encontrei referências dos cinco livros citados no *Livro Registro de Reuniões* (1980, p. 2) do Jardim de Infância Epifânio Pontin.

humano por milênios, ou seja, trata-se de perseguir os rastros deixados pelo caminho em busca de pistas, de indícios, de sinais, dos vestígios evidenciados nas miudezas dos detalhes para compor outros fios na trama do tapete.

Ainda de acordo com Ginzburg (2004, p. 14), é necessário: “Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência [...]”. Enfim, tão importante quanto os vestígios encontrados, precisa ser a leitura a contrapelo, do que aparentemente não estaria escrito ou teria sido invisibilizado.

Retomo, ainda, as proposições de Ginzburg para assegurar que “[...] os historiadores são pessoas que falam a partir de um lugar – pertencem ao gênero masculino ou feminino, nasceram em determinado contexto etc. – e que, portanto, o conhecimento que produzem é localizado” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 298). Foi assim que, a partir da escuta das professoras e do entrecruzamento de uma multiplicidade de fontes, foi possível, no entendimento deste momento, escrever esta narrativa historiográfica. Uma história não muito distante ou diferente de outras tantas, considerando que o município de Aracruz/ES, assim como inúmeros outros municípios brasileiros identificados em estudos da EI, apresentam em comum: a histórica insuficiência de vagas; a década de 1970 como período da expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos; a implantação do Projeto Creche Casulo; a pouca exigência da formação profissional; o trabalho voluntário e o envolvimento da comunidade na manutenção dessas instituições, entre outros elementos.

Compreendendo que nenhuma história é única, não apresento neste texto um ponto de chegada, mas um percurso com muitas perguntas ainda para serem feitas e/ou respondidas, fios multicores de um tapete que ainda não foram amarrados ou que precisam ser desembaraçados (GINZBURG, 2007). Trago vestígios de práticas multifacetadas que, ao longo do tempo, apontam para continuidades e descontinuidades na institucionalização da EI de Aracruz/ES.

Como permanência, encontra-se a contínua luta para suprir a lista de espera por vagas nas instituições municipais, bem como a precariedade, inadequação e imprevisto de grande parte dos espaços físicos destinados às crianças de zero a cinco anos. As descontinuidades são decorrentes da legislação, principalmente da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), no que diz respeito à atribuição aos municípios da responsabilidade pela EI, assim como à exigên-

cia de maior qualificação profissional dos/as professores/as desta primeira etapa da educação básica.

Considerando as mudanças que possivelmente ocorreram com a passagem das creches casulo da esfera assistencial para a educacional, bem como destas e dos jardins de infância para os CMEIs, retomo Kuhlmann Júnior (2007, p. 53) para dizer da necessidade de superação da linearidade e da “[...] polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas [...]”. O fato é que a linearidade desconsidera que tais instituições se constituíram como educacionais. Algumas delas pensadas exclusivamente para os mais pobres e outras não.

Ressalto, por fim, a importância de se conhecer, considerar e retomar a história da instituição ao se pensar na proposta de trabalho com as crianças. Trata-se de buscar uma prática pedagógica que considere a criança, o que exige formação e reflexões que envolvem desde as concepções dos profissionais nas instituições de EI à seleção e organização das experiências propostas, definição dos tempos, espaços e materiais. Aprendizado que requer contínua formação para os pares.

## Referências

- ARACRUZ. **Proposta Pedagógica:** temas desenvolvidos no planejamento pré-escolar. Secretaria Municipal de Educação, 1994.
- ARACRUZ. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- ARACRUZ. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- ARACRUZ. **Pensando e fazendo educação:** fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no município de Aracruz. Prefeitura Municipal de Aracruz/ES. Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- ARACRUZ. **Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças:** 1981. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz/ES, 1981.
- ARACRUZ. **Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças:** 1987. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz/ES, 1987.
- ARACRUZ. **Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças:** 2012. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz/ES, 2012.

- ARACRUZ. **Censo Escolar de Aracruz**. Prefeitura Municipal de Aracruz/ES. Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- ARACRUZ. **Regimento Escolar Comum**. Prefeitura Municipal de Aracruz/ES. Secretaria Municipal de Educação, 2011.
- BORGNETH, Flávio; GURGEL, Antônio de Pádua. **Primo Bitti: a construção de Aracruz**. Vitória/ES, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Espírito Santo. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Aracruz, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?cod-mun=320060>. Acesso em: 30. abr. 2010.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOVA COLATINA. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL TIA ANASTÁCIA. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ JANDIRA. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SETE ANÕES. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRANCISCA ROCHA RIBEIRO. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CHAPEUZINHO VERMELHO. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ SINHÁ. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CINDERELA. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BALÃO MÁGICO. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EPIFÂNIO PONTIN. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESTHER NASCIMENTO. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PAULO FREIRE. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MÁRIO LEAL. **Proposta Pedagógica**. Aracruz/ES, 2012.

FOLHA DO LITORAL. **Comunidade cobra reforma de escolas municipais em Barra do Riacho**. Aracruz, 20 maio 2011. Disponível em: [http://www.folhalitoral.com.br/site/?p=noticias\\_ver&id=2450](http://www.folhalitoral.com.br/site/?p=noticias_ver&id=2450). Acesso em: 2 fev. 2012.

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

GINZBURG, Carlo. **As muitas faces da História: nove entrevistas**. [Entrevista cedida a Maria Lúcia Garcia]. São Paulo: Unesp, 2000. p. 269-306.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

IGREJA CATÓLICA DE ARACRUZ/ES. Disponível em: <http://wikimapia.org/22764253/pt/Igreja-Católica>. Acesso em: 5 jan. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PORTAL TK1. **Vendaval em Aracruz**. 21 nov. 1991. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LACMDCeE5wM>. Acesso em: 15 dez. 2012.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches. *In*: RIBEIRO, Ivete; BARBOSA, Maria de Lourdes V. (org.). **Menor e sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1987. p. 59-65.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche (temas em destaque)**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez/Universidade de São Francisco, 2001. p. 141-161.
- SARMENGI, Rogério. **Monsenhor Guilherme Schmitz: uma lição de vida**. Aracruz/ES: GSA Gráfica e Editora, 2011.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. De pajem a professora: ambigüidades da formação docente na educação infantil. **Revista Paidéia**, ano v, n. 4. 2008.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.



## 8. Faces do autoritarismo no ensino de História em escolas capixabas (1937-1945 e 1964-1985)<sup>1</sup>

Paula Florinda Freitas Faria

Miriã Lúcia Luiz

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p170-194

Há narrativas autoritárias no ensino de História em escolas capixabas durante governos ditatoriais? O que as fontes escolares, de modo geral e do ensino de História, em particular, indiciam sobre o autoritarismo dos regimes de exceção? Essas e outras perguntas nos movem como professoras e pesquisadoras da área da História e da História da Educação na busca pela compreensão de questões do presente, pois, como postula o historiador francês Marc Bloch (2001), é no presente que nos situamos quando interrogamos o passado e, ao tratarmos da sociedade brasileira, uma prerrogativa é certa: se ela é feita do encadeamento de eventos que se acumulam e evocam alterações substanciais, também está repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimentos (SCHWARCZ, 2019).

É nesse movimento de permanências e discontinuidades que buscamos compreender os períodos de aprofundamento do autoritarismo durante o Es-

---

1. Este texto parte dos resultados da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em 2019, sob o título: *O ensino de História no Ginásio do Espírito Santo durante o Estado Novo (1937-1945)*, e da tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2015, intitulada: *Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História em tempos autoritários (1964-1985)*, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

tado Novo e a Ditadura Civil-Militar e as formas como os ideais desses regimes políticos repercutiram no cenário educacional do Espírito Santo de modo amplo, especificamente, no ensino de História.

A priori, a própria expressão “República brasileira” nos exige uma problematização, pois, desde o início do que se passou a denominar República, tivemos diversas ocasiões em que a regra democrática foi descumprida e o Estado funcionou na base da exceção. São elas: a República militar de Deodoro da Fonseca (1889-1891) e de Floriano Peixoto (1891-1894), a presidência de Arthur Bernardes (1922-1926) e os períodos aqui focalizados: a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) (SCHWARCZ, 2019). Com foco no cenário educacional capixaba, buscamos identificar as faces do autoritarismo em prescrições e registros de práticas relativas ao ensino de História.

As fontes analisadas compreendem o conjunto de documentos produzidos e/ou que circularam em escolas públicas capixabas, especificamente livros didáticos, matérias veiculadas na imprensa periódica local, correspondências oficiais, documentos emanados do Ministério Federal e da Secretaria de Estado da Educação, provas de estudantes, fotografias de atividades escolares e extraescolares e entrevistas realizadas com professores que atuaram em escolas capixabas entre 1964 e 1985. Para a análise da documentação, fundamentamo-nos no pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007) para a produção da narrativa historiográfica a partir da interrogação e da análise cruzada das fontes.

## **O autoritarismo no ensino de História durante o Estado Novo (1937-1945): o que circulou nas escolas capixabas?**

Para problematizar o autoritarismo no ensino de História em escolas capixabas durante o Estado Novo, privilegiamos como fontes programas da disciplina História do Colégio Pedro II, listas de livros de História adotados pelo antigo Ginásio do Espírito Santo (GES), de autoria de Artur Gaspar Viana (1944), Rocha Pombo (1917<sup>2</sup> e 1942) e Joaquim Silva (1945), provas de História da Pátria do Colégio Santa Rosa — à época no município de mesmo

---

2. Essa obra data de 1917, porém ainda estava presente entre os livros adotados pelo GES durante o Estado Novo (FARIA, 2019).

nome e atualmente distrito de Aracruz — provas de História do Brasil da Escola Maria Matos no município de Anchieta, e correspondências entre o delegado de ensino e o diretor do Grupo Escolar Nestor Gomes do município de Castelo, Gumercindo Lacerda.

Das fontes, emergiram concepções de História e de ensino de História que se caracterizaram pela recorrência de quatro temas: a) patriotismo e ensino de História; b) vultos históricos e narrativas com base nos grandes feitos; c) sentimento nacional; e d) combate ao comunismo. Compreendemos que essas abordagens temáticas se intercambiam na relação entre o patriotismo, que se encontra imbuído da criação e propagação de mitos, de vultos históricos, do sentimento nacional e do combate ao comunismo, entendendo essas dimensões como faces do autoritarismo varguista, pois, conforme apontado por Moreira (2011), o sentimento patriótico incorporava também o discurso de repressão ao comunismo e, por conseguinte, da eliminação da alteridade e cerceamento das liberdades.

Ao indiciar o patriotismo como uma das características marcantes da política estadonovista, as fontes nos permitem vinculá-lo com o característico autoritarismo da gestão de Vargas, pois, como registra Carneiro (1990, s.p.), “As soluções nacionalistas ganharam força e sentido, encobrendo as atitudes fascizantes de Vargas [...]”. Nesse contexto, “[...] duas diretrizes marcaram essas propostas políticas como um fim a ser urgentemente atingido, tendo-se em conta a ‘gravidade’ daquele momento histórico: a proteção do homem brasileiro e o progresso material e moral do país” (CARNEIRO, 1990, s.p.).

Ao explicar o surgimento do autoritarismo no Brasil durante o Estado Novo, Oliveira, Velloso e Gomes (1982) destacam que o “Homem Novo” que Vargas idealizou para o projeto de nação inseria-se em um contexto de proteção patriótica que se utilizou da educação para se estabelecer.

No discurso proferido à nação brasileira, no Rio de Janeiro, em 10 de novembro de 1937, o próprio Getúlio Vargas afirma:

Restauramos a nação na sua autoridade e liberdade de ação: na sua autoridade, dando-lhe os instrumentos de poder real e efetivo com que possa sobrepor-se às influências desagregadoras, internas ou externas; na sua liberdade, abrindo o plenário do julgamento nacional sobre os meios e os fins do governo e deixando-a

construir livremente a sua história e o seu destino (D'ARAÚJO, 2011, p. 367).

Demonstrar a existência de convergências e, ao mesmo tempo, a ausência de contatos diretos na documentação muitas vezes é um desafio para a operação historiográfica, como adverte Ginzburg (2007) e, para compreender os nexos, recorreremos ao campo das possibilidades. Assim, pela leitura cruzada das fontes, conjecturamos que as influências desagregadoras internas ou externas a que Vargas se refere incluem a ideologia comunista, como vemos na Circular de nº 2 enviada aos professores do Grupo Escolar Nestor Gomes pelo delegado de ensino, na cidade de Castelo, em 22 de outubro de 1937:

Sr. Prof.

Por determinação expressa do Exmo. Sr. Dr. Secretário de Educação e Saúde, deveis fazer em sua escola, no início das aulas, preleções incisivas, contra o comunismo e o anarquismo. Nenhuma tibieza deve haver em tais palestras, ao contrário deveis aproveitar todos os motivos para um combate systematico e tenaz a essa ideologia nefasta, desenvolvendo ao mesmo tempo uma campanha eficiente que vise dar aos vossos alunos a mais rigorosa educação moral e cívica (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1937, p. 1).

Em resposta à determinação, o diretor da escola Gumercindo Lacerda (1937, p. 1, grifo nosso) respondeu:

Tomando na devida conta sua correspondência e, acatando com **interesse e patriotismo** qualquer instrução de combate à ideologia destruidora do comunismo, dei imediata execução às ordens determinantes e fiz expedir sobre o assunto, aos professores ruraes deste município em número de 57. Neste Educandário, estamos fazendo intensa campanha com palestras diárias feitas pelo corpo docente, e a leitura em classe de artigos que vem sendo publicados pela imprensa sobre o assunto.

Entre os anos 1930 e 1945, a política de Vargas já continha, de maneira embrionária, um conjunto de ideias relacionadas com a segurança nacional, desenvolvida principalmente no sentido de promover a defesa contra os inimigos internos que submeteram as políticas educacionais, nas esferas

nacional e regional, às práticas pedagógicas subordinadas ao poder maior (MENDONÇA, 2010).

Escolas capixabas presentificaram práticas autoritárias de perseguição ao comunismo ao receberem determinações que objetivavam obrigar os professores a utilizar suas aulas para realizar preleções anticomunistas em uma demonstração do autoritarismo característico do período e da ausência de liberdade presente na prática docente. A escolha das palavras “nefasta” e “destruidora” para adjetivar a vertente de pensamento a que o ideário varguista se opunha também indicia que a eleição do que poderia ou não ser considerado como bom para a educação brasileira era determinada de maneira vertical e autoritária. Importa destacar ainda que, quando a correspondência sugere o combate ao comunismo como uma maneira de garantir a rigorosa educação moral e cívica dos alunos, esses valores seriam perpassados pela visão patriótica, uma vez que civismo e patriotismo são práticas que podem ser consideradas indissociáveis.

Destacamos, ainda, na correspondência entre o delegado de ensino e Guimercindo Lacerda, o excerto no qual o diretor afirma que acata qualquer determinação com interesse e patriotismo, pois, segundo Moreira (2011), os apelos à pátria eram centrais no discurso estadonovista e redirecionaram o ensino de História utilizando o sentimento patriótico que coligava também o discurso de repressão ao comunismo, visto como um empecilho à paz mundial.

Lemos a repressão ao comunismo nas fontes relativas ao ensino de História, em particular, e da Educação, de modo amplo, como nos ofícios e recomendações às práticas pedagógicas anteriormente mencionadas. No que tange ao campo específico da História, conforme aponta Laville (1999, p. 126), o Estado intervém diretamente nessa disciplina, por meio de uma “[...] narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes [...]”.

Desse modo, cada peça dessa narrativa tem sua importância, sendo cuidadosamente selecionada e, no caso estadonovista, com vistas a difundir o patriotismo no qual se fundamentava o autoritarismo que não aceitava a propagação da ideologia a que esse governo se opunha. Porém, há que se considerar que, de acordo com Faria (2019), esse patriotismo não se manifestava diretamente nas fontes oficiais, como nos programas de Ensino de História do Colégio Pedro II, sendo notável a partir dos temas dos livros

didáticos e dos conteúdos das avaliações realizadas pelos alunos. Isso nos leva a crer que a exaltação à pátria foi registrada em âmbitos de maior contato com os discentes.

A compreensão do ensino de História local demandou também a comparação com os programas emanados pelo Colégio Pedro II, instituição considerada modelo nacional, que repercutia os conteúdos oficiais estipulados pelo recém-criado Ministério da Educação (MEC) (FONSECA, 2006; BITTENCOURT, 2008).

Dentre os livros adotados pelo Ginásio do Espírito Santo (GES) que seguiam os programas oficiais do Colégio Pedro II,<sup>3</sup> a obra *História do Brasil para a 3ª série ginásial*, de Artur Gaspar Viana, pareceu-nos promissora por conter indícios da configuração autoritária do ensino de História nacional vinculada ao patriotismo, que foram identificados nos materiais veiculados em escolas capixabas durante o Estado Novo. Já no prefácio, Viana (1944, p. 18) anuncia que:

Em nossa História, na História do Brasil, que vamos estudar, verificaremos que nossos grandes homens, os que construíram a Nação pelas armas, pela política e pelo apostolado eram homens de fê, homens de virtude e de grande nobreza da alma [...]. Ao Estado devemos o respeito, porque nele reside a autoridade; à Pátria o amor. Quanto mais formos achegados à família, mais quisermos nossos pais e os respeitarmos, e bem assim, cultivarmos o amor fraterno, mais nos exercitaremos no amor à Pátria e no respeito à autoridade.

Quando afirma que a autoridade pertence ao Estado na mesma frase em que alega que à Pátria pertence o amor, Viana relaciona também o autoritarismo com o patriotismo de forma similar à demonstrada nas correspondências do Grupo Escolar Nestor Gomes. Em um trecho posterior, Viana utiliza as figuras de José de Anchieta, Tiradentes e Duque de Caxias para exemplificar os grandes e virtuosos homens que construíram a História do Brasil por meio da nobreza da alma.

---

3. O GES era a escola capixaba equiparada ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que emanava os programas oficiais do recém-criado Ministério da Educação. Porém, a análise das fontes permitiu concluir que as demais escolas capixabas também buscavam o alinhamento às prescrições da instituição modelar nacional.

Ao explicar as origens do autoritarismo brasileiro, Schwarcz (2019) esclarece que toda nação edifica para si mitos básicos que têm a habilidade de constituir nos cidadãos o sentimento de pertencimento a uma comunidade singular, a qual se conservaria para sempre sem alterações, passando a pertencer ao senso comum ou se convertendo em retórica nacional.

A busca pela construção mítica em torno das personalidades de José de Anchieta e Duque de Caxias, ausente apenas na obra de Viana, faz-se presente nos livros de Rocha Pombo e Joaquim Silva, também adotados pelo GES. Além dos livros didáticos, os citados personagens foram temas da prova de História aplicada na Escola Maria Matos em 1940. Uma das questões da avaliação solicita aos alunos que dissertem sobre o papel que José de Anchieta e Duque de Caxias possuem na História Nacional. A resposta considerada correta coloca o padre jesuíta como grande catequista brasileiro e Caxias como general do Exército (FARIA, 2019).

A figura de Tiradentes merece um destaque especial. Além da sua presença no conteúdo dos livros de Viana a Pombo, sua imagem foi utilizada para representar a unidade destinada à criação do sentimento nacional no livro de Joaquim Silva. Na mesma perspectiva da criação dos mitos nacionais proposta por Schwarcz (2019), José Murilo de Carvalho afirma que não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Na busca de um herói para a República no Brasil, Tiradentes foi capaz de atender às exigências da mitificação. As representações plásticas, as representações literárias e as exaltações políticas de Tiradentes utilizaram a simbologia religiosa aproximando sua figura à de Cristo (CARVALHO, 1990).

É inegável, portanto, o recrudescimento do autoritarismo durante a ditadura estadonovista, mas não podemos afirmar que este surgiu apenas a partir de 1937. Ele foi se construindo e delineando na história brasileira desde o período colonial, como já assinalado (CHAUÍ, 2000; SCHWARCZ, 2019).

Francisco Campos,<sup>4</sup> responsável por uma das principais reformas educacionais da Era Vargas, em sua obra *O Estado Nacional* (1941), recorreu ao discurso de Mussolini para explicar o que entendia por mito: “Criamos nosso

---

4. Apesar de Francisco Campos ter ocupado o MEC em um período anterior ao Estado Novo desde sua criação, em 1930, até outubro de 1932, seu pensamento foi seguido por seu sucessor Gustavo Capanema durante o período estadonovista.

mito. O mito é uma crença, uma paixão. Não é necessário que seja uma realidade. É realidade efetiva, porque estímulo, esperança, fé, ânimo. Nosso mito é a nação; nossa fé, a grandeza da nação” (CAMPOS, 1941, p. 18). O autor nos auxilia no entendimento do patriotismo e sentimento de pertencimento que se buscava estimular na população brasileira pelo ensino de História durante a Era Vargas.

A crença e a paixão a que Campos se refere possibilita a construção de uma narrativa que não se pressupõe construída a partir de fatos e sim de algo já dado. É a busca pela criação de um passado comum que se impõe como verdade. É o que lemos nas palavras de Viana, quando afirma que a História do Brasil foi construída a partir de grandes homens movidos pelo apostolado. A fé, a virtude e a nobreza de alma exaltados pelo autor, quando trata dos homens que construíram a História do Brasil, caminham na direção da criação de personalidades heroicas, romantizadas e, em alguma medida, compõem a concepção mitológica defendida por Campos. Já quando propõe que ao Estado pertence a autoridade e à Pátria, o amor, Viana reforça o autoritarismo, assentado no patriotismo que caracterizou o Estado Novo.

Construções históricas baseadas em sentimentos, como amor, paixão, devoção e fé, são constituídas de maneira atemporal, sem espaços definidos, sem fatos determinados. No caso brasileiro, o mito fundador da nação se mistura com a fundação do autoritarismo que nos caracteriza desde o início de nossa trajetória (SCHWARCZ, 2019). Mesmo que se apresente de maneiras variadas, está presente em todos os períodos da nossa História nacional.

A obra de Viana, datada de 1942, teve grande circulação nacional e, por isso, seu discurso ecoou em produções de alunos e professores de escolas capixabas (FARIA, 2019). O amor à pátria e o enaltecimento do nacionalismo brasileiro predominantes nos livros didáticos de História do Brasil buscavam construir uma História desprovida de criticidade, composta de bons sentimentos, harmonia, boa moral e obediência ao Estado.

Assim, o esforço para incutir essas ideias na mentalidade brasileira pode ser considerado uma maneira de omitir o autoritarismo enquanto este se impõe. À disciplina História coube a tarefa de ser a divulgadora desses ideais que, no Espírito Santo, foram localizados em provas de História em que se misturava o patriotismo com o conteúdo da disciplina História do Brasil, como na prova aplicada na Escola Santa Rosa, em 1940. Na referida



avaliação, o título *História da Pátria* encontra-se seguido pelo subtítulo *Os indígenas*, e seu conteúdo buscava a construção de um passado em comum embasado na descrição dos primeiros habitantes do Brasil. Faria (2019) explica a relação entre o patriotismo e a descrição dos indígenas na referida avaliação, ao apontar que “[...] a expressão patriótica dos indígenas brasileiros nesse ponto se dá pela vinculação entre o título e o subtítulo da prova” (FARIA, 2019, p. 91).

O fato de não localizarmos referências diretas do combate autoritário ao comunismo praticado pela política educacional do Estado Novo nas fontes diretamente relacionadas com o ensino de História nos levou a recorrer a Marc Bloch (2001) na defesa de que as ausências, apagamentos e silenciamentos dos documentos provindos de causas humanas não escapam às possibilidades de análise.

Ao buscarmos vincular as determinações escolares presentes na correspondência do Grupo Escolar Nestor Gomes ao ensino de História em escolas capixabas, intencionamos preencher lacunas seguindo pistas e nos valendo da orientação de Bloch (2001, p. 7) de que, “[...] mesmo o mais claro dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado”.

## A Ditadura civil-militar (1964-1985) e a História ensinada em escolas capixabas: faces do autoritarismo

Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985),<sup>5</sup> o cenário brasileiro se compõe, por um lado, de um discurso salvacionista e de eliminação da alteridade e, por outro, pelo discurso de cunho propositivo com a alegada intenção de salvar o país da subversão da ordem, do comunismo e da corrupção. Esse discurso também se faz presente nas políticas educacionais, um campo duramente atingido pelo golpe de 1964. Portanto, buscamos identificar faces

---

5. O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946. De acordo com Germano (2011), apesar da iniciativa e do caráter burguês que se apresentavam, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante 21 anos. Sucederam-se no poder: Castelo Branco (1964-1967), Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985).

do autoritarismo nos registros relativos ao ensino de História em escolas públicas capixabas em tempos sombrios.<sup>6</sup>

Nesse exercício analítico, privilegiamos relatos de professores<sup>7</sup> no entrecruzamento com avaliações aplicadas, publicações da imprensa periódica local e fotografias de atividades escolares e extraescolares. No caso dos testemunhos de professores, 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 complicarem graças às imprecisões da fluida e “fecunda” memória.

Das fontes emergiram elementos que nos permitiram observar as faces do autoritarismo no contexto educacional capixaba: a) o entendimento dos professores a respeito do autoritarismo nas escolas e no ensino da História; b) a compreensão dos docentes a respeito da Lei nº 5.692/71<sup>8</sup> e de seus desdobramentos no ensino da História; e c) a relação entre o autoritarismo e os conteúdos e práticas da História.

A historiografia do ensino de História (ABUD, 2008; BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2006) indica que, durante o período militar, professores de História tornaram-se alvos do sistema de vigilância e censura, formais e informais, instaurado com o recrudescimento da repressão política. Como os

---

6. 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 [...]”.

7. Entrevistamos, em 2014, sete professores que atuaram com História e Estudos Sociais durante a Ditadura civil-militar e os identificamos por nomes fictícios. Neste texto, privilegiamos as narrativas de seis professores.

8. A reforma do ensino primário e secundário, denominados pela Lei nº 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, inspirou-se na teoria do capital humano, mas recorreu a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, representou uma mudança expressiva, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi orientado na lei para a formação de mão de obra, pela obrigatoriedade da profissionalização (LUIZ, 2015, p. 25).

professores capixabas viveram o controle do Estado autoritário nas escolas? Sara<sup>9</sup> 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.*

Prosseguindo no diálogo com os testemunhos desse período, suas vozes ecoam compreensões sobre suas faces autoritárias, como a de Manoel, que o denomina como “Anos de Chumbo”, tendo em vista o cerceamento das liberdades e o controle presente nas escolas. A professora Lúcia (2014) cita “[...] colegas professores [...] que foram presos porque ‘peitaram’, mesmo”. Sara, que lecionava no Instituto de Educação de Vitória, 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, Sara acrescenta que “[...] 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”. 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, 2014). A professora Lúcia,<sup>10</sup> ainda que reconheça a presença de

---

9. Professora formada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (1967) – atual Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalhou na Escola Normal D. Pedro II e, após a transição ocorrida em 1971, no Instituto de Educação/Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo (atual Centro Estadual de Ensino Médio de Educação em Tempo Integral Professor Fernando Duarte Rabelo).

10. Professora formada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (1960). Atuou com a disciplina História na Escola Normal D. Pedro II e no Instituto de Educação. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo.

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”* (LÚCIA, 2014).

Nas narrativas dos professores – permeadas por incertezas, imprecisões, convicções e elementos incontroláveis, como são as fontes históricas (GINZBURG, 2007) –, identificamos a preocupação com a família, o próprio trabalho e a certeza de ter exercido a *docência com profissionalismo e dedicação* (LÚCIA, 2014) e de nunca ter se arrependido do que fez: *“Eu fui feliz durante o período que eu dei aula!”* (TELMA, 2014).<sup>11</sup> De modo similar, os relatos revelaram explicações 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”* (LÚCIA, 2014). 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, 2014). *Não nego que fui um professor austero, sistemático e muitas vezes intransigente. Era preciso ser, para que as aulas não virassem uma anarquia* (MANOEL, 2014).<sup>12</sup>

Sara (2014) não participou de movimentos *de esquerda*, mas admirava as pessoas que se envolviam: *“Não penetrei; isso que eu te falei: não participei”*. Enfaticamente, assegura o seu não envolvimento nas manifestações e movimentos de resistência, procurando explicitar 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

---

11. Docente formada em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim (1967). Atuou como professora de História em Jerônimo Monteiro e na Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Participou da elaboração do Programa de Estudos Sociais da Proposta Curricular Estadual, publicada em 1974. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo.

12. Professor formado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1995). Lecionou História, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira em escolas públicas e particulares, localizadas em Santa Teresa.

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, 2014).*

A expressão *Revolução* para se referir ao período ditatorial permeia os relatos dos depoentes, como lemos nas falas de Sara. De modo similar, Lúcia, ao avaliar a dificuldade no trato dos conteúdos abordados, destaca:

*Foi uma época difícil. A **Revolução** começou em 64. Eu já trabalhava desde antes. Aí, eu me lembro que era muito difícil. Eu estava dando História Geral, Antiga. Eu não tinha dado Moderna e Contemporânea, mas, mesmo dando Antiguidade, não se podia falar em democracia (SARA, 2014, grifo nosso).*

A democracia que Lúcia menciona como tema proibido contrasta, porém, com uma atividade intitulada: *Verificação da Aprendizagem*, aplicada em uma turma da 3ª série, em 1973, que propõe uma visão do tema “adaptada” aos interesses do Governo Militar.

Verificação da Aprendizagem – 3ª série (1973)

Nome: M. P. R. [Nota: seis]

Data: 16-04-73 [Bom]

1 - O contrário de democracia é ----- (R: Ditadura) [0,5]

2 - Quais as três características da democracia?

R: Todos têm iguais oportunidades. O povo escolhe seus representantes. São respeitados os direitos alheios. [1,0]

3 - O que é voto direto?

R: O povo é que escolhe os seus representantes. Ex: os vereadores, senadores, prefeitos dos departamentos. [0,0]

4 - Para ser feliz é preciso?

R: Aprender viver. [0,0]

5 - Com que o cidadão colabora com o governo do país?

R: Com o voto. [0,5]

6 - Que fato histórico é comemorado no dia 31 de março?

R: Uma revolução no Brasil [0,5]

7 - Qual a causa dessa revolução?

R: Fortalecimento da democracia [1,0]

8 - O presidente da República na época da revolução era?

R: Dr. João Goulart [1,0]

9 - Quais os três presidentes revolucionários?

R: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Marechal Arthur da Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici [1,5] (ESCOLAS ESTADUAIS EXTINTAS. Transcrição da Verificação da Aprendizagem de História de uma aluna da 3ª série do 2º grau).

Tem-se, então, Ditadura Militar definida como Revolução – o que pode ser observado também nas falas de alguns professores –, os presidentes militares vistos como revolucionários e o “Fortalecimento da democracia” como causa defendida pela “Revolução de 1964”. Entendemos, portanto, que, mais do que a interdição do debate em torno de temas considerados “arriscados”, supunha-se o direcionamento da abordagem desses temas em sala de aula: *Na escola, o próprio livro que utilizávamos direcionava para o que deveria ser ensinado* (RUTE, 2014).<sup>13</sup> 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 (2014) 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 ensinar, fazendo uma análise da estrutura, da conjuntura, do real significado das coisas não era possível. Você tinha que ser repetitivo”.

---

13. Professora formada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1978). Atuou com a disciplina Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica no período investigado em escolas estaduais localizadas em Cariacica.

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”*.

Para Manoel (2014), 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”*. 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, aumentou o quantitativo do número de alunos nas escolas públicas, principalmente daqueles provenientes das classes pobres, além do decréscimo de investimentos públicos na área da educação (FONSECA, 2006). Rute (2014) explicitou 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”*.

O caráter autoritário da Lei nº 5.692/71 é notado e denunciado pelos professores, como expressa Rute (2014, grifo nosso):

*A Lei 5.692/71 era muito bonita, mas ela não era para melhorar a qualidade. Eles trazem uma educação tecnicista. Mas o conhecimento mesmo piora. Ela não é nem científica, nem tecnicista. Eles não queriam o povo escolarizado. O professor não participava da produção das leis, a própria 5.692/71 veio pronta.*

Nesse mesmo sentido, Lúcia (2014) argumenta: *“Antes da Lei 5.692/71, a gente tinha mais liberdade. Tinha livro, mas a gente fazia o plano de aula, fazia o planejamento... tudo muito direitinho”*. Criticou também a maneira como a lei foi apresentada aos professores, ao informar que participou de *“[...] alguns Cursos de Filosofia, mas não era sobre a lei. A gente teve que correr atrás para se apropriar da lei. O governo também fornecia livros didáticos, às vezes fornecia, a gente estudava”* (LÚCIA, 2014).

Manoel (2014) 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 (2014) ministrava aulas considerando o desempenho dos alunos, por isso, “*baixava o nível*”:

*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.*

Os professores evidenciaram, portanto, desafios que a Ditadura Civil-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. Nesse sentido, as reformas, as reorganizações, a nova estrutura do ensino de 1º e 2º graus constituíram-se em discurso *sobre* a educação. Buscava-se silenciar o discurso *da* educação, como também acontecia na sala de aula e na escola. Em meio às imposições feitas pelo regime autoritário e, sobretudo, à educação, a disciplina História compõe uma área de ensino modificada em sua configuração, pois, juntamente com a Geografia, passa a integrar os Estudos Sociais no 1º grau e teve sua carga horária reduzida (SOARES, 1991).

Ao longo do período investigado, distintos modos de ensinar “História” em escolas capixabas foram registrados e relatados. A análise de documentos prescritivos,<sup>14</sup> por exemplo, aponta para a permanência do caráter cívico e patriótico da disciplina História, acrescida de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Permanece a periodização baseada no esquema quadripartite e, por conseguinte, da História eurocêntrica, bem como a ênfase às datas e eventos cívicos.

Como indicam publicações do jornal *A Gazeta*, a ênfase às datas cívicas e comemorativas aliava-se à participação em eventos patrióticos extraescolares.

---

14. Sobre o detalhamento dos documentos prescritivos a respeito do ensino de História durante a Ditadura Civil-Militar no Espírito Santo, ver Luiz (2015).



Trata-se de reportagens sobre desfiles escolares realizados em comemoração ao Dia da Independência do Brasil (7 de setembro), publicadas em 10 de julho de 1965 e 4 de setembro de 1971, que destacam, respectivamente, a banda da Escola Pedro II e a participação do Colégio Estadual e do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo no evento.

#### Desfile foi mensagem de civismo

Emprestando o ar da graça e ineditismo, desfilou perante a população capixaba, no último dia da Independência, a Banda da Escola Normal D. Pedro II, responsável por uma das maiores manifestações de simpatia e apreço de quantos assistiram ao desfile. As garbosas estudantes do tradicional estabelecimento oficial de ensino foram vivamente aplaudidas e muito comentada foi sua ‘performance’. Banda do ‘Pedro II’ brilhou (DESFILÉ, 1965)

Capixabas foram à avenida aplaudir desfile escolar  
‘A festa foi bonita e até a chuva parou para o desfile’

Em frente ao palanque, o Instituto de Educação O capixaba mais uma vez se fez presente ao longo da avenida Jerônimo Monteiro, a fim de assistir ao desfile cívico escolar em comemoração à Semana da Pátria. Às 6 horas a afluência já era grande com o povo acomodando-se visando conseguir um bom local para assistir ao espetáculo. A chuva de papel picado e bandeiras hasteadas nas casas comerciais constituíram novamente um motivo para renovar o sentimento patriótico de civismo e amor à Pátria [...]

#### ABERTURA

Abrindo o desfile escolar da Semana da Pátria o Dia da Independência, apresentou-se o Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, mostrando o setor da física da escola, estudantes e homenagem aos brasileiros que participaram dos VI Jogos da Cali. A seguir, desfilou o Instituto de Educação de Vitória (ex-escola D. Pedro II) que destacou, entre as alegorias, a homenagem feita ao folclore capixaba e ao clube orfeônico.

O Colégio Estadual do Espírito Santo, que veio em seguida, fez uma bela apresentação, sendo um dos mais aplaudidos pelo povo que assistia ao longo da avenida. A demonstração da ginástica calistênica, feita pelos

alunos do CEEB, foi ovacionada demoradamente pelos assistentes (CAPIXABAS, 1971).

Além desses registros, encontramos uma fotografia de estudantes participando do desfile de 7 de setembro (Figura 1) e uma da entrega do prêmio de 2º lugar ao Instituto de Educação por ocasião do Desfile Escolar do Sesqui-centenário da Independência, em 7 de setembro de 1972 (Figura 2).

Figura 1 – Fotografia de alunos do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo em desfile de setembro de 1971



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Figura 2 – Fotografia de entrega do prêmio do desfile escolar do sesquicentenário da Independência – 7 de setembro de 1972



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Os registros indicam práticas – festas cívicas – que se constituem em eficaz arsenal pedagógico adotado pelo Estado com vistas à exteriorização dos valores inscritos no ensino de uma história nacionalista – permanência do período varguista, como aponta Fonseca (2006). É notável, portanto, o papel do Estado na tentativa de conformação das práticas escolares, especialmente, no ensino de História.

Notamos, assim, que 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.

Por outro lado, houve quem descrevesse o controle como pouco perceptível e entendesse que o exercício docente se deu normalmente, sem qualquer interferência do Estado. Nessa mesma perspectiva, identificamos registros

de práticas que se distanciam da perspectiva autoritária predominante no período, como uma competição para a escolha do melhor bolo preparado pelas estudantes do Instituto de Educação de Vitória. Um “evento”, com “pompas” e homenagens, que mobilizava a instituição e atraía participantes ilustres, como o secretário de Educação da época. A narrativa da professora Vera,<sup>15</sup> *ao inventar moda*, ensinando corte e costura, também indicia práticas desviantes das expectativas curriculares oficializadas:

*Quando eu dei aula em Afonso Claudio, eu dava aula de quase todas as matérias no magistério, porque tinha muita falta de professores [...]. Para que os alunos não ficassem enjoados de mim, eu ia... porque lá era muito frio no mês de maio, a gente ia para a quadra de esportes. Assim, em frente ao pátio da escola tinha a quadra, a gente pegava as carteiras e ficava no sol ali, cedinho e os alunos gostavam... E eu tinha um método prático de corte e costura, que eu aprendi na primeira vez que eu dei aula no interior, ensinei para as alunas, para as alunas que quisessem, né? E para colegas [...]* (VERA, 2014).

De todo modo, 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. E no ensino de História especificamente? Como o autoritarismo se revelou? Ao interrogarmos as fontes, algumas pistas nuançaram o civismo e o patriotismo nos registros de práticas escolares, acentuados pelo acréscimo das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros. Porém, cabe-nos questionar: o que há entre o autoritarismo evidenciado nos documentos e as práticas docentes? Há espaço para outras faces da História ensinada em tempos autoritários?

---

15. Docente formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (1961). Lecionou a disciplina História, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, dentre outras, em Mimoso do Sul e na Grande Vitória, como a Escola Fernando Duarte Rabelo e Francisco Freitas Lima.

## Para (não) concluir: entre narrativas históricas oficializadas e as práticas nas escolas

Na busca pelo autoritarismo no ensino de História em escolas capixabas, interrogamos fontes que nos indiciassem tais relações. São documentos distintos em sua tipologia – livros didáticos, publicações oficiais, matérias da imprensa periódica local, provas de alunos, depoimentos de professores – que, pela análise cruzada, produziram uma narrativa, pela via de interpretações, conjecturas e, não negamos, da imaginação, como é próprio do ofício do historiador.

Talvez estivéssemos mais interessadas nas perguntas a serem feitas aos documentos, pois estas são mais dificilmente descartadas, do que em respostas que, por vezes, podem ser frágeis ou irrelevantes (GINZBURG, 2007). De toda forma, perseguimos os fios e os rastros do autoritarismo nas fontes e, no caso estadonovista, embora tenhamos registros da repressão ao comunismo nos documentos oficiais, não encontramos manifestações dessas práticas nas produções de alunos, professores, nem nos livros didáticos. Para tentarmos preencher as lacunas entre o prescrito e o praticado, propusemo-nos a leitura dos documentos a contrapelo (GINZBURG, 2007), considerando suas “fendas”, “zonas opacas” e o que está fora do texto abrigoando-se entre as suas dobras (GINZBURG, 2002). Em se tratando da análise de períodos de exceção caracterizados pelo autoritarismo, essa necessidade se faz ainda mais presente.

Ao considerarmos que a produção e a preservação das fontes se relacionam, inevitavelmente, com as relações de força que condicionam a imagem que uma sociedade deixa de si (GINZBURG, 2002), os documentos relativos às práticas de professores e alunos superam em termos quantitativos os documentos regimentais. Isso pode significar uma tentativa de apagamento do registro de práticas repressoras por parte do Estado. Para identificarmos a repressão nas produções de alunos e professores, fez-se necessário relacionar o patriotismo com o autoritarismo, uma vez que este último buscava se impor de forma mais velada.

Importa ainda destacar que as deliberações explícitas e repressoras presentes na correspondência entre o diretor do Grupo Escolar Nestor Gomes e o delegado de ensino da cidade de Castelo não inferem necessariamente em suas execuções nas escolas, uma vez que o prescrito e o registro da prescri-

ção não significam, de imediato ou mesmo em longo prazo, seu acatamento. A maneira incisiva com que as fontes demonstraram o esforço para uma formação patriótica pode apontar justamente o contrário. Se havia um empenho massivo do Estado em impor um conjunto de ideias, é razoável pressupor que havia desvios indicando a ocorrência de resistências cujo registro não interessava tanto ao governo.

De maneira similar, ao focalizarmos a Ditadura Civil-Militar, identificamos narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente indica a História ensinada durante esse período, que coloca o autoritarismo como parte das prescrições e do controle das práticas, por exemplo, aulas em que se ensinava *Corte e Costura*, os *Concursos de Bolo* e depoimentos dos professores, como o de Manoel (2014): “*Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas, e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor*”. Da professora Telma (2014): “*Então privilegiávamos o Programa, mas dávamos também outras atividades, usando muito o recurso audiovisual*”.

Somamo-nos, portanto, a um conjunto de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007; LOURENÇO, 2006; ANDRADE, 2009) que indicam que a Ditadura Civil-Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas tais interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer prática distinta daquilo que foi estabelecido pelo regime autoritário. Dessa forma, professores buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos por eles produzidos e dominados.

Assim, encontramos professores que, em meio 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 ensinaram 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.

As faces múltiplas e heterogêneas da História ensinada em tempos sombrios, evidenciadas pela leitura dos documentos, sinalizam outras e promissoras questões de estudo, no diálogo com pessoas que vivenciaram esses fatos

e que nos permitirão analisar a realidade testemunhada e contar, servindo-nos dos rastros, histórias verdadeiras, ou talvez a expressão mais apropriada seja *verossímil*, como advoga Ginzburg (2002, 2007) e, nessa direção, compreender a heterogeneidade das práticas realizadas sob regimes autoritários.

## 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](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 14 nov. 2019.
- 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](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 7 nov. 2019.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- 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.
- CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.
- CAPIXABAS foram à avenida aplaudir desfile escolar. **A Gazeta**. Vitória, 4 set. 1971.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Sob a máscara do nacionalismo: autoritarismo e anti-semitismo na era vargas: 1930-1945. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina Y el Caribe**, Jerusalem, v. 1, jan./jul. 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- D'ARAUJO, Maria Celina (org.). **Getúlio Vargas**: séries parlamentares, n. 62. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- DESFILÉ foi mensagem de civismo. **A Gazeta**, Vitória, 10 set. 1965.

- ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Circular nº 2**. Delegacia de Ensino, 1937.
- ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Escolas Estaduais Extintas. **Verificação da aprendizagem de história de uma aluna da 3ª série do 2º grau**: estudos sociais. Vitória, 1973.
- FARIA, Paula Florinda de Freitas. **O ensino de história no Ginásio do Espírito Santo durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GUMERCINDO LACERDA. **Ofício 37-052**. Grupo Escolar Nestor Gomes, 1937.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- 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.
- LÚCIA. **Ensino de história durante a Ditadura Militar no Espírito Santo**. 2014. [Entrevista concedida a] Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- LUIZ, Miriã Lúcia. **Dentro e fora da ordem**: diretrizes curriculares para o ensino de história em tempos autoritários (1964-1985). 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MANOEL. **Ensino de história durante a Ditadura Militar no Espírito Santo**. 2014. [Entrevista concedida a] Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- MENDONÇA, Carlos Vinicius de. Segurança nacional e intervenção no Espírito Santo na Era Vargas/Bley (1930-1940). **Dimensões**: Revista de História - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de História, Vitória: CCHN Publicações/Edufes, n. 25, p. 182-195, 2010.
- 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: 16 nov. 2019.



- MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. **Estado Novo: ideologia poder.** Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.
- POMBO, José Francisco da Rocha. **Nossa Pátria: narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas.** 34. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1917.
- POMBO, Rocha. **História do Brasil.** Nova edição Ilustrada. Rio de Janeiro: W.M Jackson Inc. Editores, 1942. v. I.
- RUTE. **Ensino de História durante a Ditadura Militar no Espírito Santo.** 2014. [Entrevista concedida a] Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SARA. **Ensino de História durante a Ditadura Militar no Espírito Santo.** 2014. [Entrevista concedida a] Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o terceiro ano ginasial.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.
- TELMA. **Ensino de História durante a Ditadura Militar no Espírito Santo.** 2014. [Entrevista concedida a] Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- VERA. **Ensino de História durante a Ditadura Militar no Espírito Santo.** 2014. Entrevista concedida a Miriã Lúcia Luiz para elaboração de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- VIANA, Artur Gaspar. **História do Brasil para a 3ª série ginasial.** São Paulo: Editora do Brasil, 1944.

## 9. O Instituto de Educação no Espírito Santo: a formação de professores entre o tradicional e o moderno na década de 1970<sup>1</sup>

Rita de Cassia Oliveira Pessanha da Costa

Rosianny Campos Berto

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p195-219

Os Institutos de Educação nasceram no Brasil nos anos 1930,<sup>2</sup> como espaços de formação docente superior, vinculados à ideia “[...] da educação como um campo acadêmico, não restrito às Escolas Normais, mas associado à esfera universitária” (VIDAL; RABELO, 2019). Partindo de questionamentos sobre o ensino tradicional e a busca pela inclusão do elemento técnico-científico aos modos de ensinar, os institutos dos anos 1930 eram frutos de transformações ocorridas no âmbito da Escola Normal e dos processos de formação docente, na relação com o ideário escolanovista.<sup>3</sup>

- 
1. Este texto busca suas bases na dissertação de mestrado intitulada *A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.
  2. Destaca as iniciativas provenientes do Distrito Federal, em 1932, e de São Paulo, em 1933 (VIDAL; RABELO, 2019). Segundo Vidal e Rabelo (2019, p. 215), “Incorporaram-se a Universidades em 1935 no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal) e em 1934 em São Paulo (Universidade de São Paulo)”.
  3. Naquele contexto, a ideia de tradicional envolvia uma concepção de escola para poucos, fundada em programas rígidos, no ensino livresco e verbalista e centrado no professor. A esse modo de conceber a escola, opunha-se a ideia de uma escola renovada, que se baseasse em programas flexíveis que focalizassem o desenvolvimento das crianças, que tivesse como centro o aluno e que propusesse um ensino ativo (TANURI, 2000).

Quatro décadas mais tarde, quando os já antigos Institutos de Educação entravam em processo de extinção ou de elevação ao nível universitário em outros estados brasileiros (SAVIANI, 2009), era criado, no Espírito Santo, o primeiro (e único) Instituto de Educação. Com o propósito de substituir a Escola Normal D. Pedro II, acompanhando um movimento que, em todo o Brasil, anunciava o declínio do Ensino Normal,<sup>4</sup> sua criação visava a atender às proposições em circulação, que se consolidariam com a implementação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Pelos discursos locais, parecia nascer com o desígnio de imprimir à formação profissional de professores/as em segundo grau ares de novidade, com a inclusão do elemento técnico-pedagógico em vigor no Brasil naquele período, mas mantinha certa conexão com os modelos anteriores, seja o da Escola Normal recém-extinta, seja o dos Institutos dos anos 1930.

Assim, buscamos problematizar, neste texto, peculiaridades do processo de criação dessa instituição no Estado e as práticas ensejadas em seu âmbito, no começo da década de 1970, com o propósito de compreender seu papel na formação de professores e os sentidos dessa formação para professoras que atuaram na instituição.

Atentamos, também, para permanências e discontinuidades (BLOCH, 2001) que envolvem um modelo de formação docente fundado nas relações complexas entre o moderno e o tradicional, tendo em vista o modo como tais relações foram vivenciadas por sujeitos que contribuíram para a constituição dessa história. Questionamos, na relação com as fontes, o modo como a formação docente se processava no Instituto de Educação, tomando como orientação os seguintes elementos: a) quem eram e como eram preparados os professores formadores; b) como se organizou o espaço e os currículos em vigência no Instituto de Educação; c) como se orientaram as práticas de ensino nesse espaço.

Para isso, as narrativas de quatro professoras, uma diretora e uma aluna do Instituto, que viveram o cotidiano da instituição em seus primeiros

---

4. Segundo Tanuri (2000, p. 79), “O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau”.

anos,<sup>5</sup> são entrecruzadas (GINZBURG, 2002) com uma multiplicidade de documentos produzidos em diferentes instâncias que envolvem: relatórios da diretoria do Instituto, propostas curriculares, orientações para o trabalho docente, fotografias e recortes da imprensa localizados em diferentes acervos locais.<sup>6</sup>

## A materialização do Instituto de Educação no Espírito Santo

A queixa com relação à ausência de um Instituto de Educação no Estado do Espírito Santo e os planos para a criação de uma instituição com essa denominação aparecem em um texto publicado na *Revista Capixaba* em 1967, em menção ao que teria dito o chefe da Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas do Estado, ao comparar o Espírito Santo, onde não havia nenhum Instituto, com o Estado de São Paulo, onde, em alguns municípios, havia até três Institutos de Educação:

Grande ausente:  
Instituto de Educação

O professor Aquino não aceita a situação atual do ensino no Estado, sem um Instituto de Educação, para ele, o grande ausente. Será uma resposta à qualificação do Professor Primário, pois nêle estará o melhor campo de treinamento, como uma sala de aula modelo completa. O Espírito Santo possui milhares de salas de aula, não se apresentando nenhuma, no entanto, conforme os princípios educacionais, para que se realize qualquer preparo ao ensino básico atualmente modificado em seus métodos e conclusões. Neste Instituto, o Estado terá uma Escola Normal-Modelo,

- 
5. O processo de localização desses sujeitos se deu na relação com as fontes e, especialmente, a partir de indicações de pessoas que trabalharam no instituto. Foi por meio dessas indicações que chegamos ao número total de 15 sujeitos, entre os quais nove professoras, quatro alunas e uma diretora. Destas se dispuseram a nos atender quatro ex-professoras, uma aluna e a primeira diretora do Instituto, que havia sido, também, a última diretora da Escola Normal. Três delas (uma professora, a aluna e a diretora) viveram o processo de transição entre a Escola Normal D. Pedro II e o Instituto de Educação. As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2013 e 2014, partindo de um roteiro semiestruturado.
  6. A composição do *corpus* documental compreendeu quatro espaços de buscas: a) o Instituto de Educação, onde atualmente funciona o Centro Estadual de Ensino Médio de Educação em Tempo Integral Professor Fernando Duarte Rabelo; b) a Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES); c) o Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (Apes); e d) a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), os quais visitamos ao longo de toda a pesquisa.

um Centro de Treinamento para professores, com proliferação de matérias e métodos aplicáveis no ensino primário, podendo trazer, em toda a linha, o aperfeiçoamento dos mestres, com uma Escola de Aplicação e um Jardim de Infância.

Em São Paulo, atualmente, há municípios até com 3 Institutos. O Espírito Santo com 40 Escolas Normais, não conta com um sequer. E, ainda se espera mais este esforço do Governo que, certamente, com o apoio ministerial, poderá empreender a criação urgente de um Instituto para os capixabas. O local já existe. Um terreno doado pelo Governo ao Kennel Club foi readquirido, agora, para os fins mencionados (REVISTA CAPIXABA, 1967, p. 38-39).

A ênfase à necessidade da criação de um instituto aparece vinculada à carência de professores primários no Estado e à potencialidade que esse tipo de instituição poderia imprimir aos processos de formação docente. Necessidade que se aprofundaria diante das demandas da , que

[...] estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). **Desapareciam os Institutos de Educação** e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80, grifo nosso).

Assim, em 1971, na contramão do que ocorria na maioria dos Estados onde, segundo Tanuri (2000), desapareciam os institutos, nascia no Espírito Santo o Instituto de Educação de Vitória, que um mês depois passaria a ser oficialmente denominado Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo. No ato de sua criação, pela Lei nº 2.561, de 1º de fevereiro de 1971, propunha-se que a instituição funcionasse como espaço aglutinador dos processos de preparação dos profissionais da educação capixaba, de modo a:

- a) Constituir-se em centro irradiador de estudos e técnicas de trabalho, visando ao progresso da educação primária e das instituições de formação do magistério, em todo o Estado;
- b) Formar e aperfeiçoar professores primários, de classe e especializados, administradores e orientadores de educação primária, professores de curso normal e outros especialistas previstos em lei;
- c) Realizar estudos sobre problemas do ensino primário e de formação e aperfeiçoamento do magistério, com vistas ao aperfeiçoamento da própria instituição;
- d) Dar, à formação do magistério, uma nova dimensão que leve o estudante a sentir-se, durante o próprio curso, responsável pelos problemas ligados à educação da comunidade a que a escola atende;
- e) Constituir-se em instrumento de elevação cultural da comunidade, com a proposta de inovar a educação capixaba (ESPÍRITO SANTO, 1971, s./p.).

O Instituto se materializou em um prédio adquirido, reformado e adaptado pelo governo do Estado para essa finalidade, situado na região de expansão urbana da cidade de Vitória/ES, em uma área geográfica privilegiada, conhecida como Novo Arrabalde.<sup>7</sup> Teve como primeira diretora a professora Maria do Carmo Marino Schneider, que também era diretora da Escola Normal em processo de extinção. Foi escolhida pelo secretário de Educação e Cultura Acyr Nigri,<sup>8</sup> de quem havia sido aluna e, depois, colega na Escola Normal (A GAZETA, 1971).

Ao ser entrevistada, em 2014, a diretora relatou surpresa e felicidade com a escolha do seu nome para o cargo de primeira diretora do Instituto de Educação. Não houve eleição, embora o art. 11 da Lei Estadual nº 2.561/71 estabelecesse que o “Diretor [seria] escolhido dentre professores, titulares, integrantes de lista de cinco nomes encaminhada pela Congregação ao Governador do

---

7. O chamado Novo Arrabalde, em Vitória, significou a elaboração de um projeto de expansão urbana em direção à Praia do Canto e porções adjacentes. O projeto foi elaborado pelo engenheiro Saturnino de Brito, no final do século XIX. No espaço físico adquirido pelo governo do Estado e transformado em Instituto de Educação, funcionava, antes, e Clube Cauê, pertencente à Companhia Vale do Rio Doce.

8. A diretora foi nomeada pelo Decreto nº 230, de 19 de março de 1971, publicado no *Diário Oficial* do Espírito Santo em 20 de março de 1971.

Estado, através do Secretário de Educação e Cultura”. Sobre sua nomeação, a diretora DEN/IE <sup>9</sup>(2014) diz:

*Então, quando o secretário Acyr Nigri me nomeou diretora foi um susto. Ele falou: ‘Você vai dirigir as duas escolas. Você vai terminar a Escola Normal e iniciar o Instituto de Educação, porque você é cria da EN’. Então eu fiz a transferência da Escola Normal para o Instituto de Educação. Mas o secretário me avisou que a inauguração seria... Vamos fazer de conta que ele me avisou hoje, na quarta, e a inauguração seria na segunda-feira. Fiquei doida, porque cheguei à escola e estava toda suja, nem tinha carteiras, não tinha nada. Fui até uma mercearia e comprei, com meu dinheiro [...] tudo o que você puder imaginar de produtos de limpeza: balde, escova, rodo e eu, sozinha, eu e Deus, comprei, levei pra lá, arregacei a calça e comecei a lavar a partir do terceiro andar. Comprei mangueira, comprei tudo e iniciei a limpeza das salas.*

A improvisação descrita pela diretora destoa das propagandas feitas pelo governo em torno da nova escola, que ressaltava, mesmo antes da inauguração, qualidades do espaço físico, com salas amplas e arejadas, atributos que vinculava à melhoria da qualidade de ensino. Nada mencionava, entretanto, sobre as condições de salubridade e aparelhagem dos espaços, o que parece ter sido resolvido às pressas. Uma matéria do jornal *A Gazeta* – publicada pouco mais de um mês após a criação do Instituto – abordava alguns aspectos dessas instalações, que ainda estavam em fase de preparação:

#### INSTALAÇÕES

Depois das solenidades de posse, a nova diretora percorreu com a reportagem tôdas as dependências da escola que funciona no Edifício Cauê, antiga sede da Assembléia Legislativa Estadual.

O recinto em que funcionava a Assembléia foi reservado para o núcleo da Administração que contará com o gabinete da direção e salas da coordenação e centro cí-

---

9. Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte maneira: uma sigla que indicasse, respectivamente, a função que exerciam e a instituição à qual estavam vinculadas. Desse modo, utilizamos as letras D (Diretora), P (professora) e A (Aluna); seguidas das siglas EN (Escola Normal) e/ou IE (Instituto de Educação).

vico. Outra sala está sendo reservada para a instalação de uma biblioteca e uma está sendo preparada para o funcionamento do grupo de trabalho que tem por objetivo a implantação do regulamento do instituto.

#### 15 SALAS

Quinze salas de aula estão em funcionamento nos dois turnos com cerca de 38 alunos de cada uma, além de três para recuperação, uma para banda, uma para a educação física, uma para os professores e outra em que funciona provisoriamente a biblioteca, bem como está reservada uma sala para a instalação de laboratório para ciências físicas e biológicas.

Segundo explicações da Diretora, este é o único Instituto do Brasil que tem tôdas as suas atenções voltadas para os jovens que serão alfabetizados, contando com a Escola de Aplicação, funcionando com cinco classes do curso primário onde as normalistas dão suas aulas práticas (A GAZETA, 1971, p. 2).

Entre as preocupações do governo na organização da instituição, estava também a seleção de professores que atuariam na formação docente. Segundo narra a primeira diretora do Instituto, deveria ser um grupo cuidadosamente selecionado pela Secretaria de Educação, com um perfil específico: “[...] para dar aula no Instituto de Educação precisavam conhecer a nova filosofia, a nova abordagem do Instituto; a filosofia e, principalmente, como seria o prosseguimento do currículo, porque seria de quatro anos e não de três [...]” (DEN/IE, 2014), como era, antes, na Escola Normal. Necessitava-se de professores capazes de atender aos preceitos de modernidade requeridos e apregoados, ideia que se mostra viva nas memórias das professoras entrevistadas:

*[...] o Secretário de Educação à época, Acyr Nigri, escolheu alguns professores que tinham o perfil para trabalharem no Instituto de Educação. Os professores selecionados eram aqueles que se identificavam com o Instituto. Durante o período de reciclagem, eles escolhiam quem se encaixava melhor na proposta, que era uma proposta mais moderna [...] (PIE3, 2013).*

Com a intenção de detectar e constituir esse perfil, bem como uma identidade com a proposta do Instituto, os cursos de “reciclagem” mencionados



pela professora foram criados com vistas à preparação dos docentes que, porventura, fossem selecionados para trabalhar na nova instituição, o que indica ter havido certo investimento do governo na busca por profissionais que atendessem às novas demandas.

Ao rememorar o primeiro desses cursos, realizado em 1971 (Figura 1), a diretora lembra que ele contou com a presença de professores vindos do Rio de Janeiro e da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), cujos nomes devem ser, segundo ela, registrados e lembrados: “[...] professor Elio Ceotto e Anneti Vitalli Calil, e de técnicos do Inep,<sup>10</sup> do MEC, Lúcia Marques Pinheiro, Josephina Gandenzi e Maria do Carmo Marques Pinheiro [...]” (DEN/IE, 2014). Eles teriam atuado, também, na estruturação pedagógica do curso de quatro anos e na organização curricular do Instituto, inclusive dos cursos especiais, que não vingaram.

Figura 1 – Primeiro curso de reciclagem para admissão dos professores do Instituto de Educação (1971)



Fonte: Arquivo da secretaria da Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo.

---

10. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1938.

Os cursos realizados nesses primeiros anos do Instituto são, também, rememorados pelas professoras. Um deles, ocorrido em começos de 1972, buscava capacitar professores vindos de outras áreas para atuação com as práticas de ensino no Curso Normal. Esses professores foram “[...] *recrutados entre profissionais conceituados em suas respectivas áreas de atuação, por exemplo: havia médicos lecionando Biologia, engenheiros lecionando Matemática e Física [...] considerados como pessoas de notório saber e experiência em sua área de atuação*” (PEN/IE, 2014).

A prática do recrutamento de profissionais em áreas afins com as disciplinas ofertadas pode ter ocorrido em função da carência de pessoal habilitado para atuar na formação docente no Estado. Essa prática estava prevista no art. 28 da Lei Estadual nº 2.561, de 1971, que estabelecia dois casos para o recrutamento de pessoal não diplomado pelo Instituto de Educação: “[...] a) quando, no local da escola, não existir diplomado pelo Instituto; b) quando, existindo diplomado pelo Instituto, êste não se interessar pelo exercício das funções” (ESPÍRITO SANTO, 1971, p. 40). Como o Instituto havia acabado de ser criado no Espírito Santo, não era possível encontrar esses profissionais com essas características, mas, para uma das professoras entrevistadas, era motivo de lisonja:

*[...] era muito bom. Tudo era muito motivado. O Instituto de Educação existia no Rio de Janeiro e era coisa de elite, era importante, era aquele ideal e os professores selecionados para trabalhar no Instituto de Educação era uma plêiade, era um grupo que se esforçava, no qual eu me moldei [...]* (PIE2, 2013).

De modo geral, apesar do declínio do modelo em outros Estados, ser selecionado para trabalhar no Instituto de Educação do Espírito Santo parecia significar receber um tratamento respeitoso, ser considerada socialmente, ser parte de um grupo seletivo.

## **A organização curricular do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo**

As atividades pedagógicas do Instituto de Educação se iniciaram com turmas transferidas da Escola Normal D. Pedro II, que realizariam o último ano de seu curso de origem no novo espaço, com base no currículo em que inicia-

ram. Também foram recebidas na instituição novas turmas, constituídas por alunas que passaram por um processo de seleção e iniciariam o novo Curso Normal ofertado, com tempo de duração estendido para quatro anos. Segundo lembra uma das professoras, naqueles primeiros tempos, “[...] a procura por vagas era maior que a oferta, devido ao que representava no Estado do Espírito Santo, a partir do ano de 1971, estudar no Instituto de Educação” (PIE2, 2013), o que indica a importância social que se buscou erigir em torno da nova instituição de formação de professores, apesar de ela estar em extinção em outros Estados brasileiros (TANURI, 2000).

Assim, no primeiro ano, o espaço do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo se organizou da seguinte maneira: no turno da manhã funcionava o Curso Normal nos moldes da Escola Normal D. Pedro II, com duração de três anos, e, no turno da tarde, o Curso Normal em nível de segundo grau, com quatro anos de duração.

O currículo do curso, originário da Escola Normal D. Pedro II, mantinha alguma relação com a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, segundo a qual o Curso Normal do segundo ciclo correspondia ao ciclo secundário, com o objetivo de formar professores do ensino primário em escolas normais e em institutos de educação (SAVIANI, 2009), mas sua estrutura atendia ao previsto na Lei nº 4.024/61, com disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas, diversificando as metodologias e práticas de ensino.

A relação entre as duas leis é apontada por Tanuri (2000) ao lembrar que a Lei de 1961 manteve as grandes linhas da estrutura que vigoravam no modelo anterior, quanto à duração do curso ou à divisão em ciclos. Também segundo Pimenta (1992, p. 102), a referida lei “[...] não alterou significativamente o ensino normal”, referindo-se aos anos de 1960 a 1970. Assim, a organização curricular proposta em 1961 era, segundo Pimenta (1992), a seguinte:

Quadro 1 – Relação das disciplinas do Curso Normal de acordo com a LDB nº 4.024/61.

1ª série	2ª série	3ª série
Português Matemática Física e Química Anat. Fisiologia Humana Música e Canto Orfeônico Desenho/Artes Aplicadas Educ. Física/Rec. Jogos	Música e Canto Orfeônico Desenho/Artes Aplicadas Educ. Física/ Rec. Jogos Biologia Educacional Psicologia Educacional Higiene, Educ. Sanitária e Puericultura Metodologia Ensin. Prim.	Música e Canto Orfeônico Desenho/Artes Aplicadas Educ. Física/Rec. Jogos  Psicologia Educacional Higiene, Educ. Sanitária e Puericultura Metodologia Ensin. Prim. Sociologia Educacional Hist. Filos. Educacional Prática de Ensino

Fonte: Pimenta (1992, p. 100).

Seguindo essas orientações, o currículo do antigo curso apresentava as disciplinas distribuídas da seguinte maneira: a) **obrigatórias**: Português, Educação Moral e Cívica, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Metodologia da Matemática, Metodologia da Linguagem, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia das Ciências Básicas e Biológicas; b) **optativas**: Desenho Pedagógico; c) **práticas educativas**: Canto Orfeônico e Educação Física – Recreação e Jogos (ESPÍRITO SANTO, 1971).

Nos anos de 1972 e 1973, as turmas que foram transferidas da Escola Normal para o novo prédio continuaram seus estudos com base nesse currículo e coexistiram com as turmas formadas pelo próprio Instituto. Os espaços em branco (GINZBURG, 2002) das e entre as fontes não nos permitem saber em maiores detalhes sobre a organização curricular que contemplava as turmas do novo curso Normal, mas alguns elementos nos levam a inferir que o Instituto funcionou em seus primeiros anos com duas propostas diferentes.

O novo Curso Normal estava previsto pela Lei Estadual nº 2.561/71, que criou o Instituto, e que determinava que as atividades fossem iniciadas considerando o art. 3º, segundo o qual “[...] o curso de formação de professores

primários far-se-á em 4 (quatro) séries anuais no mínimo, com uma carga horária de pelo menos noventa e duas horas anuais, incluindo horários consagrados a trabalhos práticos” (ESPÍRITO SANTO, 1971, p. 35).

As memórias da professora PEN/IE (2014) também nos aproximam do entendimento sobre a coexistência de dois cursos no espaço do Instituto de Educação e apontam, entre eles, algumas descontinuidades. Logo que aconteceu a mudança para o novo prédio, em 1971, essa professora – que trabalhou no Instituto somente até 1972 – ministrava aulas para a turma do 3º ano, que seria a última turma a se formar pela Escola Normal, onde trabalhava com a disciplina Psicologia Educacional, como professora substituta. Com a efetivação da proposta de um novo Curso Normal, “[...] baseado nos modelos dos cursos existentes nos Institutos de Educação de outras capitais, como no Rio de Janeiro e Belo Horizonte” (PEN/IE, 2014), a disciplina Psicologia da Educação, ministrada pela professora “[...] desdobrou-se em disciplinas como: ‘A Criança de 0 a 6 anos’; ‘A Criança de 6 a 9 anos’ e ‘A Criança de 9 a 12 anos’” (PEN/IE, 2014), num processo compreendido por ela como mais dinâmico e prático de organização dos conteúdos em um novo formato, o que, no seu entendimento, se tornou possível com o alargamento do tempo de formação.

Apesar de não termos acesso ao currículo desse curso Normal de quatro anos, indiciado pelas fontes, e considerando que ele foi iniciado antes da promulgação da Lei nº 5.692/71, inferimos que ele se estruturava, em linhas gerais, também segundo as orientações da Lei nº 4.024/61, organizando-se em disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas. O tempo maior de formação permitia o desdobramento de algumas disciplinas, propiciando o aprofundamento da formação prevista. Funcionava, possivelmente, como um ensaio para o que viria a ser, mais tarde, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que se estruturaria segundo a nova legislação.

As fontes acessadas só permitem visualizar alterações significativas com relação à grade curricular a partir de 1975, quando o curso de formação já aparece sob a designação de Habilitação Específica para o Magistério.<sup>11</sup> Isso

---

11. Embora a Resolução nº 53/76, de 23 de novembro, indicasse que essa habilitação entraria em vigor no ano de 1976.

nos remete à reflexão sobre o distanciamento que há entre o que está posto nos documentos ou nas falas e o que foi vivido ou sentido.

Para essa habilitação, a Lei nº 5.692/71, em seu art. 5º, previa a divisão do currículo em áreas de núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, correspondente à **formação geral**. A **formação especial**, conforme o § 2º desse artigo, dividia-se entre a sondagem de aptidões no ensino de 1º grau e de habilitação profissional no ensino de 2º grau, com base na organização disposta no Parecer CFE 346, de 1972, que passa a ser seguido no currículo do curso do Instituto de Educação.

Localmente, os currículos deveriam se orientar pela Proposta Curricular de 2º Grau, primeiro documento produzido para o 2º grau pela equipe de currículo da Secretaria Estadual de Educação, em 1975, com vistas a implementar as diretrizes emanadas pela Lei nº. 5.692/71. Esse documento referia-se à formação geral, ou seja, às disciplinas que deveriam compor o currículo de todos os cursos profissionalizantes, tendo por base os seguintes objetivos: a) desenvolvimento de potencialidades, como elementos de realização; b) qualificação para o trabalho; e c) preparo para o exercício consciente da cidadania (ESPÍRITO SANTO, 1975).

Além dessa proposta, outro documento, destinado ao currículo para magistério de 1º grau, publicado em 1976,<sup>12</sup> pela Secretaria de Educação, destinou-se, especificamente, a orientar as instituições estaduais quanto ao curso de Habilitação para o Magistério de 1º grau, visando a atender ao art. 30 da Lei nº. 5.692/71, que se referia às exigências mínimas para essa habilitação. Produzido pela equipe de currículo de 2º grau, destaca a habilitação para o magistério, entre as demais habilitações, pelo fato de esta “[...] oferecer suporte sobre o qual se apoiará toda a filosofia de educação nacional” (ESPÍRITO SANTO, 1976, p. 7). A equipe enfatizava que:

Somente a partir da boa preparação de recursos humanos para o Magistério (de 1º grau) o sistema poderá dispor de elementos capazes de acionar a máquina da educação e dinamizar o processo ensino-aprendizagem, imprimindo-lhe um sentido humano, voltado

---

12. Anteriormente a esse, foi publicado o documento: “Orientação para os currículos do Curso de Habilitação para o ‘Magistério de 1º grau’”, porém não conseguimos localizá-lo.

especialmente para o ‘desenvolvimento das potencialidades do indivíduo’ (ESPÍRITO SANTO, 1976, p. 7).

A proposta dava conta das orientações para disciplinas da parte especial do currículo, na qual se pretendia enfatizar a iniciação para o trabalho e, principalmente, no 2ª grau, habilitar profissionalmente. Esses elementos e outros elementos podem ser visualizados no currículo básico da HEM (Tabela 1):

Tabela 1 – Currículo básico e carga horária semanal do Instituto de Educação em 1975

DISCIPLINA OU ÁREA DE ESTUDO	2º GRAU		
	1º	2º	3º
<b>FORMAÇÃO GERAL</b>			
01- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	05	03	03
02- Educação Artística	01	—	02
03- Matemática	05	05	—
04- Física	04	04	—
05- Química	03	03	—
06- Biologia	04	03	—
07- Geografia	02	—	—
08- História	02	—	—
09- Educação Física	03	03	03
10- Ciências Naturais e Programa de Saúde	—	03	—
11- Educação Moral e Cívica	—	01	—
<b>FORMAÇÃO ESPECIAL</b>			
12- Estatística	—	02	02
13- Alfabetização	—	02	—
14- Fundamento da Educação	—	—	03
15- Prática de Ensino	—	—	05
16- Didática da Ciência	—	02	02
17- Didática da Matemática	—	02	03

18- Didática da Comunicação	—	—	03
19- Didática dos Estudos Sociais	—	—	02
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL	29	33	28

Fonte: Relatório Anual do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo (1975).

No caso específico do Instituto de Educação, o relatório anual enviado à Secretaria de Educação no ano de 1976 indica que o currículo proposto pelo Instituto estava em consonância com as novas diretrizes. A documentação inclui, também, a “tábua” curricular dos anos de 1975 e 1976, incluindo a grade do Curso de Habilitação Específica, como Estudos Adicionais com habilitações para a 5ª e 6ª séries do 1º grau.

Com base nessa documentação, é possível apreender que a formação geral, que durava três anos, enfatizava algumas áreas. A principal delas envolvia a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira e ocupava os três anos de formação, com cinco aulas semanais no primeiro ano e três no segundo e no terceiro. Depois dessa disciplina, somente a Educação Física aparecia nos três anos da formação com uma carga horária de três aulas por semana em cada ano, o que pode ser um indício da importância dos conhecimentos relativos ao corpo na formação do professor.

Matemática, Física, Química e Biologia, por sua vez, eram ministradas somente nos dois primeiros anos, enquanto Geografia e História eram oferecidas apenas no primeiro ano, com duas aulas cada uma por semana. Cabe um destaque à presença da disciplina Educação Moral e Cívica, cujo número de aulas cai para apenas uma no segundo ano da habilitação, o que difere de sua presença no currículo da Escola Normal, quando era ministrada no segundo e no terceiro anos, com duas aulas semanais.

A mudança mais significativa na relação com os currículos anteriores recai sobre a formação especial ofertada no segundo e no terceiro ano do curso e que poderia habilitar para diferentes áreas, entre as quais estavam Ciências, Matemática, Comunicação e Estudos Sociais. No entanto, chamar esse momento do curso de formação especial parece problemático, pois a carga horária das disciplinas específicas é significativamente reduzida diante da necessidade de escolha de uma área de aprofundamento a ser feita no último ano. A exemplo disso, a aluna que fizesse a opção por se habilitar na área de



Estudos Sociais faria, na formação especial, apenas duas aulas semanais de Didática dos Estudos Sociais no terceiro ano. No quarto ano, na área específica de habilitação, faria três aulas semanais de Geografia do Brasil e do Espírito Santo, duas aulas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), duas aulas de Educação Moral e Cívica e três aulas de História Geral, Brasil e Espírito Santo. Com isso, a aluna estaria habilitada a dar aulas de História, Geografia, Estudos Sociais e OSPB.

Observamos, assim, algumas mudanças significativas ocorridas nos cursos de formação de professores. Trata-se, segundo Pimenta (1992), de mudanças necessárias, mas também pareciam insuficientes diante das demandas de preparação dos professores para o exercício do magistério. Segundo a autora,

A Lei 5.692/71 deu ‘novo’ aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda que parcial) à escola aprendam. Essas alterações formais-legais modificaram, sim, o antigo curso normal – e era necessário que fosse modificado, pois [...] além de elitizante, não estava conseguindo cumprir seu papel. Portanto, não se trata de reeditar o curso normal e/ou o instituto de educação (PIMENTA, 1992, p. 107).

As considerações da autora com relação ao Curso de Habilitação para o Magistério indicam alguns caminhos para pensarmos nas mudanças ocorridas no Estado do Espírito Santo com base nas proposições da Lei nº 5.692/71, que envolvem as transformações impostas à formação de professores, que passam a conviver com outras ofertas de habilitações, para outras tantas áreas. Com isso, em uma perspectiva desenvolvimentista, o Curso para o Magistério torna-se apenas mais uma ou, como assevera a autora, uma Habilitação para o Magistério de “segunda categoria”.

Assim, ainda que, para algumas professoras entrevistadas, o Instituto de Educação, criado tardiamente no Espírito Santo, pareça algo novo e moderno, para outros sujeitos dessa história, era apenas “[...] *mais uma escola de segundo grau do sistema estadual de ensino*” (PEN/IE, 2014), no qual, segundo a aluna entrevistada, “[...] *o povo entrou [...] e a elite saiu [...] e até os mais pobres, mas que tinham um olhar para a escolarização como seu processo*

*de mudança de status, também não ficam nessa escola. É uma desconfiança que eu tenho”* (AEN/IE, 2014).

## O Instituto de Educação entre o tradicional e o moderno: memórias das práticas escolares

Ao estabelecerem conexões entre as instituições frequentadas – antes, a Escola Normal e, posteriormente, o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo – as memórias das professoras entrevistadas dão conta de certas minúcias que envolvem a convivência no novo espaço, as posturas dos professores e as práticas escolares e docentes.

Um primeiro excerto dessas memórias refere-se às relações entre as alunas dos dois diferentes cursos: as estudantes do antigo Curso Normal, que frequentavam o Instituto pela manhã, e as alunas do novo curso, vinculadas ao Instituto, que estudavam no turno vespertino. Sobre essa convivência, algumas impressões ficaram para a diretora:

*O Curso Normal funcionava em um turno e o Instituto de Educação funcionava à tarde. Havia um ciúme entre as meninas da Escola Normal, mas as alunas, tanto do Instituto de Educação quanto da Escola Normal, eram meninas da sociedade. Não havia diferença socioeconômica. As meninas da Escola Normal é que achavam que as do Instituto de Educação eram privilegiadas. Imagina só: até então, elas, da Escola Normal, é que eram as professoras primárias, aí vem o Instituto de Educação para tirar isso delas* (DEN/IE, 2014).

O contraponto a essa impressão vem das memórias de uma aluna da Escola Normal, que viveu a transição para o novo prédio. Mais do que enfatizar a rivalidade, já que a Escola Normal era famosa por formar moças de elite, indicava que o Instituto parecia se abrir para um público mais amplo, que não tinha acesso a uma formação como essa em tempos anteriores:

*No Instituto de Educação aconteceu a chamada ‘democratização’ do ensino. O povo entrou no instituto. Os 40% de elite da Escola Normal não veio para o Instituto de Educação. O instituto foi a implantação da 5.692. É o momento da democratização onde o povo vai para a escola pública e a ‘elite’ sai [...]. Teoricamente, eu poderia falar: ‘Veja, eu tô falando do meu sentimento,*

*de olhar'. Teoricamente, eu poderia dizer: 'Sim, estamos vivendo esse fenômeno', mas eu não quero olhar como alguém que está teorizando sobre, eu quero dizer do sentimento que eu tive e de um olhar que a gente fazia, que a gente comentava. Inclusive, dizíamos assim: 'Nossa! Essas meninas do Instituto!'. Era aquela coisa de separação mesmo, tá?! (AEN/IE, 2014).*

Diferenças também são rememoradas pelas professoras com relação às posturas e às práticas docentes. Segundo uma delas, que atuou em ambas as instituições, na antiga Escola Normal, “[...] as aulas [eram] mais expositivas, com trabalhos em grupo, provas escritas, com poucos recursos multimeios, na base do quadro-negro e giz. Iniciava-se a utilização do álbum seriado” (PEN/IE, 2014). Já no Instituto, na década de 1970, o curso iniciado tinha aulas mais dinâmicas, com utilização de multimeios mais variados.

As mudanças nas práticas de ensino mencionadas pela professora têm relação com ações desenvolvidas pelo Departamento de Recursos Audiovisuais, da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo, que, segundo Luiz (2015), tinham como objetivo capacitar professores capixabas para a utilização de recursos audiovisuais diversos. Entre esses professores havia docentes do Instituto de Educação, especialmente, na quarta edição do Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais,<sup>13</sup> realizado no Estado em 1971 (ETRA-71). Segundo a autora, essa ação “[...] tinha como foco a utilização de recursos audiovisuais e a atualização dos métodos de ensino” (LUIZ, 2015, p. 90). Além disso, o foco recaía sobre os interesses dos estudantes. Esses elementos, no conjunto, indicam uma influência do ideário escolanovista em vigor décadas antes.

A questão dos interesses, como ponto de partida, também se mostra nas relações professor-aluno mencionadas nas entrevistas. A professora PEN/IE (2014) relatou que, na década de 1960, na antiga Escola Normal, esse relacionamento era mais “[...] formal e distante. Os alunos se levantavam quando os professores adentravam a sala; os professores usavam roupas mais formais; alguns iam de terno. Havia muita disciplina”. Já na década de 1970, o clima era “[...] mais informal e interativo entre professores e alunos”. A

---

13. Realizados no Espírito Santo entre 1967 e 1971, os ETAs destinavam-se, inicialmente, a professores primários e foram estendidos a docentes de 5ª a 8ª séries.

relação entre a direção, a coordenação e os professores “[...] também foi evoluindo, mas sempre respeitando a hierarquia” (PEN/IE, 2014).

Apesar do aparente clima de tranquilidade, questões relativas às condições objetivas de trabalho parecem ter impactado diretamente as práticas das professoras que frequentaram os dois espaços. Segundo uma delas, após a mudança para o novo prédio,

*[...] até o cafezinho que tomávamos éramos nós que pagávamos. Todo mundo dava um tanto no fim do mês para tomar um cafezinho. Agora, na Escola Normal antiga, tinha o lanche dos professores e era solene: a gente ia lá pra baixo tomar mingau. Depois acabou tudo. São outros tempos.*

*[...] Então foi bom no começo, mas depois o Curso Normal entrou em decadência. O governo não valorizou os professores, não prestigiava o professorado. Mas foi uma época áurea (PIE2, 2013).*

Outro aspecto abordado pela primeira diretora em sua fala envolve a questão das recuperações e do reforço ao ensino-aprendizagem. Ela lembra que implantou no Instituto de Educação um modelo de recuperação que considerava inovador:<sup>14</sup>

*O mais importante que eu acho que implantei no Instituto de Educação era o seguinte: não havia turmas fixas. As pautas não eram fixas. Por quê? A escola tinha as turmas A, B, C, por exemplo. A turma A tinha um número de aulas de Português, quatro de Matemática. A turma B, já tinha cinco e a turma C tinha seis. Isso porque o aluno que não se saísse bem na turma A, no outro mês, possivelmente, passava para a turma B, porque a turma B tinha carga horária maior. Então a famigerada recuperação era feita simultaneamente. O aluno só passava para a turma A se mantivesse um conhecimento tal que ele pudesse voltar a ter as quatro aulas de Português e Matemática. Era uma loucura.*

---

14. A questão da recuperação estava prevista no art. 11º da Lei nº 5.692/71, que indicava “[...] proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudos e atividades planejadas com duração semestral” (BRASIL, 1971, s/p.).

*Dava muito trabalho, mas funcionava. Por isso o Instituto de Educação era uma escola diferenciada. Mas parece que só durou enquanto eu fiquei lá. Depois soube que acabou (DEN/IE, 2014).*

Também se realizavam na escola trabalhos extras, com o objetivo de promover a integração da comunidade escolar. Entre as atividades promovidas, está um Concurso de bolos (Figura 2), realizado em comemoração aos 79 anos da Escola Normal Pedro II. Nesse concurso todas as alunas participavam e “[...] era uma festa. Todas se preparavam e eram elas mesmas quem faziam os bolos e depois tinha votação para eleger o mais bonito” (DEN/IE, 2014).

Figura 2 – Concurso de bolos no Instituto de Educação realizado em 1971



Fonte: Acervo do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo.

Ao analisar o mesmo registro, Luiz (2015, p. 149) o interpreta como as “surpresas da sala de aula e da vida escolar” que saltam aos nossos olhos quando estamos em busca das fontes. Para ela,

Um ‘evento’, com ‘pompas’ e homenagens, que mobilizava a instituição e atraía participantes ilustres, como o secretário de Educação da época. O registro e a preservação de fotos na secretaria da instituição de uma

atividade sem vinculação visível com as diretrizes estabelecidas para o ensino das disciplinas curriculares, e quando tantas outras imagens se perderam no tempo, ajuda-nos a pensar outros fazeres da/na escola. Permite-nos pensar, também, como esses sujeitos davam a ver práticas que se distanciavam das expectativas oficializadas (LUIZ, 2015, p. 149).

Ainda sobre as atividades desenvolvidas no instituto, a diretora relata que sempre incentivava muito a movimentação na escola. Para isso, promovia eventos variados e convidava as famílias das alunas e outras escolas. As atividades aconteciam sempre aos sábados:

*Realmente, o Instituto de Educação foi uma escola que fez, na época, um trabalho maravilhoso e que foi comentado e visitado pelos professores de outras escolas, devido à variedade de atividades complementares que a escola tinha. O aluno fazia por prazer. As aulas iam até a sexta-feira, mas você chegava ao Instituto de Educação no dia de sábado e a escola estava cheia, cada grupo desenvolvendo suas atividades. Por exemplo, tinha o grupo do teatro, da banda de música da literatura e outros mais. Era tudo uma beleza!* (DEN/IE, 2014).

Corroborando a fala da diretora, a professora PIE3 (2013) relata o que para ela era a pedagogia no Instituto, como era o apoio recebido pelo Governo do Estado e como as alunas eram avaliadas. Destacou que “[...] os alunos do Instituto de Educação se sentiam valorizados porque acreditavam que estavam estudando numa escola de qualidade”. Além disso, relembra:

*O Instituto de Educação tinha, assim, uma pedagogia muito diferenciada, entendeu? Tinha muito recurso. Eles colocavam muita gente para trabalhar. Tudo, tudo era o instituto. **Era uma referência no Estado.** A gente tinha uma forma diferenciada de avaliar o aluno porque tinha os conceitos diferentes: eram os conceitos A, B, C, D. O conceito A era a melhor nota. Tínhamos muito apoio na escola, inclusive uma professora fiscalizava nossas aulas para ver se nós estávamos dentro daquele espírito que seria do Instituto de Educação. **Assim, a gente se encontrava muito durante o ano para fazer planejamento. Era um negócio assim bem moderno** (PIE3, 2013, grifo nosso).*

A modernização indicada na fala da professora possui relação com a ideia presente no texto de Romanelli (2006, 198) ao mencionar Cardoso e Faletto, para quem “[...] tradicional identifica-se com subdesenvolvido e moderno com desenvolvido”. Nesse sentido, entram em questão os acordos internacionais que se dispõem a “ajudar” os países do Terceiro Mundo de modo a levá-los ao desenvolvimento, como foi o caso dos Acordos MEC/Usaid<sup>15</sup> que visavam ao investimento na educação brasileira. Esses acordos, sob influência da assistência técnica conferida pela Usaid, atendiam ao momento econômico em intensificação no Brasil, o qual também influenciava a proliferação dos cursos profissionalizantes de cunho técnico que objetivavam a preparação da mão de obra especializada capaz de atender à necessidade das indústrias que despontavam.

Isso indica uma relação entre Brasil e Estados Unidos na qual os Estados Unidos se tornavam modelo a ser seguido. No caso do Espírito Santo, essa relação também aconteceu e pode ser observada na matéria publicada no jornal *A Gazeta* sobre uma viagem feita pelo secretário de Educação, Acyr Nigri, aos Estados Unidos, cujo título é “Nigri viu interesse dos EUA pelo Brasil”:

[...] o ensino americano é pragmático demais, por demais técnico. Então, os americanos dizem, por lá, que o grande mal deles é dar um ensino muito acadêmico, que eles precisam acabar com aquele academismo, com aquele estudo mais cultural, mais bacharelesco.

Nós ficamos surpresos quando soubemos que já é ao contrário. Quando os russos soltaram o Sputnik, então os americanos viram que precisavam de ter um ensino mais eficiente, mais objetivo e mais técnico. E então de lá para cá houve realmente uma reação no estágio

---

15. A fim de objetivar a ascensão social pela acumulação do capital humano individual como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho já internalizado dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a Usaid. Dentro desse novo espírito da ajuda inspirado na política da “boa vizinhança”, como resultado concreto, na educação, todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se a estrutura na lei básica de normalização de ensino. Mais especificamente, criou-se um tipo de escola, modelada nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tornou-se esse modelo de escola como um efeito de demonstração para toda reformulação a que se seguiu no sistema escolar (ARAPIRACA, 1979).

educacional, houve uma reação no sentido de dotar o ensino de uma área mais técnica e menos cultural (A GAZETA, 1971, s./p.).

Ao colocar em relevo o ensino da técnica como ideal da preparação para o trabalho, especialmente em um país em desenvolvimento, essas ideias dialogam com o entendimento da professora sobre haver no Instituto algo “bem moderno” e também buscava suas bases, de algum modo, no ideário escolanovista que vigiu nas décadas de 1930 e 1940.

### Considerações finais

O texto que apresentamos é fruto do cotejamento entre fontes oficiais difíceis de garimpar e narrativas de professoras, diretora e alunas que viveram o complexo processo de transição entre a Escola Normal Pedro II e o Instituto de Educação. São, assim, fontes capazes de potencializar compreensões ainda inexploradas.

Ainda que esse não tenha sido o foco deste texto, pareceram-nos intrigantes, por exemplo, silêncios e lacunas observados em relação à transição da Escola Normal para o Instituto e os motivos que desencadearam essa mudança. Das falas das professoras depreendemos que a transferência do espaço físico e as modificações no currículo vieram prontas, de cima para baixo. O discurso da modernização alardeia a técnica e o tecnicismo, anuncia novidades. A Escola Normal e as suas tradições passam a habitar o passado como algo que se apaga em nome do avanço técnico, ainda que, sutilmente, o cheiro do cafezinho gratuito e do mingau façam espargir o aroma da saudade de um outro tempo em que o lanche dos professores da Escola Normal era um encontro “solene”.

De todo modo, a relação entre a promulgação da Lei nº 5.692/71, a criação do Instituto de Educação de Vitória – no qual conviveram vestígios dos Institutos de Educação criados em outros Estados a partir da década de 1930 – e as diretrizes para a habilitação de professores instituídas no início da década de 1970 contribuíram para a compreensão dessa transição vivida localmente.

Dentre as mudanças apontadas neste texto, destacamos o acréscimo de um ano na formação, as novas posturas didático-pedagógicas assumidas



pelos docentes e a “deselitização” da formação de professores, na medida em que se oportunizou a entrada de sujeitos provenientes de camadas sociais desprivilegiadas. Após a criação do Instituto, é possível observar, ainda, a criação de diversas escolas de formação de professores vinculadas à rede estadual. A *Orientação sobre os cursos de 2º grau do Espírito Santo*, de 1979, indica a existência de 43 escolas que ofertavam a Habilitação Específica para o Magistério. No município de Vitória, apenas o Instituto oferecia a HEM.

Dificuldades na busca e seleção das fontes fazem parte do trabalho historiográfico. Contudo, apesar das limitações impostas, esperamos que os resultados desta pesquisa venham a contribuir para a compreensão de um passado não muito distante que envolve a história do Instituto de Educação e, por consequência, dos processos de formação de professores, sobre os quais ainda debatemos tanto.

Por fim, muitas são as questões levantadas por esta pesquisa que carecem ser respondidas por pesquisas dedicadas ao estudo da História da Educação do Espírito Santo. Uma história marcada por diferenças cronológicas – note-se a distância de 30 anos entre a criação de Institutos de Educação em outros Estados brasileiros e no Espírito Santo –, por lacunas, por interrupções e por tantos espaços em branco, portanto, cheia de possibilidades.

## Referências

- ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946.
- BRASIL. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Parecer nº 349/72, de 6 de abril de 1972 do CFE**. Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1972.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- ESPÍRITO SANTO. **Ata de resultados do ano de 1975 do Instituto de Educação**. Vitória: Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, 1975.
- ESPÍRITO SANTO. **Currículo e carga horária da Escola Normal “D. Pedro II”**. Vitória: Secretaria de Educação e Cultura, 1971.
- ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 230, de 19 de março de 1971. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 20 de mar. 1971.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei de criação do Instituto de Educação**: nº. 2.561/71, Vitória, 1971.
- ESPÍRITO SANTO. **Orientação sobre os cursos de 2º Grau do Espírito Santo**, Vitória: SEC/Deted/DCS, 1979.
- ESPÍRITO SANTO. **Proposta Curricular de 2º Grau**. Vitória: SEC/Deted/DCS, 1975.
- ESPÍRITO SANTO. **Proposta Habilitação para Magistério de 1º. Grau**. Vitória: SEC/Deted/DCS, 1976.
- ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 53/76 do CEE**. Governo do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1976.
- ESPÍRITO SANTO. Tábua curricular do Curso de Habilitação para 5ª e 6ª séries. **Relatório anual do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo**, Vitória, 1975.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GRANDE ausente: Instituto de Educação. **Revista Capixaba**, 1967, p. 38-39.
- INSTITUTO de Educação recebeu nova diretoria. **A Gazeta**, 25 mar. 1971, s/p.
- LUIZ, Miriã Lúcia. **Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de história no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º grau propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-68, maio/ago. 2000.
- VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **CADERNOS de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 208-220, jan./abr. 2019.

# 10. Literatura e práticas de leitura em narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura em escolas capixabas entre as décadas de 1960 e 1980

Geraldo Bassani

Regina Helena Silva Simões

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p220-237

## Apresentação

No processo de escrita da tese *Na boca da noite, um gosto de sol: leitura e formação, Literatura e ensino, em narrativas de professoras de Língua Portuguesa* (BASSANI, 2014),<sup>1</sup> narrativas de cinco professoras que atuaram em escolas capixabas entre as décadas de 1960 e 1980, frequentemente, extrapolaram o recorte inicial da temporalidade, lançando reflexões ampliadas sobre a relevância da Literatura, da leitura e, conseqüentemente, da escola; especialmente se admitirmos as contribuições que a Literatura, como forma de reconfiguração da verdade (CALVINO, 2006), pode trazer para os homens e para a História (CALVINO, 1993), redimensionando, para aquela, uma “missão” (SEVCENKO, 2003).

---

1. Trata-se o presente artigo de parte da pesquisa de doutorado que resultou na tese intitulada *Na boca da noite, um gosto de sol: leitura e formação, Literatura e ensino em narrativas de professoras de Língua Portuguesa*, defendida em 2014, no PPGE-Ufes, na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de professores”, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões.

Para a produção dos dados, procedemos a encontros com as professoras, em que, sem um roteiro rígido, ouvimos suas narrativas sobre suas vidas, sua formação, sua profissão, suas práticas. As memórias das professoras, pela narração presente, o ato de narrar, o ouvir-se narrando propiciaram a elas reconhecer-se sujeitos de sua experiência e de suas histórias em um processo não apenas de reconfiguração de um “passado”, mas também de constituição do “presente”.

Ao assumir as narrativas como fontes principais do trabalho, foi necessário, para as análises, considerar os limites e os ganhos que esse tipo de dado pode acarretar para a pesquisa. Se, por um lado, a memória – a reminiscência – tem a vivacidade presentificada pela narração pulsante e viva; em contrapartida vem carregada de imprecisões, apagamentos e esquecimentos.

A presença das narradoras não nos salva, no entanto, do conhecimento indireto (BLOCH, 2001), uma vez que o que temos não vemos, nem as narradoras veem, ou talvez tenham visto. Suas narrações precisam ser ouvidas, lidas e escritas a partir das noções de incompletude, contextos de produção, e, por que não dizer, suspeição das testemunhas e da memória.

Entretanto, as identidades das professoras não são reveladas na narração. São apenas identificadas as narrativas de cada uma delas por um numeral ordinal e com fonte em itálico. Assim, o que pretendemos é compor, entre essas narrativas, teóricos e filósofos citados e a própria escrita do texto, um tecido em que os vários fios se toquem e se misturem; revelando, então, uma nova narrativa possível para o tema e para o tempo.

Com base nesses dados, este texto focaliza narrativas de professoras que lecionaram Língua Portuguesa e Literatura em escolas capixabas, entre as décadas de 1960 e 1980, mas cujas falas se dirigem a diferentes momentos históricos, cada um deles associado a distintas relações de força em meio às quais se consituíram visões acerca da Literatura, assim como práticas leitoras e de ensino narradas pelas professoras entrevistadas.

É Walter Benjamin (2012a, p. 243) quem nos lembra que o passado aparece em forma de relâmpago, em momentos de perigo presente:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo. Para o materialismo histórico,

trata-se de fixar uma imagem do passado da maneira como ela se apresenta inesperadamente ao sujeito histórico, no momento do perigo.

Ao se problematizar o lugar da Literatura na escola do presente, escola essa voltada para tendências educacionais e ideológicas menos humanísticas e mais pragmáticas, recorda-se, com força, do perigo que tal manifestação cultural sofreu com a implantação da ditadura e do Tecnicismo no Brasil.

Assim, o recorte temporal relampeja o período em que se instalou no país uma ditadura civil-militar durante a qual predominou uma tendência pedagógica que privilegiava a técnica e a padronização de procedimentos e de pensamentos. O Tecnicismo, como se denominou, implantou-se no Brasil a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação, mais precisamente com o Decreto-Lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966. As reformas porpostas para a educação se diziam urgentes em face de um projeto maior, desenvolvimentista, associado a uma preocupação com a segurança nacional.

A ênfase na educação, necessária ao desenvolvimento, no entanto, apontava para uma demanda de suprir a industrialização da economia de mão de obra qualificada para o trabalho. Tal tendência educacional não desapareceu com o fim do regime e nos parece extremamente presente, quando observamos diretrizes governamentais de ensino médio com tendências profissionalizantes e cursos superiores cada vez mais voltados para a formação de mão de obra para o mercado; e como ela, a técnica, permanece nos processos pedagógicos na escola, inclusive no ensino de Literatura.

Do ponto de vista da historiografia, trata-se de indiciar elementos que atravessam a compreensão da Literatura e do seu ensino a partir dos pontos de vista de professoras capixabas e suas experiências e formação acadêmica, bem como de sua inserção na cultura e na sociedade, compondo não só modos de ensinar, como também escolhas entre autores e obras literárias. Trata-se de redes de forças tecidas por valores próprios – acadêmicos, familiares, sociais; e ideológicos – circulantes em diferentes tempos históricos, compondo critérios que, sob essa tensão, enquanto selecionam, também excluem autores e obras do espaço escolar.

É preciso considerar que as narrativas, a percepção dos fatos narrados e os próprios fatos se constituem a partir de relações de forças (GINZBURG,

2002) estabelecidas. Perceber essas forças torna possível uma melhor compreensão de como aconteceu o que aconteceu. Então, Estado, diretrizes, ideologias, cultura, além de técnica, censura e repressão compõem o fundo em que afloram as histórias das professoras. Mais claro ou mais opaco, mais definido ou mais difuso, o fundo, se não é figura, mantém esta viva e sustentada, possível.

Desse modo, a presente pesquisa, apresentada sob forma de narrativa, dialoga com a História da Educação no Espírito Santo, especialmente no período de exceção compreendido entre 1964 e 1985. Faz parte do grupo de estudos relacionados com a constituição de currículos escolares e a história de práticas de ensino de Literatura, além de abordar a formação de professores.

### Literatura e práticas de leitura: tecendo reflexões

Apesar dos encargos do ofício docente, na maioria das vezes, as leituras realizadas pelas entrevistadas indicam menos rigidez do que aquelas prescritas aos seus alunos, tendo em vista a obrigação que as professoras tomaram para si de oferecer aos alunos exclusivamente textos literários “de qualidade”.

Em suas listas de leituras, realizadas ou pretendidas, encontramos desde Dostoiévski e Jane Austen até a leitura apenas para o entretenimento, passando por jornais, revistas, textos religiosos, biografias... Algumas entrevistadas revelam a situação confortável dos que, já não tendo mais obrigações com o trabalho formal, conseguem realizar antigos projetos de leitura e de releituras que não se podiam concretizar por limitações que o trabalho impõe ao tempo e à disponibilidade de cada uma. Livros e leituras guardados para esse tempo futuro, projetos e sonhos que agora podem ser realizados.

As narradoras que ainda se encontram, de alguma forma, comprometidas com o ensino e a escola, consideram-se limitadas pela falta de tempo e pela necessidade de ler as obras propostas para os alunos. Muitas vezes, essas sugestões de leituras impunham-se pelos programas dos vestibulares de instituições de ensino superior:

*Se depender de mim, você vai gostar de Literatura, porque eu gosto do que estou fazendo, e aí, tenho que chegar para eles e dizer assim: ‘Oh, gente, saiu a lista dos livros da universidade tal, e vocês me desculpem, mas esta obra aqui eu vou trabalhar com vocês por*

*obrigação, porque eu não gosto, porque eu não mandaria vocês lerem'. Falo a verdade, porque o aluno vai sentir que eu não gosto (Segunda narrativa).*

Percebemos que, sem nunca deixar de ser professoras, mesmo que agora sem alunos, as nossas narradoras procuravam ocupações e interesses novos, após terem se desligado formalmente das aulas, quer seja em atividades com vistas à coletividade, quer seja em aperfeiçoamento pessoal. Uma das narradoras trabalha para a preservação da memória da colonização da região; outra aperfeiçoa seu conhecimento da língua de seus antepassados.

Como já dissemos, suas leituras refletem esses interesses, suas necessidades demandadas por esses interesses e, também, seu entretenimento. Há, nessa maturidade de leitoras, mais segurança e mais clareza de visão, independente de classificações e seleções possíveis.

Há, ainda, é claro, certa solenidade ao falarem sobre o que o cânone já estabeleceu, ou seja, permanece o respeito pelo que chamamos de clássicos, as “altas literaturas” (PERRONE-MOISÉS, 1998). É assim que uma professora fala sobre suas leituras atuais:

*Eu ando lendo muito aqueles clássicos que eu ainda não tive tempo de ler, porque eu trabalhava muito e lia muitas coisas, mas lia coisas voltadas para aquilo que eu tinha que ensinar. Então, coisas que eu não tinha lido, como Literatura russa, mas tudo em português, claro. Comecei a ler coisas em italiano, estou lendo coisas da Literatura francesa que nunca tinha tido a oportunidade de ler, estou lendo também coisas da Literatura inglesa, tenho lido também coisas da nossa Literatura, como Milton Hatoum com quem me encantei (Quinta narrativa).*

Esse respeito, às vezes, reveste-se de cuidados até mesmo para preservar o livro – objeto de seu afeto – sob os aspectos material e afetivo. Outra professora aponta dois motivos para não emprestar os romances de Jane Austen – um para não perder o objeto-livro – o propriamente dito; outro para que outros leitores, com sensibilidade diferente da sua, não modifiquem o encantamento e o respeito que tem pela obra, com críticas ou apreciações menos empolgadas que a sua.

*Gosto de ler muito a Jane Austen, inglesa. 'Persuasão', 'Orgulho e Preconceito', 'Razão e Sensibilidade'. Esses eu não empresto. 'Você não vai dar valor ao livro e vai me criticar'. Como eu não quero ouvir críticas sobre esse livro porque eu gosto tanto dele, não quero, então não empresto, porque você não vai sentir o que eu sinto, a emoção que eu sinto. Eu ainda tenho a coragem de, de vez em quando, reler. Vi até o filme 'Razão e Sensibilidade', mas os filmes são sempre fracos, muito difícil o filme dar conta do livro (Primeira narrativa).*

A relação da professora com sua autora de predileção – um momento iluminado de sua narrativa – traz à tona uma questão fundamental: as relações que estabelecemos com a obra de arte livro, por meio da leitura, e, mais ainda, como, nesse processo, o ato de leitura produz efeitos sobre o leitor.

Recorremos, para encaminhar esta discussão, a Deleuze, intérprete de Proust, em *Proust e os signos*. Em interessantíssima argumentação e sistematização da obra principal de Proust, *Em busca do tempo perdido*, o pensador francês entende que, para o escritor, a relação do narrador com os elementos do texto pode ser sempre explicada por meio de quatro categorias de signos, a saber, mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos, manifestados sob três formas de arte – a música, a pintura e a literatura.

Tal organização ultrapassa as categorias de sujeito e objeto, de subjetividade e objetividade, para encontrar-se na relação entre o signo e o sentido. Conclui pela superioridade dos signos artísticos em relação aos demais, já que os mundanos são vazios; os amorosos, enganadores; e os sensíveis, ainda que superiores aos outros dois, são também incapazes de atingir a essência na relação com o sentido.

Para Proust, lido por Deleuze (2010, p. 63), somente por meio da arte é que se revelam as essências. Isso se dá por diferença e por repetição. “A diferença e a repetição permanecem, então, como os dois poderes da essência, a qual continua irredutível tanto ao objeto que porta o signo quanto ao sujeito que o sente”. A essência se revela no que o sujeito, em seu âmago, manifesta como diferença, “[...] uma diferença qualitativa decorrente da maneira pela qual encaramos o mundo, diferença que, sem a arte, seria o eterno segredo de cada um de nós” (PROUST, apud DELEUZE, 2010, p. 39).



Então, a experiência com a arte é única, própria; porém reveladora de essências em sua diferença – um segredo sobre nós e a nós revelado. A professora tem razão. Há leituras incompartilháveis, livros que não se podem emprestar. Os signos e os sentidos, na essência, revelam-se, em segredo, para cada sujeito. Suas repetições são produtoras de diferenças,

[...] o ponto de vista sendo a própria diferença, pontos de vista sobre um mundo supostamente o mesmo são tão diferentes quanto os mundos mais distantes. Por esta razão, a amizade só estabelece falsas comunicações, fundadas sobre mal-entendidos e só abre falsas janelas. Por essa razão o amor, mais lúcido, renuncia por princípio a toda comunicação. Nossas únicas janelas, nossas únicas portas são espirituais: só há intersubjetividade artística. Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado em vão de um ser amado. “Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito [...] (DELEUZE, 2010, p. 40).

Por essa compreensão, poderíamos supor a relação entre escola e Literatura no campo do impossível. Entretanto, questionamos, a partir dessa aparente impossibilidade – o ensino de Literatura e de outras disciplinas, especialmente das ciências ditas humanas, situa-se no campo da impossibilidade, quando nossa mirada sobre o conhecimento e sobre a educação continua a se forjar a partir de preceitos ligados à racionalidade técnica que urge ser ultrapassada. Enquanto a escola e o ensino privilegiarem padronizações e enquadramentos, memorizações e repetições, classificações e conceitos fechados, a experiência na escola permanecerá – se assim puder ser chamada – limitada, restrita, censurada. Que distância devemos percorrer ainda entre assinalar dentre cinco a – única – resposta correta e a experiência de Proust, com a arte, traduzida por Deleuze?

“E quem há de negar que esta lhe é superior?”

Sem a pretensão de exaurir um estatuto do que seja ou não Literatura, ou do que seja ou não um texto literário, vale a pena retornar à diferença entre um clássico e uma leitura para mero entretenimento, sem, no entanto, negar lugar para a última na vida da escola. Como já dissemos, em liberdade, as professoras falam de clássicos e de grandes escritores modernos, mas também de leituras mais “leves”, mais divertidas, de “bobeira”...

Mas, afinal, tendo sobrevivido a Literatura a revoluções políticas, materiais e tecnológicas, deve haver algo que ela possa trazer para as pessoas e para sua formação. Em 1991, Ítalo Calvino reúne e publica ensaios esparsos sobre Literatura e à reunião dá um nome provocador e sugestivo – *Por que ler os clássicos*. Ressalte-se que não há ponto de interrogação, portanto, não há dúvida a ser esclarecida. À obra segue a publicação de outros dois volumes de ensaios sobre a Literatura, cuja leitura recomendamos – *Assunto encerrado: discursos sobre Literatura e sociedade*, e *Coleção de areia*.

Após a morte do autor, a família publica as lições americanas sob o título *Seis propostas para o próximo milênio*. Na verdade, eram cinco conferências que o pensador italiano preparou para a Universidade de Harvard e que, devido à morte súbita do autor, nunca foram proferidas. A proposta é transmitir à humanidade, na passagem do milênio, seis qualidades da escritura que apenas a Literatura pode salvar – leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Muito além da “fuga da realidade”, um dos princípios do Romantismo que marca, no senso comum, certo valor social para a Literatura, e que se confunde muitas vezes com distração e inutilidade – evasão, anestesia – Calvino (1990, p. 19) vê nela uma possibilidade de recriação: “Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle”. Com variações de escala, percebemos certa consciência, por parte das professoras, dessa necessidade.

*Uma maneira que a gente tem de sair do cotidiano. Um meio melhor, parece que a gente está vivendo, fugindo também desses problemas todos que até nos amedrontam e também uma maneira de se sentir bem [...] (Primeira narrativa).*

*Serve para preencher a vida da gente. Eu acho a Literatura uma coisa tão boa, uma coisa que preenche a*

*alma, tem também aquilo quando eu falo aquela relação com o texto (Quinta narrativa).*

Numa belíssima analogia, Calvino aproxima o leitor de Literatura dos incompreendidos da História, os que não se contentam como a rede de relações que constituem o homem e o mundo, pondo-os em questão. E volta a Literatura a se associar ao perigo e ao risco.

Em séculos e civilizações mais próximos de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras ou em veículos ainda mais leves, como espigas ou palhas de milho. Antes de serem codificadas pelos inquisidores, essas visões fizeram parte do imaginário popular, ou até mesmo, digam-se, da vida real (CALVINO, 1990, p. 39-40).

No texto que dá nome ao livro *Por que ler os clássicos* (1993), Calvino movimenta motivos e conceitos que justifiquem a leitura, culminando como uma apologia à própria Literatura. Para tratar de leituras, de clássicos e de Literatura, estudiosos têm se valido desse pequeno texto tão cultivado de possibilidades.

Dentre as 14 propostas de definições, Calvino (1993, p. 9) ensina que “[...] os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo’ [...]”:

*Eu ainda tenho a coragem de, de vez em quando, reler (Primeira narrativa).*

*Eu quero voltar a ler tudo (Terceira narrativa).*

*E também eu vou relendo livros de nossa Literatura porque tem coisa que não basta a gente ler, tem que reler (Quinta narrativa).*

Quanto à escola, ao uso da Literatura na escola,

[...] nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações.

[...]

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com

que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os seus ‘clássicos’. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 12-13).

Percebemos que o leitor, ainda que não possa ser formado completamente pela escola, e nunca o será pela vida afora, só se forma, segundo Calvino, pelas opções que serão feitas, fora e além da escola, a partir de certo número de clássicos marcados pelas leituras de outros leitores e de traços que deixaram na cultura ou nas culturas de que faz parte. O autor sugere, então, que haverá, nesse desdobramento, uma lista própria, além das prontas, das oficiais, das prescritas, a que chamaremos “meus clássicos”.

Mas, por que eu teria os “meus clássicos” ou, dizendo de outra forma, para que serve um clássico? Podemos ampliar a pergunta – para que serve a Literatura?

Segundo Calvino (1993, p. 16), “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. Antes que se definisse uma função prática para a Literatura, arremata: “[...] não se pense que os clássicos devem ser lidos porque servem para alguma coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (p. 16).

*Agora, A Literatura em si, com certeza, os alunos que gostam de ler, que leem o que a gente indica, a cabeça deles é outra. Muito mais aberta!!! (Segunda narrativa).*

Na conclusão de seu texto, o ensaísta parece nos chamar a atenção para o fato de que a Literatura é útil, ou inútil, em si mesma, não necessitando de explicações para ser isto ou aquilo, ou mesmo para ser. O que pode não ser pouco. Percebemos, no entanto, que, na escola, muitas vezes, a leitura de um romance, clássico ou não, se relacionava, por sua suposta temática, com projetos interdisciplinares, com valores sociais e, por que não dizer, com ideologias.

É preciso, para continuarmos, recordar que a própria palavra – Literatura – serve a outras possibilidades de significados. Originalmente correspondia no latim – *litteratura* – ao grego *gramatiké*. Ambos queriam dizer instrução, saber relativo à arte de escrever e ler; ou simplesmente gramática, alfabeto. O

termo segue significando ciência, cultura, erudição. No final do século XVII passa a designar poesia o que se chamava “belas letras”. Ainda no presente se usa a palavra para se referir à ciência ou à produção científica (como em Literatura médica ou revisão de Literatura, por exemplo). Generalizado é o uso, também, de Literatura para ficção, o que, para nós, torna cheia de sentido a opção de Leila Perrone-Moisés ao acrescentar ao nome o adjetivo “alta”, em busca da qualidade artística dentro do texto ficcional.

As narradoras também mantêm certa hierarquia entre obras literárias, didáticas ou de entretenimento, com forte tendência ao privilégio da “alta” Literatura. Perguntadas se, como leitoras, rejeitavam algum livro:

*Posso te falar autoajuda? Paulo Coelho também? (Quinta narrativa).*

*Divertia. E o Paulo Coelho? (Quarta narrativa).*

*Acho que o gosto tem a ver com o valor literário, acho que tem boa Literatura e baixa Literatura (Segunda narrativa).*

A tendência das professoras é considerar a beleza como valor para a Literatura, o uso original das palavras:

*Quando você pega um poema, é delicioso você ler (Terceira narrativa).*

*Quando a gente vai lendo percebe que é uma coisa muito gostosa porque tem a beleza da palavra, a poesia das palavras, a sonoridade, essas coisas todas (Quinta narrativa).*

*Um pouquinho de poesia, no final, não deixa de ser um pouco de poesia na vida. Você estuda, você vai comparar um Camões, um Fernando Pessoa, o extraordinário Fernando Pessoa. Quem não gosta de Fernando Pessoa? É lindo, ‘O rio da minha aldeia’ é uma coisa extraordinária (Primeira narrativa).*

Observamos, ainda, que, talvez por força da necessidade de se buscar para a Literatura uma correspondência na vida prática, ordinária, associam-se os textos literários às temáticas culturais – o conhecimento de outros lugares, povos e costumes; e sociais – as diferenças, as explorações, as exclusões:

*Eu acho que a Literatura te coloca de fato com as diferenças, com coisas diferentes, por exemplo, como é que eu vou conhecer a cultura do povo iraquiano, lá dos árabes, lá da Inglaterra, da França... Mesmo as pessoas que viajam para lá, mas que não têm acesso, porque mergulhar na cultura de um povo é uma coisa muito difícil, uma coisa que exige tempo. Eu acho que a Literatura tem um papel importante nisso também, porque, na hora que ela trabalha com uma série de personagens, ela está te ajudando a fazer um mergulho naquilo, porque ela está te levando a sentir como cada personagem vive aquilo, sente aquilo, faz aquilo. Eu acho que abre, alarga os horizontes da gente. Assim que eu vejo. Eu, por exemplo, não conheço Manaus, mas eu estou louca para conhecer Manaus, porque, de alguma forma [por causa da leitura de Milton Hatoum], eu conheci Manaus. Então, como algumas pessoas de alguns bairros vivem ou pelo menos qual a visão do autor de quando ele vivia (Quinta narrativa).*

Encontramos, em substantivo estudo de Nicolau Sevcenko (2003), *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, apontamentos do autor que importam à presente reflexão. Ao estudar as obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto, o pesquisador cunha os termos “missão” (da Literatura) e “escritor cidadão” que, quase autoexplicativos, apontam para certa função social da Literatura, que Sevcenko reconhece nos dois autores do Pré-Modernismo, época da transição entre Império e República no Brasil.

Entretanto, sem desconsiderar a época e as singularidades dos autores estudados pelo pesquisador, pensamos que a escolha desses autores se processou a partir de um compromisso com a realidade que os cerca, ou seja, que a Literatura, para além do “em si”, pode empenhar-se em um projeto de cunho social. “Também os escritores ampliam o espaço reservado da Literatura de forma a abranger a esfera pública, fazendo de suas obras instrumentos de pressão e de transformação social e política” (SEVCENKO, 2003, p. 263).

Assim, fazendo confluírem pontos comuns às obras, estabelece o conceito e suas repercussões para o texto literário e para a comunidade em que os escritores atuam. A Literatura é sua forma de ação:

Dos textos de ambos o que sobressai, portanto, é uma concepção de literatura e da atividade intelectual em

que se apagam as fronteiras tradicionais entre o homem de letras e o homem de ação, entre o escritor profissional e o homem público, e entre o artista e sua comunidade. Assim metamorfoseados em escritores cidadãos, esses autores despontavam para uma dupla ação tutelar: sobre o Estado e sobre a nação (SEVCENKO, 2003, p. 283).

Percebemos, na análise das narrativas, que esse suposto engajamento social dos escritores (e também dos artistas em geral) é reconhecidamente um valor para as professoras, ou seja, há uma valorização dos autores em cuja obra encontramos temáticas relacionadas com os problemas sociais, especialmente no que tange às diferenças de classes. Não é por acaso que se destacam, em suas escolhas, os autores da chamada geração de 30 – Jorge Amado e Graciliano Ramos. Apesar de não se questionar o valor literário das obras, observamos que as narradoras sempre relacionam a escolha das obras desses autores com os problemas sociais que elas tematizam, reconhecendo neles o que Sevcenko (2003) chamou de escritor cidadão. É preciso não perder de vista que os dois escritores foram perseguidos pela ditadura de Vargas – Jorge Amado era associado ao Partido Comunista e Graciliano esteve preso e narrou sua prisão em seu famoso livro *Memórias do cárcere*.

Parece-nos emblemático, para retratar o conflito político e ideológico da época, a rememoração dos nomes desses autores como relâmpagos. Além deles, relacionam as suas aulas mais criativas de Literatura com a presença das letras das músicas de Chico Buarque, outro alvo da censura da época, um ícone associado às ideias de cultura, de arte e de resistência emergentes à época. Às vezes, as professoras, conscientes, no momento presente da situação política em que viveram as experiências narradas, reafirmam certa consciência tardia e sua suposta alienação à época:

*Agora, depois desse contato com pessoas politizadas e tudo, aí vinha certo receio porque a gente sabia que não se podia falar de qualquer coisa, em qualquer lugar, a gente sabia que tinha que ter certo cuidado com os textos escolhidos. Não era uma coisa explícita, era mais uma autocensura porque a gente sabia que existia o problema e que precisava ter cuidados. Então, no meu caso, funcionou mais como uma autocensura do que propriamente um problema (Quinta narrativa).*

Em suas narrativas, apresentam diversas possibilidades sobre o lugar da Literatura nas escolas e na vida, desde a beleza até a denúncia de mazelas sociais e a luta para mudar esse estado de coisas:

*Pra mim, ela serve... acho que ela é um instrumento de distração. Acho que é um instrumento de denúncia social muito forte. Quantas e quantas vezes a gente lê um texto e quando acaba de ler o texto: 'Gente, eu não tinha pensado nisso. Eu me lembro muito bem... Há muitos anos, eu li na Gazeta de uma exploração aos trabalhadores aqui, na Usina Paineiras, pessoas que são contratadas lá no Nordeste, por um salário X, chegam aqui, não é essa realidade e tal'. Falei: 'Gente, eu pensei que isso tivesse ficado lá no Jorge Amado, porque é a mesma denúncia que ele faz em, por exemplo, 'Terras do sem fim', e em outras obras dele. Então eu acho que essa denúncia social é muito importante, eu acho que ela abre os horizontes, a mente da pessoa' (Segunda narrativa).*

*De Jorge Amado, eu usei mais 'Terras do sem fim', 'São Jorge dos Ilhéus', não podia dar 'Gabriela, cravo e canela' para os alunos, não é? E 'Mar morto', por sinal, um belo livro. 'Cacau', 'Suor' eu não usei – preferia livros que fossem agradar também aos jovens. Todos tinham a ver com os temas da ditadura, mas não sei se os meninos percebiam. Acho que os jovens parece que eram mais simples, não tinham certa malícia talvez de conseguir perceber, não é? Tem gente que lê e não percebe nada (Primeira narrativa).*

*[...] Eu acho que a gente ganha um pouco de humanidade, mas como também a gente pode ler ótimos livros literários e não fazer nada com aquilo, aquilo pode passar batido. Mas eu penso que, quando a gente quer refletir um pouco sobre essas diferentes coisas, eu acho que a gente pode ganhar humanidade, a gente pode melhorar uma coisa aqui, outra ali, mas eu também não quero dizer que a Literatura é a redenção do mundo. Não quero dizer isso, mas eu acho que, se a gente quiser tirar um pouco de proveito dela, assim como a gente pode tirar proveito de tudo que acontece na nossa vida, eu acho que a Literatura é um prato riquíssimo, porque direciona o nosso olhar para coisas muito diferentes na vida, se não pra fazer, pelo menos pra respeitar (Quinta narrativa).*



Como nos lembra Antonio Candido (2011, p. 182), em *O direito à literatura*: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. No mesmo texto, associa esse “poder” da Literatura a um risco que a leitura pode representar, relacionando esse risco com certo cuidado que os educadores tomam com a arte literária:

Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há [...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2011, p. 178).

Comparando a Literatura com o que chama de textos “neutros”, Sevcenko (2003, p. 284) atenta para a dimensão estética da arte literária – “Um texto neutro pode divulgar ideias, a literatura cria estados de espírito, desperta ou enseja desígnios éticos”.

Dessa maneira,

A literatura não é uma ferramenta inerte com que se engendrem ideias ou fantasias somente para a instrução ou deleite do público. É um ritual complexo que, se devidamente conduzido, tem o poder de construir e modelar simbolicamente o mundo, como os demiurgos da lenda grega o faziam (SEVCENKO, 2003, p. 284).

Não por acaso, portanto, a tradição de rituais incendiários que, tanto na Literatura – veja-se a queima da biblioteca de D. Quixote de la Mancha após o julgamento sumário dos seus livros por um tribunal formado por pessoas próximas a ele dispostas a “salvá-lo” – como na história da censura aos livros

pelo nazismo alemão, aspiravam a reduzir a cinzas a “loucura” da resistência ou a força “subversiva” do pensamento.

Finalmente, vale a pena a citação, apesar de longa, de trecho da obra ensaística de Mario Vargas Llosa, *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e de nossa cultura*, uma vez que nela confluem Literatura, pesquisa, conhecimento e leitura como forma de resistência e de contribuição para o tempo em que vivem, cada um com seu ofício, professores, pesquisadores, intelectuais, artistas, especialmente os escritores:

Em seus anos de exílio na França, quando a Europa inteira ia caindo diante do avanço dos exércitos nazistas, que pereciam irresistíveis, um homem de letras, nascido em Berlim, Walter Benjamin, estudava diligentemente a poesia de Charles Baudelaire. Escrevia um livro sobre ele, que nunca foi terminado, do qual deixou alguns capítulos que hoje lemos com a fascinação que em nós produzem os mais fecundos ensaios. Por que Baudelaire? Por que esse tema, naquele momento sombrio? Lendo-o, descobrimos que em *Les Fleurs du Mal* havia respostas para inquietantes interrogações feitas à vida do espírito e do intelecto pelo desenvolvimento de uma cultura urbana, pela situação do indivíduo e de seus fantasmas numa sociedade massificada e despersonalizada com o crescimento industrial, pela orientação que a literatura, a arte, o sonho e os desejos humanos adotariam naquela nova sociedade. A imagem de Walter Benjamin inclinado sobre Baudelaire enquanto se fechava em torno de sua pessoa o cerco que acabaria por afogá-lo é tão comovedora como a do filósofo Karl Popper, que, naqueles mesmos anos, em seu exílio no outro lado do mundo, Nova Zelândia, punha-se a aprender grego clássico e estudar Platão, como – as palavras são suas – contribuição pessoal para a luta contra o totalitarismo. Assim, nasceria esse livro fundamental, *A sociedade aberta e seus inimigos*. Benjamin e Popper, o marxista e o liberal, heterodoxos e originais dentro das grandes correntes de pensamento que eles renovaram e impulsionaram, são dois exemplos de como, escrevendo, se pode resistir à adversidade, atuar, influir a história. Sendo modelos de escritores comprometidos, eu os cito, para terminar, como evidências de que, por mais que o ar se contamine e a vida não lhes seja propícia, os dinossauros

podem dar um jeito de sobreviver e ser úteis nos tempos difíceis (VARGAS LLOSA, 2013, p. 205-206).

## Considerações finais

Segundo narrativas das professoras entrevistadas para este estudo, a seleção de obras literárias utilizadas obedeceu a uma confluência de critérios, privilegiando a tradição, seja repetindo escolhas que o cânone consagrou, seja perpetuando práticas de outros professores pelos quais nutrem admiração. Observamos ainda uma tendência à escolha das obras a partir da historiografia literária, ou seja, à medida que se percorre a “linha do tempo” da Literatura, lança-se mão de obras representativas daquele momento literário.

As escolhas das professoras se constituíram não apenas de seleções, mas também de exclusões, interdições, censuras. Alguns autores e obras não foram usados na escola; outros usados com cautela; e outros, ainda, foram motivo de arrependimento e frustração. Os critérios de exclusão são variados: o gosto pessoal, o gosto dos alunos, o gosto dos pais, o custo do livro, a extensão da obra e outros. As temáticas evitadas ou excluídas obedeciam, na maioria das vezes, a critérios morais, especialmente o que se referia a sexo.

Não observamos, explicitamente, o critério estético como forma de seleção ou de exclusão das obras, apesar de sempre se estabelecer uma seleção de obras que apresentassem prestígio acadêmico ou de crítica.

Desenvolveram também uma forma de se entender e de criar relações com a Literatura; não só no âmbito profissional, mas também pessoal. Suas escolhas de leituras pessoais ocorreram em maior liberdade – as professoras leem não só os clássicos brasileiros como também os de outras línguas. Além do que se estabeleceu como “alta literatura” (PERRONE-MOISÉS, 1998), leem livros de apelo popular, leituras para se informar e para se distrair.

Sua compreensão do que seja Literatura, fruto não só de sua formação acadêmica, como também das relações estabelecidas com o meio social e cultural vai desde a ideia de “belas letras” até conceitos mais elaborados de arte, passando pelas noções de distração e de fuga da realidade, esta última ligada aos preceitos da literatura romântica.

Dessas concepções de Literatura, acreditamos, deriva a ideia de função e de uso da Literatura, o que repercute diretamente na sua utilização na escola.

Como mero adereço à vida, como distração, mas também no seu extremo, a Literatura é vista como instrumento de mudanças por meio da denúncia social, característica a que recorre nas narrativas e irmãna Jorge Amado e Graciliano Ramos como escritores cidadãos (SEVCENKO, 2003).

Sobre essas e outras questões – mais atuais do que nunca em tempos de autoritarismos, obscurantismo e automações – as narrativas das professoras nos fazem refletir sobre outros possíveis.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CALVINO, Ítalo. **Assunto encerrado**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VARGAS LLOSA, Mário. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

# 11. Desafios da pesquisa com cadernos escolares: reflexões sobre a ausência de arquivos escolares no Espírito Santo (2001 a 2011)<sup>1</sup>

Fernanda Zanetti Becalli

Cleonara Maria Schwartz

DOI: 10.52695/978-65-88977-50-7-p238-261

## Enunciações iniciais

Os cadernos escolares<sup>2</sup> permaneceram até os anos de 1980 esquecidos num canto qualquer. Em *Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação*, Mignot (2010, p. 433) assinala que nem mesmo a Biblioteca Nacional, “[...] que tem sob sua guarda impressos registrados em qualquer suporte físico resultante de produção destinada à venda ou à distribuição gratuita”, tem dispensado atenção aos cadernos. Diversamente do que se poderia almejar, essa renomada instituição arquiva “[...] monografias,

- 
1. Este texto ancora-se na tese de Doutorado em Educação, intitulada *Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)* (BECALLI, 2013) que integra estudos desenvolvidos no campo da história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo/Brasil, numa abordagem histórica, cultural e social, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonara Maria Schwartz.
  2. Neste texto, usaremos a expressão *cadernos escolares* para nos referirmos tanto aos cadernos utilizados pelos/as alunos/as para o registro de atividades diárias como aos cadernos usados pelas professoras para o registro do planejamento de aulas.

periódicos, publicações em fascículos, fitas cassete, lps, fitas de vídeo, filmes, CDs, contendo som e/ou imagem, folhetos, livretos e partituras musicais, fotografias, estampas, desenhos, medalhas, mapas, plantas, cartazes”, exceto cadernos escolares (p. 433). Complementa, ainda, que “[...] os cadernos escolares não chegam sequer a fazer parte de obras que o Depósito Legal não recebe” (MIGNOT, 2008b, p. 7), porque não eram vistos como fontes históricas de pesquisa. Diante dessa assertiva, uma questão nos intrigou: por que os cadernos não ficam guardados em locais nobres, por exemplo, as bibliotecas públicas e/ou escolares? Na perspectiva assinalada pela autora, existem, pelo menos, três razões para esse esquecimento: “[...] a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase no estudo da legislação e dos legisladores” (p. 7).

Vidal (2000, p. 38-39, *italico no original*) endossa essa constatação, afirmando que, nos arquivos escolares, “[...] cadernos de alunos, planos de aula, diários de classe são os primeiros documentos a serem *jogados fora do arquivo morto* na hora de uma limpeza”. Logo, todo “[...] o cotidiano das relações pessoais estabelecidas tende a se perder”. Em contrapartida “[...] pilhas e pilhas de Diário Oficial atolam os arquivos, multiplicadas nas unidades escolares” (p. 39). Os diálogos com Bloch (2001) nos possibilitam compreender que o esquecimento, a ausência de valorização e a escassez de preservação de cadernos escolares, produzidos no âmbito escolar, decorrem de intervenções humanas que também devem ser interrogadas durante os percursos de localização dessas fontes documentais.

Mignot (2010) ressalta que os pesquisadores têm localizado esses materiais em arquivos pessoais, familiares, públicos e em museus pedagógicos. Embora os cadernos tenham permanecido à sombra, esquecidos no fundo de gavetas, armários e/ou caixas até, aproximadamente, a década de 1980, ao analisar a recente historiografia da educação, a autora relata que o crescente interesse por esse *objeto-memória* advém de um contexto “[...] marcado por um ‘giro memorialístico’ que se caracteriza pela valorização da memória individual e coletiva, como uma reação ao ‘presentismo’” (p. 425).

Tal assertiva nos permite compreender que a multiplicidade de vozes materializadas nesses documentos possibilita o resgate da memória porque os discursos fixados em suas páginas funcionam como *um remédio eficaz contra o esquecimento* (CUNHA, 2009) permitindo, a qualquer tempo, revisitá-los

e, assim, não se esquecer de pessoas, rememorar acontecimentos, rever atividades, dialogar com diferentes escritos e diversos interlocutores em outras situações sociais.

Logo, localizar e dialogar com escritos presentificados em cadernos escolares tem significado um modo de cultivar a memória de pessoas comuns: “[...] alunos/as e professores/as que atuam anonimamente na sala de aula” (MIGONT; CUNHA, 2006, p. 40) e, também, de embrenhar-se no cotidiano de classes de alfabetização para compreender distintas formas de ensinar e aprender praticadas ao longo da História da Educação, conseqüentemente, adentrar em outros tempos escolares, compostos por outros professores e outros alunos, “[...] nem melhores nem piores, mas diferentes” (p. 441).

Neste texto, abordaremos, em primeiro lugar, os cadernos escolares no âmbito das pesquisas qualitativas, a fim de situar a importância que esses documentos foram conquistando em investigações, nacionais e internacionais. Em segundo lugar, compartilhamos os procedimentos de localização, de tratamento, de seleção e de critérios de análises dos enunciados materializados nos referidos documentos que constituíram o *corpus* discursivo da primeira tese de Doutorado em Educação, defendida na linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE/Ufes, que trabalhou com cadernos escolares no entrecruzamento com outros suportes de registros escolares, localizados em arquivos de professoras e de mães de alunos/as, que abarcam o período de 2001 a 20011 (BECALLI, 2013). Isso porque nosso objetivo consiste em contribuir com outros pesquisadores que vêm elegendo os cadernos e outros suportes de escritas escolares como *corpus* discursivo e trazer à luz fontes históricas que guardam a memória da alfabetização de crianças.

## Cadernos escolares no âmbito das pesquisas qualitativas

As inúmeras dificuldades de localização desses documentos não se configuram como empecilhos para pesquisadores que vêm se debruçando sobre eles. Dentre os internacionais, a argentina Silvina Gvirtz vem utilizando os cadernos de classe como fontes históricas de investigação desde o final dos anos 90, quando publicou *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase* (1997) e *El discurso escolar atraídos de los cuadernos de clase* (1999).

Em sua perspectiva, “[...] o caderno de classe é um dos poucos elementos da prática escolar que vem sofrendo um significativo processo de naturalização” (GVIRTZ, 1999, p. 29, tradução nossa). Todavia, ao entendê-lo como “[...] um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (p. 14) de saber ocupar o seu espaço, lidar com a sucessão de folhas ao longo do tempo escolar, com as margens, com o lugar das datas, dos títulos, das tarefas etc., a pesquisadora ressalta a necessidade de desnaturalizar esse documento privilegiado de registros docentes e discentes, pois a regularidade dos escritos nos cadernos, em função de um período de tempo prolongado, explicita marcas e práticas escolares de um grupo de sujeitos e, também, de instituições educativas.

Nos estudos franceses, as obras de referência sobre essa temática – cadernos como fontes históricas de pesquisa – são as de Jean Hébrard: *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes* (2000), *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)* (2001); e as de Anne-Marie Chartier: *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária* (2002), *Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões de práticas de longa duração* (2007), *Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os* (2007a).

Hébrard (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio de Gvirtz (1999), concebe o caderno como um instrumento de registro diário de algumas ações de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar, por meio do qual o aluno aprende a ordenar o espaço gráfico e o tempo destinado às atividades em salas de aula. No seu entendimento, o caderno “[...] é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉBRARD, 2001, p. 121). Ou seja, um documento histórico que depõe sobre o vivido na sala de aula, permitindo conhecer a história coletiva e individual de um grupo no contexto educativo, já que materializa modos de pensar o processo ensino-aprendizagem, conteúdos privilegiados em situações de ensino, teorias da aprendizagem, valores e atitudes socialmente aceitos em determinado tempo e lugar.

Chartier (2007, p. 23) também considera o caderno como uma fonte “[...] fascinante e enigmática [de investigação por fornecer] [...] testemunhos in-substituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto de sala de aula”. De acordo com a



autora, os cadernos permitem a compreensão do funcionamento das instituições escolares de um modo distinto daquele veiculado pelos textos emanados de órgãos oficiais ou pelos discursos pedagógicos, uma vez que os registros realizados por professores e seus alunos nos cadernos possibilitam confrontar o ensino proclamado, oficial e prescrito pelas teorias com o que é concretizado em salas de aula.

Esses autores nos permitiram entender que os diálogos instituídos com discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos de docentes que cursaram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa),<sup>3</sup> no Estado do Espírito Santo, e em cadernos de alunos que tiveram como professoras as participantes desse programa, nos possibilitaram contextualizar historicamente propostas de ensino da leitura. Esses materiais que alicerçaram fazeres profissionais docentes, no período de 2001 a 2011, buscando dar visibilidade ao que o programa recomendou e àquilo que efetivamente se consolidou em salas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Na Espanha, Maria del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora publicaram os seguintes trabalhos: *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente* (2001); *Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar* (2003); e *Niñas hablando a mujeres: narraciones femininas recogidas em los cuadernos escolares – 1928/1942* (2004). De acordo com as autoras, os cadernos, como fontes históricas de investigação, permitem compreender como os conhecimentos escolares eram transmitidos pelos professores e como os alunos deles se apropriavam.

Entre os pesquisadores espanhóis, ainda ressaltamos o importante texto de Antonio Viñao, intitulado *Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, que foi apresentado na Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madri, no ano de 2006, e publicado,

---

3. Diante do desafio colocado pelos resultados de testes padronizados que supostamente avaliam o nível acadêmico em leitura e escrita dos estudantes brasileiros, dentre os quais podemos citar, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) implantou o Profa, nos anos de 2001 a 2002, em 20 Estados brasileiros e no Distrito Federal, com a finalidade de instrumentalizar os professores alfabetizadores para promover melhorias nas práticas escolares correlacionadas com o ensino da linguagem escrita.

recentemente, no Brasil. Nesse artigo, o autor concebe os cadernos como produções infantis, espaços gráficos e produtos da cultura escolar que introduzem as crianças na cultura escrita, no mundo dos saberes acadêmicos e das disciplinas escolares. Na perspectiva assinalada pelo historiador, se

[...] um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão como os de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los (VIÑAO, 2008, p. 17).

Concordando com esse ponto de vista, compreendemos os cadernos como documentos históricos que podem assinalar questões referentes à apropriação de discursos recorrentes no *kit* de materiais do Profa, abordagens teóricas e metodológicas que sustentaram práticas alfabetizadoras de professoras capixabas que cursaram o programa, apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram na organização do trabalho com a leitura em classes de alfabetização; além de apontar como políticas públicas de formação de professores alfabetizadores são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras em seus fazeres profissionais.

Um dos pesquisadores que nos ajudou a compreender os cadernos como documentos foi Jacques Le Goff (2003), ao enfatizar que

Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (p.531). O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (p. 535-536).

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as

quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento (p. 537-538).

Compreendendo-os como monumentos, Le Goff (2003) pontua que os documentos não são neutros, derivam do empenho de homens para conferir à posteridade determinadas imagens sobre si, do modo como se veem ou gostariam de ser vistos. Assim, podemos inferir que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos escolares e cadernos diários não são neutros, pois se orientam, segundo vozes responsivas a outras, de enunciados já ditos e daqueles que aguardam a própria manifestação, querendo, por sua natureza constitutivamente dialógica, ser ouvidos, respondidos e reapreciados.

Seguindo os rastros de Le Goff (2003), Gvirtz e Larrondo (2008, p. 43) destacam que trabalhar “[...] o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte documento em monumento”. Por essa razão, não cabe ao pesquisador um olhar ingênuo sobre as fontes de investigação, sendo necessário considerar suas condições de produção bem como saber questionar os discursos que ali foram registrados. Isso porque as condições específicas de produção (tema, interlocutores que participam da enunciação, contexto do qual fazem parte, finalidades discursivas, estratégias do dizer, estilo e autoria) interferem na produção de sentidos. Conseqüentemente, não há como isolar o documento do seu contexto de enunciação e das intenções dos que proferiram os discursos. Por essa razão, é necessário um olhar para todos os outros elementos que o constituem, uma vez que o documento impresso, manuscrito ou oral “[...] não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao ‘objeto estético’). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extraverbal” (BAKHTIN, 2003, p. 406).

Viñao (2005), assim como Bloch (2001), também assevera que os objetos falam a quem souber perguntar, ou seja, os cadernos e demais suportes de registros escolares só respondem se nós, pesquisadores da área de Ciências Humanas, soubermos interrogá-los, perscrutando o subentendido, o não dito presentificado no dito. Ao contrário do que podemos pensar, o silêncio não é

a ausência daquilo que nunca foi dito nem subentendido e que não se conseguiu dizer, mas o que está entre as palavras, uma estrutura própria ao funcionamento do discurso. Assim nos compete perguntar pelos silêncios, uma vez que, mesmo no silêncio e com o silêncio, dialogamos.

No Brasil, merece registro a coletânea de textos intitulada *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, organizada por Mignot (2008), que traz reflexões de investigações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, espanhóis, argentinos e portugueses sobre os estudos no âmbito da História da Educação, a produção e a circulação desse suporte de registros escolares, os usos do caderno em salas de aula e as iniciativas pessoais e familiares de preservação desses documentos. Nas palavras da organizadora, os trabalhos que compõem este livro almejam “[...] interferir no debate sobre a necessidade de preservação desses papéis ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (2008, p. 13).

Também destacamos o catálogo digital da exposição *Não me esqueça num canto qualquer*, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, na cidade de Natal (RN), de 14 a 17 de setembro de 2008, com a curadoria de Mignot. Os 16 textos, escritos por pesquisadores de 11 diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, foram apresentados em torno de três eixos que se interpenetram: traços de histórias d(e) vidas; aprendizagem e exercício da escrita de si; percursos de formação na escrita autobiográfica. De acordo com a curadora, esse conjunto de textos pretende remover da sombra os cadernos escolares e, assim,

[...] contribuir para socializar as pesquisas sobre cadernos escolares como fonte/objeto de pesquisa; divulgar a importância da aprendizagem e exercício da escrita (auto)biográfica produzida no espaço escolar; disseminar a relevância da preservação da memória escolar; e, valorizar a escrita das pessoas comuns, em especial, a dos alunos das escolas brasileiras que, tradicionalmente, não é considerada relevante para estudos, exposição e guarda (MIGNOT, 2008b, p. 19).

Outra pesquisadora que tem problematizado o uso de cadernos como fontes documentais para a compreensão da alfabetização é Eliane Peres, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade

de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Juntamente com os integrantes do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares (Hisales), vem realizando esforços para constituir quatro acervos (de cartilhas/livros de alfabetização; de cadernos discentes; de cadernos de planejamentos docentes; e de atividades, exercícios, cartazes e jogos de alfabetização) que revelem aspectos da história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul.

Em nível de estudos realizados em Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, a primeira dissertação sobre cadernos escolares, intitulada *No caderno da criança o retrato da escola*, foi defendida por Vitória Líbia Barreto de Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1988. A autora afirma que a maior das limitações encontradas no desenvolvimento do trabalho foi “[...] a inexistência de estudos, em nosso país, a respeito do caderno escolar” (FARIA, 1988, p. 250). Ainda complementa afirmando que as “[...] poucas pesquisas a respeito do assunto, desenvolvidas em outros países, são de difícil acesso e só chegam até nós, através de artigos em revistas especializadas” (p. 250).

Contudo, a partir do início do século XXI, os cadernos ganharam relevância crescente em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros em cursos *stricto sensu*, deixando de ser “[...] tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor de signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

A título de exemplo, mencionamos as seguintes dissertações: *Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG* (2002), de Antonia Simone Coelho Gomes; *Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces* (2002), de Vera Mendes dos Santos; *Em cadernos escolares de Ciências: o registro das práticas docentes e discentes* (2005), de Luana de Souza Siqueira; *Cadernos de segredos: marcas da educação católica na escrita íntima*, de Suzana Brunet Camacho (2005); *Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares* (2006), de Isa Cristina de Rocha Lopes; *Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional* (2008), de Rosa Maria Souza Braga; e também teses: *Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância* (2008), de Antonia Simone Coelho

Gomes; *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da Psicologia Escolar Crítica* (2008), de Anabela Almeida Costa e Santos.

Os diálogos com todos esses pesquisadores apontaram para a necessidade do cruzamento de fontes porque nem todo o vivido em classes de alfabetização está registrado nos cadernos. Fomos guiadas “[...] apenas por uma certeza: nem todo o aprendido foi registrado, nem todo o registrado foi aprendido” (MIGNOT, 2010, p. 441).

Provocadas pelas leituras de diversos textos escritos por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação (ANNE-MARIE CHARTIER, 2002, 2007, 2007a; GVIRTZ, 1997, 1999; HÉBRARD, 2000, 2001; MIGNOT, 2004, 2008, 2008a, 2008b, 2010; PERES, 2012; PERES; PORTO, 2009; VIÑAO, 2008, dentre outros) que têm se voltado para os diferentes registros materializados nas páginas de cadernos, concebemos esses objetos como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

### **Por entre os arquivos pessoais: cadernos e demais suportes de registros escolares**

Encontrar profissionais do magistério que pudessem contribuir para a localização de cadernos de professoras que cursaram o Profa, no Espírito Santo, e de alunos que estudaram com elas se constituiu como um dos principais desafios para o desenvolvimento da pesquisa. Onde encontrá-los? Tais objetos escolares foram preservados? Por quem? Onde estavam guardados? Seriam localizados em arquivos institucionais (Superintendências Regionais e Secretarias Municipais de Educação), escolares (Escolas Estaduais e Municipais de Ensino Fundamental) e/ou com pessoais (residências de professoras e de alunos)? No Quadro 1, apresentamos os diferentes percursos que foram realizados, muitas vezes de modo concomitante, para a localização desses profissionais e familiares, por conseguinte, das fontes históricas de pesquisa.

Quadro 1 – Localização das fontes históricas de pesquisa

Percurso	Atividade de localização
1	Conversar e enviar e-mails aos amigos e colegas de trabalho que pudessem localizar professoras e/ou mães que tivessem guardados os cadernos escolares
2	Telefonar para as Superintendências Regionais de Educação e para as Secretarias Municipais de Educação, na tentativa de localizar professoras que tivessem guardados os cadernos escolares
3	Utilizar os espaços dos Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales) para conversar pessoalmente com os representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, os professores alfabetizadores e demais pessoas que participaram para solicitar apoio na busca dos cadernos escolares
4	Telefonar para as funcionárias representantes das Secretarias de Educação e agendar visitas aos municípios
5	Visitar as Secretarias Municipais e a Superintendência com a finalidade de receber indicações de escolas em que pudessem localizar as referidas professoras
6	Visitar as escolas estaduais e municipais para conversar com as professoras alfabetizadoras e ter acesso aos cadernos escolares
7	Visitar as residências das professoras para ter acesso aos cadernos escolares

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012)

Iniciamos as buscas com a intenção de localizar somente cadernos de professoras que cursaram o Profa em municípios capixabas e de alunos que estudaram com elas. Contudo, as docentes trouxeram outros suportes de registros escolares que também materializam discursos acerca do ensino da linguagem escrita e indicam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Embora várias professoras tivessem participado do Profa nos municípios em que lecionavam, muitas relataram que “[...] *não guardavam cadernos de planejamento de anos anteriores e que os cadernos das crianças eram entregues às famílias no final do ano letivo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 14-8-2009). Nós mesmas, apesar de termos sido cursistas e formadoras do Profa, tínhamos arquivado apenas dois cadernos diários e um caderno escolar, tendo em

vista que ainda não conhecíamos “[...] o valor desses velhos papéis para a compreensão das práticas pedagógicas, das trajetórias de vida, dos dilemas da sala de aula” (MIGNOT, 2008a, p. 100).

As dificuldades enfrentadas na localização de cadernos e demais suportes de registros escolares não foram pontuais do nosso Estado. Peres (2012, p. 103), na organização de um acervo com cadernos e demais documentos coletados em escolas do Rio Grande do Sul, relata que “[...] a constituição de um acervo dessa natureza é lenta e difícil, uma vez que esse suporte é descartável e desvalorizado após seu uso; contudo, algumas pessoas que o guardam fazem-no pelo valor sentimental, sendo, portanto, difícil – compreensivamente – sua doação”. Em nosso caso, não chegamos a pedir a doação desses materiais, apenas o empréstimo e, mesmo assim, presenciamos os laços de afeto mencionados pela pesquisadora.

Pelo fato de o Profa ter sido implementado no início dos anos 2000, encontramos obstáculos para localizar profissionais que soubessem fornecer informações sobre docentes que participaram do Profa e, quando situados, relatavam que “[...] *já fazia muito tempo que esse programa havia sido desenvolvido, os responsáveis por ele no município tinham se aposentado ou não trabalhavam mais naqueles órgãos públicos*” (DIÁRIO DE CAMPO, 26-9-2009).

Nas visitas às Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes.

Conforme salienta Vidal (2005, p. 22), possivelmente, esses papéis “[...] encontram na lixeira seu [trágico] destino” porque, aparentemente, não apresentam importância institucional nem possuem valor legal. Soubemos da existência de arquivos *mortos* – locais reservados a conservar pilhas de documentos não mais necessários à administração vigente, mas que têm caráter comprobatório. No entanto, não tivemos acesso a esses locais por serem restritos aos funcionários das Secretarias. Na maioria das visitas, recebemos indicações de escolas em que poderíamos localizar as referidas professoras.

As visitas às 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia (ES) evidenciaram que os documentos produzidos no dia a dia de escolas públicas capixabas ainda não são reconhecidos



como fontes históricas de pesquisa em educação que permitem aprofundar estudos sobre escolas, memórias, culturas escolares, colaborando na compreensão de “[...] reformas educacionais, políticas, propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

Essa constatação apontou para a necessidade de refletirmos sobre a organização de arquivos institucionais destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando a preservar uma memória da educação espírito-santense e “[...] tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41). Isso porque tais documentos auxiliam na compreensão de abordagens teóricas e metodológicas que alicerçam fazeres profissionais docentes, de modificações e/ou permanências que se concretizam no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita em classes de alfabetização de crianças e de como políticas públicas de formação continuada são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras, entre outras questões.

Vale destacar que apenas na Secretaria Municipal de Educação de Linhares (ES) tivemos acesso à lista de entrega dos certificados do programa. Nas demais 40 instituições percorridas, as funcionárias buscavam se lembrar de memória dos nomes de professores egressos do programa. Na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, por exemplo, apesar de uma das professoras que nos atenderam ter atuado como formadora do Profa, não conseguimos a indicação dos cursistas. Quando questionada sobre a existência de registros de desenvolvimento do programa, ela relatou que, por falta de espaço, “[...] os documentos de Programas implantados em gestões anteriores, não continuavam arquivados nos armários da Secretaria e sim no arquivo morto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2-3-2011).

Depois dos contatos estabelecidos nas referidas Secretarias, seguimos para as escolas indicadas na esperança de encontrar professores que cursaram o Profa. Chegando às instituições escolares, apresentávamos o objetivo de nossa pesquisa às diretoras e/ou pedagogas a fim de conquistar a confiança para adentrar no espaço escolar e conversar com as docentes. Em razão de já estarmos no município e não termos agendado com antecedência, muitas

vezes tivemos que permanecer para retornar à escola no horário de trabalho daquelas determinadas professoras ou para ir às suas residências.

Nessas visitas, cabe destacar a importância, em âmbito internacional e nacional, que vem sendo atribuída aos arquivos escolares como lugares privilegiados para a pesquisa educacional, capazes de fornecer “[...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram [...] sobre as relações que estabeleceram e estabelecem com seu entorno” (VIDAL, 2005, p. 24) e mesmo de diversos pesquisadores brasileiros (CARVALHO, 1998; MORTATTI, 2000, 2006; AMÂNCIO, 2005; PERES, 1999; SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; MACIEL, 2002; FRADE; MACIEL, 2006; CARDOSO; AMÂNCIO, 2010; entre outros). No entanto, apesar de tematizarem a história da alfabetização e do ensino da leitura por meio de diálogos com diferentes fontes de pesquisa (regulamentos, programas de ensino, manuais escolares, cartilhas, livros didáticos, relatórios de pesquisa, relatórios de diretores, inspetores e professores, cadernos docentes e discentes), os arquivos localizados nas escolas capixabas visitadas se referem, exclusivamente, aos das secretarias escolares, destinados a preservar documentos tidos como oficiais.

Embora não tenhamos localizado arquivos escolares, as visitas às escolas estaduais e municipais nos possibilitaram tecer uma rede de informações que, aos poucos, foi se consolidando e conseguimos conversar com 361 professoras que cursaram o Profa nos 40 municípios percorridos: uma em Alfredo Chaves, três em Anchieta, duas em Aracruz, catorze em Baixo Guandu, uma em Bom Jesus do Norte, dez em Brejetuba, doze em Cachoeiro de Itapemirim, noventa e seis em Cariacica, três em Colatina, uma em Divino São Lourenço, oito em Guaçuí, dezoito em Guarapari, uma em Ibiraçu, quatro em Itapemirim, oito em Itaguaçu, seis em Itarana, nove em Iúna, cinco em Jaguaré, dezoito em Linhares, seis em Marataízes, duas em Marilândia, uma em Mimoso do Sul, duas em Montanha, trinta e quatro em Nova Venécia, dezessete em Pinheiros, cinco em Piúma, treze em Rio Bananal, sete em Rio Novo do Sul, três em Santa Maria de Jetibá, uma em Santa Tereza, duas em São Gabriel da Palha, uma em São José do Calçado, uma em São Mateus, nove em São Roque do Canaã, três na Serra, dez em Vargem Alta, seis em Viana, treze em Vila Pavão, uma em Vila Valério e quatro em Vitória.

Sobre a preservação de cadernos e demais suportes de registros escolares, algumas educadoras relataram que  *muitas professoras iniciantes pediam seus*

*cadernos emprestados e elas acabavam doando como forma de compartilhar o trabalho realizado* (DIÁRIO DE CAMPO, 24-5-2011); umas confessaram que, *por desconhecer o valor dos cadernos como fontes de pesquisa*, não preservavam esses materiais (DIÁRIO DE CAMPO, 8-6-2011); outras pontuaram que *descartavam os cadernos dos anos anteriores e faziam novos cadernos de planejamento porque as pedagogas olhavam os materiais utilizados no decorrer do ano letivo e, se usassem cadernos de períodos antecedentes, eram rotuladas de professoras tradicionais* (DIÁRIO DE CAMPO, 9-6-2011).

Concernente aos cadernos, as professoras diziam que *a maioria dos alunos levava para suas casas no final do ano* (DIÁRIO DE CAMPO, 13-4-2011). Endossando essa enunciação, Santos (2002, p. 81), ao investigar cadernos escolares, pontua que “[...] o término de um caderno, não importando seu integral preenchimento ou não, terá necessariamente o prazo de validade esgotado com o final do ano letivo. Não há continuidade entre um ano e outro; novo ano, novos cadernos”. Ou seja, os cadernos têm um tempo de vida determinado e são levados para as residências dos alunos quando todas as suas páginas são preenchidas ou no fim do ano escolar.

Em meio as 361 professoras que lecionam em escolas públicas capixabas, 25 emprestaram cadernos e outros suportes de registros escolares que escaparam dos muitos descartes a que estiveram sujeitos, no decorrer do período de 2001 a 2011. O exercício de localizar esses documentos se constituiu num desafio, pois requereu, na maioria das vezes, chegar às residências das professoras e adentrar em espaços privados para ter acesso aos registros de escritas docentes e discentes.

Tal situação nos obrigou a sair do nosso lugar de pesquisadora e nos colocar na posição daquelas professoras que escreveram e preservaram os seus papéis e os de seus alunos, tendo em vista que “Traços duráveis do passado, quando surpreendentemente guardados, movimentam-se, pelas mãos dos historiadores, do espaço privado para a visibilidade pública” (CUNHA, 2009, p. 252). Em outras palavras, com a escritura da tese de doutorado (BECALLI, 2013), demos visibilidade pública aos cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar que foram escritos sem a intenção de publicação.

Ao enveredarmos pelos acervos pessoais, um anseio se colocou: será que era possível encontrar todos os cadernos produzidos pelas 25 professoras, a partir do ano de 2001? Não! Muitos foram destruídos, desprezados,

emprestados, tendo em vista que realizamos “[...] um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens” [em detrimento de outras], [...] não pomos nossas vidas [profissionais] em conserva de qualquer maneira” (ARTIÈRES, 1998, p. 11). Então, que documentos foram guardados nos acervos particulares das docentes?

Apesar dos obstáculos relatados, as professoras emprestaram 45 cadernos docentes e 65 cadernos discentes. Tivemos a curiosidade de perguntar a quais alunos pertenciam os cadernos preservados em seus acervos. De modo geral, elas pontuaram que *eram dos melhores alunos da sala*. Quando questionadas por que preservaram os materiais desses alunos e não os de outros, respondiam que *estes eram caprichosos, davam conta de registrar todas as atividades trabalhadas no dia e os alunos bagunceiros, atrasados ou com alguma dificuldade de aprendizagem não conseguiam registrar todas as atividades, assim, seus cadernos ficavam incompletos* (DIÁRIO DE CAMPO, 20-07-2011).

Também buscamos saber por que foram preservados mais cadernos discentes do que docentes. Sobre essa questão, as professoras relataram que *os cadernos dessas crianças tinham o desenvolvimento completo das atividades que eram trabalhadas e os delas muitas vezes não tinham todos esses registros, pois o horário de planejamento semanal era muito curto e, por essa razão, apenas listavam os trabalhos a serem realizados* (DIÁRIO DE CAMPO, 29-06-2011).

Foi em função dessas *artes de guardar*, realizadas individualmente pelas professoras egressas do Profa, que reunimos 2.113 documentos que foram guardados nos arquivos pessoais de professoras que cursaram o programa e de alunos que estudaram com elas. O “[...] certo é que, graças ao empenho em guardar as atividades suas e de seus alunos em seus arquivos pessoais, nas suas casas, é que hoje temos a possibilidade de ter acesso a essa documentação” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 52). Com esse número expressivo de cadernos e demais suportes de registros escolares em mãos, deparamo-nos com as seguintes indagações: como organizar essa diversidade de materiais? Que o tratamento daríamos às fontes documentais? No Quadro 2, apresentamos uma síntese desse percurso e seus respectivos objetivos.

## Quadro 2 – Protocolo de tratamento dado às fontes históricas de pesquisa

<b>Tópico</b>	<b>Tratamento dados às fontes históricas de pesquisa</b>	<b>Objetivo</b>
1	Digitalização dos cadernos e suportes de registros escolares	Constituir um banco de dados digitais, permitindo preservar as fontes e desencadear estudos e pesquisas posteriores
2	Distribuição por localidade	Mapear a procedência dos documentos que compõem o <i>corpus</i> discursivo
3	Distribuição por ano letivo	Identificar o período histórico coberto pelos documentos
		Agrupar os documentos em ordem cronológica crescente
4	Distribuição por série/ano	Identificar as séries/anos cobertas pelos documentos
5	Leitura exploratória	Familiarizar com as fontes e com os tipos de atividades
6	Ficha individual	Reunir os cadernos de uma mesma série/ano e de uma mesma professora ou aluno numerando sequencialmente
		Reunir os cadernos de uma mesma série/ano, mas de professoras ou alunos diferentes, pelo primeiro nome dos sujeitos

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

Cabe esclarecer que, para o preenchimento dessa ficha individual (tópico 6), os seguintes dados referentes à identificação dos cadernos docentes e discentes deveriam ser preenchidos: foto da capa do caderno, número de identificação, década, ano letivo, série/ano, professora ou aluno, escola, município, estado, período de registro de aulas, quantidade total de páginas, quantidade de páginas utilizadas, quantidade de páginas em branco, quantidade de páginas arrancadas.

Outro desafio para os pesquisadores que elegem os cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa se relaciona com a seleção das fontes

para a análise, pois, a depender da quantidade localizada, debruçar-se sobre todos os documentos explorando, lendo, revisando e analisando atividade por atividade exige uma amplitude que extrapola o bom senso e o período de tempo disponível para a realização da pesquisa. Nesse sentido, entendemos que os critérios de seleção podem ser guiados pelas categorias de registros, pelos tipos de fontes e pelos critérios de exploração construídos a partir do que as fontes nos falam e dos objetivos da pesquisa, conforme pode ser visualizado no Quadro 3:

Quadro 3 – Organização das fontes documentais

<b>Categorias de registros</b>	<b>Tipos de fontes</b>	<b>Critérios de exploração</b>	<b>Quantias</b>
Registros escritos por profissionais das Secretarias de Educação	Propostas Curriculares	Discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental	03
Registros escritos por professoras egressas do Profa	Livro de Memórias	Discursos acerca da época em que foram alfabetizadas	01
	Relatos autobiográficos		35
	Cadernos de registros docentes	Discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita	48
	Roteiros de planejamentos		08
	Projetos		18
	Rotina semanal		01
	Sequências didáticas		08
	Diários de classe	Discursos acerca da frequência de alunos, dos conteúdos ministrados e das avaliações	02
	Lista de material escolar	Discursos acerca dos materiais a serem utilizados pelos alunos	01
Pautas e/ou Atas de reunião de pais	Discursos acerca de questões que foram tratadas com pais e/ou responsáveis dos alunos	04	

	Relatórios avaliativos dos projetos	Discursos acerca do desenvolvimento de projetos didáticos	08
	Relatórios de acompanhamento dos alunos	Discursos acerca do desenvolvimento cognitivo discente	28
Registros escritos por docentes e discentes	Agenda escolar	Discursos acerca de compromissos diários	01
	Atividades avaliativas	Discursos acerca de avaliações	16
	Atividades em formato de livro	Discursos acerca do trabalho com a linguagem escrita	184
	Cadernos de registros discentes		75
	Folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas		1.227
	Diagnósticos das hipóteses conceituais de escritas	Discursos acerca das hipóteses de escrita infantil	429
Registros fotográficos	Pastas com registros fotográficos de atividades	Discursos acerca dos modos de trabalho com a linguagem escrita	15
Registros orais	CD de músicas infantis	Discursos acerca de cantigas de roda	01
Total			2.113

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

Outra questão que nos inquietou naquele processo foi a seguinte: como dialogar com os enunciados materializados nesse conjunto de documentos? Ao nos ancorarmos teórica e metodologicamente na perspectiva bakhtiniana de linguagem, consideramos que a análise dos enunciados materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares envolve, no primeiro momento, a leitura dialógica de todas as fontes documentais. Em segundo lugar, identificam-se os enunciados, cujo tema responde às questões de investigação, que podem ser organizados em um arquivo no formato Word. Ao analisar as fontes documentais, procurando dialogar com os enunciados, é que se percebem os pontos de encontro, as recorrências, como também as diferenças. Em terceiro lugar, elege-se o critério de recorrência para evidenciar os modelos

de atividades com maior frequência e, de igual modo, os outros com menor presença nos referidos documentos. Desse modo, a análise é construída por meio da identificação dos elos discursivos que se interligam em uma corrente ininterrupta da comunicação discursiva que trata da problemática de estudo.

## Instaurando o dixit conclusivo

Localizar cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras egressas do Profa e de alunos que estudaram com elas se constituiu numa atividade desafiadora, mas não sem razão! Nas visitas as 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem, no Estado do Espírito Santo, políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes.

Nas escolas visitadas, os arquivos se referiam exclusivamente aos das secretarias, destinados a preservar documentos tidos como oficiais. Tais constatações apontaram para a necessidade de refletir sobre a organização de arquivos institucionais e escolares destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando a preservar uma memória da educação espírito-santense.

Em decorrência da ausência de valorização e preservação de cadernos e de outros documentos docentes e discentes produzidos no âmbito escolar, localizamos esses materiais em arquivos pessoais, ou seja, nas residências de 25 professoras que se interessaram em guardar suas atividades e as de seus alunos, bem como nas casas de quatro crianças. Graças ao empenho desses sujeitos, conseguimos reunir 2.113 fontes documentais e, com base nos discursos materializados nos cadernos e nos demais suportes de registros escolares, respondemos se a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização.

O trabalho com cadernos exigiu um exercício dialógico diferenciado, porquanto lidamos com suportes de registros escolares docentes e discentes que transpuseram o tempo, o fogo e, muitas vezes, o lixo. Com certeza não foram muitos os documentos que escaparam dos inúmeros descartes a



que estiveram sujeitos, daí certa dificuldade de acesso, pois, dentre as 361 professoras com quem estabelecemos contato pessoalmente no decorrer da pesquisa, tão somente 25 emprestaram seus materiais, além de quatro mães de alunos. Registros de pessoas comuns que foram escritos sem o intuito de publicação moveram-se, pelas nossas mãos, dos arquivos pessoais para a visibilidade pública e científica. Assim, erigir os cadernos como fontes históricas de pesquisa representou uma compreensão da importância de tais documentos para a memória da educação pública capixaba, despertando um compromisso com a preservação dos materiais que foram coletados, ao longo desta investigação, para outras pesquisas e estudos vindouros.

## Referências

- AMÂNCIO, L. N. B. Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVII e XIX). *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28., 2005, Caxambu. **Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2005. 1 CD, GT 10.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECALLI, F. Z. **Nos cadernos escolares de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BLOCH, M. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. B. A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Alfale. *In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (org.). Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: Edufes, 2010.
- CARVALHO, S. A. S. **O ensino da leitura e da escrita**: o imaginário republicano (1890-1920). 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- CHARTIER, A. M. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. *In: CHARTIER, A. M. Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. Ceale, 2007. (Coleção Linguagem e Educação).
- CHARTIER, A. M. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007a.

- CUNHA, M. T. Territórios abertos para a história. *In*: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-279.
- FARIA, V. L. B. **No caderno da criança o retrato da escola**: 1988. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.
- FRADE, I. C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (org.). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/Fapemig, CNPq/UFMG/FaE, 2006.
- GOMES, A. S. C. **Templo do saber**: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- GOMES, A. S. C. **Álbuns de pesquisa**: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950). 2008 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- GVIRTZ, S. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**: uma mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique, 1997.
- GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- GVIRTZ, S; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. *In*: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 35-48.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. *In*: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.
- LOPES, I. C. R. **Memória e discurso em marcas de correção**: um estudo de cadernos escolares. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPel, v. 6, n. 11, p. 147-168, abr. 2002.
- MIGNOT, A. C. V. Cadernos escolares: um exercício de análise. *In*: HEES, M. P. N. *et al.* (org.). *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: MEMÓRIA(S), HISTÓRIA(S) E EDUCAÇÃO: FIOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2004, São Gonçalo. **Anais [...]**. Uerj: Faculdade de Formação de Professores, 2004. p. 83-90.

- MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. *In*: MIGNOT, A. C. V.; SOUZA, E. C. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008a.
- MIGNOT, A. C. V. **Do primeiro rabisco até o be-a-bá**. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2008b.
- MIGNOT, A. C. V. **Um certo objeto-memória**: apontamentos sobre cadernos escolares. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.
- MIGNOT, A. C. V. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. *In*: VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. p. 425-446.
- MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. **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.
- PERES, E. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/Ufpel, n. 6, p. 89-103, out. 1999.
- PERES, E. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2012.
- PERES, E; PORTO, G. C. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da XXXII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2009. 1 CD, GT 10.
- SANTOS, A. A. C. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. *In*: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 145-160.
- SANTOS, V. M. **Nascimento dos cadernos escolares**: um dispositivo de muitas faces. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. B. L. 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. 2005.

- SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: Edufes, 2010.
- VIDAL, D. G. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.
- VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.
- VINÃO FRAGO, A. La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. **Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche**, v. 12, p. 19-33, 2005.
- VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 15-33.

# Índice remissivo

## A

- Acyr Nigri 199, 200, 201, 216  
Arquivos escolares 239, 251  
Assistência 90, 147, 155, 157,  
166, 216  
Autoritarismo 155, 170, 171, 172,  
174, 175, 176, 177, 179,  
189, 190, 191

## C

- Capistrano de Abreu 31, 32, 34  
Capitania do Espírito Santo 18,  
20, 23, 24, 25, 29, 31, 33  
Civismo 72, 93, 135, 174, 186,  
189  
Colégio Nossa Senhora da Penha  
101, 102, 107, 108  
Companhia de Jesus 18, 20, 21,  
22, 23, 24, 25, 28, 30  
Conceição da Barra 80, 82, 89,  
90, 91  
Conselho Nacional de Educação  
125, 127, 131

## D

- Ditadura Civil-Militar 171, 191,  
222

## E

- Educação Infantil 143, 146, 148,  
152, 153, 154, 157, 158,  
159, 160, 163  
Elpidio Pimentel 111  
Ensino de História 170, 171, 172,  
174, 175, 177, 178, 179,  
188, 189, 190  
Ensino de Literatura 113, 222,  
223, 226  
Escola Activa 105, 133  
Escola Normal 55, 100, 101, 102,  
103, 104, 105, 106, 108,  
109, 110, 111, 112, 113,  
114, 115, 117, 118, 120, 121  
Escola Nova 105, 106, 129, 134  
Escolas Isoladas 64, 72, 73, 81,  
83, 91, 92, 95, 96, 97  
Escolas Reunidas 64, 72, 73, 83  
Estado Novo 124, 140, 170, 171,  
172, 175, 177, 178

## F

- Formação de professores 109,  
125, 132, 137, 139, 196,  
204, 205, 210, 218, 223,  
242, 243

## **G**

Gomes Cardim 84, 103, 109

Grupo Escolar 79, 83, 96, 172,  
173, 175, 178, 190

## **H**

Habilitação Específica para o  
Magistério 198, 206, 218

Haydee Nicolusi 106

## **I**

Instituto de Educação 180, 186,  
187, 189, 196, 197, 198,  
199, 200, 201, 202, 203,  
204, 206, 207, 208, 209,  
210, 211, 212, 213, 214,  
215, 217, 218

Instrução Pública 41, 42, 45, 46,  
47, 49, 79, 85, 95, 96, 102,  
105, 117, 125, 127, 128,  
130

## **J**

Jerônimo Monteiro 65, 88, 103,  
109, 186

Jesuítas 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25,  
27, 28, 29, 30, 31, 33, 34

José de Anchieta 18, 175, 176

## **L**

Lei nº 5.692/71 179, 184, 206,  
207, 210, 217

Livro didático 112, 116, 117, 183,  
188

Lydia Besouchet 106

## **M**

Magistério capixaba 47, 48, 50,  
85, 125, 131, 139

Manuel da Nóbrega 21, 25, 26

Mirabeau Pimentel 86, 91, 117

## **N**

Norte do Espírito Santo 78, 79,  
80, 83, 87, 89, 94, 96, 97

## **P**

Patriotismo 72, 93, 128, 130, 131,  
137, 172, 173, 174, 175,  
177, 178, 189, 190

Primeira República 78, 79, 82, 97,  
104, 109, 231

## **R**

Rocha Pombo 171, 176

## **T**

Tecnicismo 217, 222

## Sobre os autores

### **Cleonara Maria Schwartz**

Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes); coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales).

### **Elda Alvarenga**

Doutora em Educação; professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes - *Campus* Cachoeiro de Itapemirim); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

### **Fernanda Zanetti Becalli**

Doutora em Educação; professora dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes); professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar (Gespae).

### **Geraldo Bassani**

Doutor em Educação; professor da Escola de Guerra Naval.

### **Gustavo Henrique Araújo Forde**

Doutor em Educação; professor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

### **Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar**

Mestre em Educação; membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

### **Maria Alayde Alcantara 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).

### **Maria Lúcia de Resende Lomba**

Doutora em Educação; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/FaE/UFGM).

### **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).

### **Paula Florinda Freitas Faria**

Mestre em Educação; professora da Educação Básica da Secretaria estadual de Educação (SEDU).

### **Rafaelle Flaiman Lauff**

Doutora em Educação; professora da Educação Básica da Secretaria estadual de Educação (SEDU); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).



### **Regina Helena Silva Simões**

Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes); coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

### **Rita de Cassia Oliveira Pessanha da Costa**

Mestre em Educação; professora da Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo.

### **Rosianny Campos Berto**

Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

### **Wallace Manoel Hupp**

Doutorando em Educação (Ufes); professor da Educação Básica da Secretaria estadual de Educação (Sedu); membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

Ancorados em percursos bibliográficos pertinentes, em coleções documentais cuidadosamente elaboradas e apresentando recortes temporais que exploram, com propriedade, indícios que puderam ser perscrutados das ações de mulheres e homens nos séculos XVI, XIX, XX e XXI, os relatos das pesquisas – transformados em capítulos que podem ser lidos tanto a partir do ordenamento estabelecido pelas organizadoras quanto por outros arranjos promovidos – registram a importância do estranhamento e da desnaturalização para que novos questionamentos e reflexões conheçam as suas condições de emergência. Nessa medida, a pluralidade de temáticas abordadas, os realces conferidos para as formas escolares e para as outras práticas difusas educacionais, a engenhosidade com que as periodizações foram manejadas são indiciários dos significados dessas partilhas de experiências que foram (e permanecem sendo) operadas no âmbito do Nucaphe para que apreciemos o quanto já foi desbravado, bem como o muito que ainda resta por ser investigado acerca da história da educação capixaba.

JOSÉ CLAUDIO SOOMA SILVA



ISBN: 978-65-88977-50-7



10 anos  
Núcleo  
Capixaba  
de Pesquisa  
em História  
da Educação  
CE/PPGE/UFES  
nucaphe

encontrografia

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia