



A Teia das Coisas

*cultura material escolar
e pesquisa em rede*

Organizadoras
Andréa Bezerra Cordeiro
Gecia Aline Garcia
Ana Paula de Souza Kincheski
Júlia Naomi Kanazawa

Andréa Bezerra Cordeiro
Gecia Aline Garcia
Ana Paula de Souza Kincheski
Júlia Naomi Kanazawa
(Organizadoras)

A Teia das Coisas
cultura material escolar e pesquisa em rede

Copyright © 2021 by NEPIE/UFPR

Coordenação Editorial

Coleção História, Infâncias e Materialidades

Gizele de Souza

Projeto Gráfico e Editoração

Diorama Design

Capa

Diorama Design

Revisão Técnica

Virgínia Lourençon da Silva

Revisão Textual

Silvia Helena Nogueira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

BIBLIOTECA CENTRAL – COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)
(Maria Teresa A. Gonzati / CRB 9-1584 / Curitiba, PR, Brasil)

A teia das coisas : cultura material escolar e pesquisa em rede [recurso eletrônico] / Organização de Andréa Bezerra Cordeiro ... [et al.]. – Curitiba : NEPIE-UFPR, 2021.
445 p. il. : 5 MB ; ePUB .

ISBN 978-65-89713-92-0

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Cultura material. 4. Livros didáticos. 5. Educação – Livros e leituras. 6. Educação e Estado. I. Garcia, Gecia Aline. II. Kincheski, Ana Paula de Souza. III. Kanasawa, Júlia Naomi. IV. Título.

CDD 370

Andréa Bezerra Cordeiro
Gecia Aline Garcia
Ana Paula de Souza Kincheski
Júlia Naomi Kanazawa
(Organizadoras)

A Teia das Coisas

cultura material escolar e pesquisa em rede

Projeto

Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar

NEPIE/UFPR

2021



Universidade Federal do Paraná

Reitoria

Reitor Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Coordenadora Prof^a. Dr^a. Gizele de Souza

Vice- Coordenadora Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani

Coordenação Editorial

Coleção História, Infâncias e Materialidades

Gizele de Souza - UFPR

Conselho Editorial

Adriana Aparecida Dragone Silveira – UFPR/Brasil

Andréa Bezerra Cordeiro – UFPR/Brasil

Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR/Brasil

Anna Bondioli – UNIPV/Itália

Antonio Gariboldi – UNIMORE/Itália

Bianca Cristina Correa – USP-Ribeirão Preto/Brasil

Donatella Savio – UNIPV/Itália

Elena Mignosi – UNIPA/Itália

Eliane Teresinha Peres – UFPel/Brasil

Fabiana Silva Fernandes – FCC/Brasil

Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCEG/Brasil

Francesca Davida Pizzigoni – INDIRE/Itália

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC/Brasil

Heloísa Helena Pimenta Rocha – UNICAMP/Brasil

Isabel de Oliveira e Silva – UFMG/Brasil

Juarez José Tuchinski dos Anjos – UNB/Brasil

Juri Meda – UNIMC/Itália

Mônica Correia Baptista – UFMG/Brasil

Natalia Fernandes – UMINHO/Portugal

Patrícia Corsino – UFRJ/Brasil

Silvia Helena Vieira Cruz – UFC/Brasil

Susana Sosenski – UNAM/México

Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC/Brasil

Autores dos Textos

Agustín Escolano Benito
Alessandra Giacomiti
Ana Luisa Manfredini Araujo
Ana Paula de Souza Kinchescki
Andréa Bezerra Cordeiro
Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva
Caroline Braga Michel
Cesar Augusto Castro
Chris de Azevedo Ramil
Cláudio Magno Pereira Farias
Dilce Schüeroff
Elaine Cátia Falcade Maschio
Eliane Peres
Etienne Baldez Louzada Barbosa
Fátima Branco Godinho de Castro
Fernanda Teixeira Gomes Foster
Franciele Ferreira França
Gecia Aline Garcia
Giane Lucélia Grotti
Gizele de Souza
Gustavo Rugoni de Sousa
Heloísa Helena Pimenta Rocha
Joseane Cruz Monks
Juarez José Tuchinski dos Anjos
Júlia Naomi Kanazawa
Juliana Calixto Bartsch
Luiza Pinheiro Ferber
Mara Francieli Motin
Marcus Levy Bencostta
Maria Irinilda da Silva Bezerra
Marília Brandão Amaro da Silveira
Melrilin Rayline Marques da Silva
Rochele Allgayer
Samuel Luís Velázquez Castellanos
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller
Vania Grim Thies
Virgínia Lourençon da Silva

Sumário

<i>De las cosas a las palabras. Tramas y redes en las materialidades de la escuela</i>	10
<i>Agustín Escolano Benito CEINCE/Centro Internacional de la Cultura Escolar</i>	
Do desafio ao fio: tecendo pesquisas em rede	18

1º EIXO - Cultura material escolar: sujeitos e saberes em circulação

A cultura material da escola primária nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)	28
<i>Juarez José Tuchinski dos Anjos</i>	
As exposições escolares das escolas primárias do Paraná no Centenário da Independência	48
<i>Fátima Branco Godinho de Castro</i>	
I Conferência Nacional de Educação no Brasil: marcas do discurso de modernidade na narrativa fotográfica do evento educacional em 1927	66
<i>Rochele Allgayer</i>	
Um edifício adequado para a educação da infância: o espaço escolar nas prescrições higiênicas.....	87
<i>Heloísa Helena Pimenta Rocha</i>	
“O mais novo! O mais bonito! O melhor!”: os objetos da escola em catálogos comerciais	98
<i>Gustavo Rugoni de Sousa</i>	
<i>Ana Paula de Souza Kincheski</i>	

2º EIXO - Entre leituras, escritas e visualidades: cultura material e os materiais de ensino

Na escola para aprender, a <i>scuola</i> para não esquecer: a materialidade dos livros bilíngues para educar a infância Ítalo-brasileira	116
<i>Mara Francieli Motin (PUCPR/UFPR)</i>	
<i>Elaine Cátia Falcade Maschio (CEVEP/UFPR)</i>	
Coleção O Mundo da Criança: uma análise material e visual de suas edições em português e espanhol	134
<i>Juliana Calixto Bartsch</i>	
Cultura material escolar e cultura material instrucional no ensino e aprendizado escolar e doméstico da leitura e da escrita (Memórias de Aprendizizes, Século XX)	145
<i>Eliane Peres</i>	

“Errou, azar! Tudo perdido.”: o hectógrafo como artefato da cultura material escolar	168
<i>Joseane Cruz Monks</i>	

A contribuição da iconografia e da iconologia para as pesquisas sobre cultura material escolar: um estudo das capas dos livros didáticos produzidos no Rio Grande Do Sul (1940-1980)	183
<i>Chris de Azevedo Ramil</i>	
<i>Marília Brandão Amaro da Silveira</i>	
<i>Fernanda Teixeira Gomes Foster</i>	

3º EIXO - Cultura material, infância e educação Infantil

Três colunas do Jornal Correio Braziliense e os primeiros jardins de infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965)	207
<i>Etienne Baldez Louzada Barbosa</i>	

A fotografia em cruzo com a história: há uma rachadura em tudo e é por lá que a luz entra	225
<i>Ana Luisa Manfredini Araujo</i>	

Cultura material escolar, infância, educação infantil e currículo: um inventário acerca de possibilidades de pesquisas nas duas primeiras décadas do Século XXI (Brasil)	240
<i>Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues</i>	
<i>Solange Aparecida de Oliveira Hoeller</i>	

Projeto Araucária: indícios do cotidiano escolar narrados nos cadernos de professoras da década de 1980	260
<i>Alessandra Giacomiti</i>	

Senhores Pais! As agendas escolares da educação infantil como suportes da cultura material escolar	273
<i>Vania Grim Thies</i>	

4º EIXO - Entre normas e inventividades: cultura material, cultura docente e administrativa

Professores primários e materialidade escolar: diálogo e enfrentamentos das “Artes do fazer” no oitocentos	290
<i>Virgínia Lourençon da Silva</i>	
<i>Gizele de Souza</i>	
<i>Andréa Bezerra Cordeiro</i>	

Incumbências da “Boa Guarda” material: a responsabilidade do professor sobre a instalação, provisão e manutenção de sua escola na segunda metade do Século XIX	306
<i>Franciele F. França</i>	
<i>Gecia Aline Garcia</i>	

“A disciplina está na razão do trabalho do professor”: discursos e práticas disciplinares em documentos de escolas primárias de Santa Catarina (1940-1970)	322
<i>Carolina Ribeiro Cardoso da Silva</i>	

Influência da cultura administrativa na cultura material escolar do ensino público primário Maranhense (1843-1889)	332
<i>Samuel Luís Velázquez Castellanos</i>	
<i>Cesar Augusto Castro</i>	
<i>Claúdio Magno Pereira Farias</i>	

5º EIXO - O universo das coisas e seus repertórios: um inventário sobre os objetos escolares

Cultura e material escolar no Acre: início da discussão	356
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Giane Lucélia Grotti</i>	
<i>Melrilin Rayline Marques da Silva</i>	

Prescrições de objetos de ensino para as escolas primárias públicas catarinenses (1870-1910)	373
<i>Luiza Pinheiro Ferber</i>	
<i>Dilce Schüeroff</i>	

Higiene e cultura material escolar: o fornecimento de urinóis, cuspidadeiras e afins às escolas públicas do Rio Grande do Sul (1882-1911)	390
<i>Caroline Braga Michel</i>	
<i>Eliane Peres</i>	

Inventários de bens: fontes para uma história da cultura material escolar da instituição escolar Cônego José Bento (1935-1968)	409
<i>Júlia Naomi Kanazawa</i>	

Imagem e cultura visual: representação do ambiente educativo da escola primária Paranaense (1955)	425
<i>Marcus Levy Bencostta</i>	

As Organizadoras	443

De las cosas a las palabras. Tramas y redes en las materialidades de la escuela

Agustín Escolano Benito
CEINCE/Centro Internacional de la Cultura Escolar

Un transversal cruza entre los trabajos que se reúnen en esta compilación, y esta transversalidad comporta un giro ya consolidado en la historiografía de la educación de nuestro tiempo, el que se sustenta en las tramas y redes que construyen las materialidades de la escuela. Tal giro comporta, en lo esencial, una vuelta de la mirada del investigador hacia la fenomenología de las cosas, en un intento de búsqueda de una nueva historia que desconfía en algún modo de la inútil dialéctica de los discursos especulativos, así como de las explicaciones basadas en la externalidad de las normas. Según la nueva orientación historiográfica, todo lo que importa está implícito en las cosas, una tesis de clara filiación foucaultiana que aboca a una nueva epistemología.

La amplia comunidad intelectual brasileña que se reúne en esta compilación —una comunidad académica bien acreditada en el contexto internacional— ha dado ya varios y diversos frutos en este campo temático y en las pesquisas asociadas a la historia de la experiencia que ha configurado la llamada cultura empírica de la educación y el estudio de la construcción del habitus de la profesión de enseñante. Este es el camino de la nueva hermenéutica, la operación historiográfica que parte de los hechos y de sus soportes técnicos para construir, en comunidad interpretativa, la cultura de la práctica a partir de las materialidades en que esta cultura ha quedado registrada.

Los objetos y las imágenes son los testimonios observables de la cultura que el historiador, convertido en parte en etnólogo y arqueólogo, ha de descifrar. Estas fuentes, evaluadas como tramas o en su formato en red, como propone el título del presente libro, suscitan enunciados que se expresan con palabras. Territorios, espacios, muebles, iconos, catálogos de exposiciones, bienes patrimoniales de museos, artefactos técnicos y objetos artesanos o vernáculos de apoyo a las prácticas cotidianas del arte de enseñar y de la aventura de aprender son dispositivos que pueden ser vistos, en perspectiva

holística, como elementos que forman parte de un texto, que es a la vez el lenguaje de una cultura. Leyendo la trama textual, en colectivo hermenéutico, nos acercaremos a la inteligencia de los códigos que regulan la gramática que subyace en la cultura de la escuela.

Las materialidades de la escuela que se guardan en los museos pedagógicos, o en otros reservorios, pese a su aparente presencia silenciosa, nos hablan acerca de las prácticas y los discursos que configuran la cultura a la que pertenecieron. En un segundo nivel de análisis, tales materiales se nos presentan como restos etnológicos cargados de historicidad y, por lo tanto, en conexión con el pasado de la experiencia escolar en que se originaron y circularon. Esta temporalidad, si se quiere, es la que se asume como tradición, y su análisis remite siempre a los orígenes, esto es, a las condiciones de invención de los objetos, y a los cambios sufridos por estos en las sucesivas acomodaciones a las épocas en que se utilizaron. Desde estas consideraciones, lo matérico y sus correlatos icónicos se han hecho imprescindibles para reconstruir el patrimonio histórico-educativo en que se fundamenta la praxis empírica de las instituciones educativas.

Los objetos y las imágenes son la prueba experiencial que mejor certifica la existencia de una pragmática de la formación, con su lógica y sus funcionalidades adaptadas a un determinado tiempo histórico. Los enunciados verbales (las palabras) que se generan a partir de la observación de estas fuentes de conocimiento serían la expresión de las lecturas que nos permiten seguir adelante para intentar vislumbrar y comprender, y si es posible desmutizar, los silencios que envuelven a los materiales y a las imágenes. Con ellos ensayamos encontrar el sentido y los significados de la cultura que implementaron en el nivel de los hechos. También abordamos así, leyendo e interpretando, la operación historiográfica de integrar lo matérico en su empiría, esto es, en la fusión de la cultura material con la historia intelectual de la experiencia en educación.

En esta lectura hay que incluir las imágenes, que a menudo ofrecen las representaciones de las cosas. Recordando a Roland Barthes, Andrea Smorti concluye: mientras la palabra sugiere, el icono muestra. Entre el signo icónico y el objeto material a que pertenece existe un claro isomorfismo que hace posible que la imagen sea analógica en relación con lo que representa y que lo iconográfico se constituya asimismo en un testimonio más fácilmente descifráble y legible. Ello facilita al tiempo la producción de enunciados y narratorios lingüísticos en los que se vuelcan las interpretaciones que dan los sujetos investigadores al tratar de leer y explicar su pasado a través de las fuentes materiales de la experiencia de la formación.

En reciente comentario a algunas cuestiones relativas a la legibilidad de los objetos y las imágenes, se me recordaba de manera informal por parte de mi interlocutora, Filomena Bandeira, el consejo del maestro Charcot a su discípulo Sigmund Freud, al que éste siempre acudía al tratar de rehuir de las tendencias especulativas que acechaban a la cultura: hay que mirar repetidamente a las cosas, o a sus imágenes, hasta que unas u otras comiencen a hablar por sí mismas, lo que sin duda harán. Al principio, las cosas con las que tratamos nos pueden parecer inertes, frías y mudas, pero al final siempre hablan. Algo así hacen los etnólogos, a menudo apoyándose en observaciones plurales, con sus atenciones y miradas persistentes hacia los objetos y los iconos. Cada vez que se percibe una fuente material o una imagen de ella se entabla un diálogo sujeto-objeto, del que se deben tomar notas en la bitácora etnográfica. Y de las conversaciones hechas a lo largo del proceso investigador se han de obtener determinados enunciados con los que componer un texto y con los que buscar una lectura explicativa del mensaje visible, y también del oculto, que portan las materialidades e iconografías. Un objeto, como dice el semiólogo italiano Corrado Maltese, es una estructura que sintetiza experiencias comunicables que pueden ser leídas, total o parcialmente, por los receptores, quienes al leer estos restos empíricos les atribuyen significados hipotéticos, aunque sea en una aproximación provisional que puede ser objeto de discusión o de verificación *post factum*.

En una sociedad como la nuestra, en la que la tecnología y la cultura de lo visual han tomado plena carta de naturaleza en nuestros hábitos, lo matérico es un componente esencial del mundo que nos envuelve y lo es también del modo de examinar el pasado de la civilización. La imagen del mundo es en primer término, tanto en el presente como en el pasado, la de una representación constituida por un espacio poblado de objetos. Estos son, según escribió Roland Barthes en una de sus glosas literarias, la primera fuente empírica de toda sociología de la cotidianidad. El hombre está ligado al mundo a través de los objetos materiales que han salido de su mano o que fueron concebidos y producidos por las manos de otros hombres. Ello otorga a las cosas una clara proyección antropológica, que es a la vez una concreción de su dimensión histórica, como ha argumentado Richard Sennett en su gran obra *El artesano*.

Gran parte de los atributos y significados de las materialidades escolares nos son dados no solo como silencios a descifrar sino como realidades ya interpretadas por la tradición recibida, aunque al tiempo seamos invitados a volver sobre ellas para hacer una nueva lectura de las ocultaciones que las cosas albergan o para interrogarlas desde nuevas expectativas y preguntas.

Volver la mirada hermenéutica hacia los objetos y las imágenes y tratar de descifrar sus significaciones es un imperativo para cada generación. Así lo recordó el poeta Rainer Maria Rilke al señalar en las Elegías de Duino que llegamos al mundo, al iniciarnos en cualquier cultura, ingresando en un universo que se nos da como ya interpretado, y que vivimos en él bajo el imperativo y la necesidad de tener que volver a leerlo y comprenderlo. A partir de los indicios relativos a las preguntas que hacemos a las cosas con que nos encontramos podemos intentar elucidar algunas claves que nos han de servir para reinterpretar los significados que estos restos materiales pudieron tener en el pasado, en los contextos en que fueron creados y utilizados, y que ahora se nos ofrecen para su examen bajo las nuevas orientaciones que la etnohistoria sugiere en nuestro tiempo. Estamos, pues, condenados a interpretar, como advierte el filósofo Joaquín Ortega en su obra *La condena hermenéutica*.

Pero, por otro lado, las cosas materiales no siempre hablan directamente a los observadores, manipuladores o lectores. Con frecuencia, según sugirió otro poeta, Jorge Luis Borges, los objetos son materialidades ciegas y sigilosas, que guardan celosamente secretos de la cultura que albergan, claves que es necesario y posible desvelar a través de determinadas lecturas sugeridas por los indicios y las huellas observables en ellos. Estas lecturas de lo real —si son compartidas o debatidas con otros mejor— nos permitirán encontrar, bajo la simplicidad de las apariencias que muestran con frecuencia las cosas, la lógica que comportan los materiales y las representaciones, un discurso que afecta a la comprensión de la historia de las prácticas culturales y a la constitución de los saberes sobre educación que han tratado de explicar y gobernar la escuela como hecho de cultura, no tanto en clave teórica sino bajo la perspectiva del nuevo empirismo que se expresa en lo que hemos denominado historia de la experiencia en educación.

Las cosas, por otra parte, según advirtió Jorge Luis Borges, pueden durar más allá del uso que hagamos de ellas, e incluso sobrepasar nuestra propia existencia en el tiempo, y hasta entrar a formar parte de la indefinida región de los olvidos, sin darnos cuenta de que sus creadores y usuarios han desaparecido. Así, cargadas de la historicidad que el transcurrir del tiempo les otorga, las materialidades de la escuela se aplican a ulteriores usos y transformaciones, instituyendo como conjunto un legado matérico y simbólico, al que los historiadores atribuimos el valor de patrimonio, que es aconsejable salvaguardar, investigar y difundir en orden a la formación de la ciudadanía. Siguiendo este proceso hermenéutico, los objetos y las imágenes han ido pasando a constituirse en fuentes de conocimiento sobre las que los

estudiosos construyen lo que se ha dado en denominar cultura material, presente en todas las esferas de la vida humana y social, y, por supuesto, también en la referida a la educación escolar.

Los historiadores sospechan desde hace ya algún tiempo que los objetos materiales y los iconos que encuentran en sus búsquedas y pesquisas están dotados de códigos implícitos subyacentes de los que el sujeto que los observa y manipula no siempre tiene clara conciencia, pero que, tras su exhumación, y mediante los oportunos análisis indiciarios y semióticos, es posible hacerles salir de su silencio. Las materialidades físicas presentes en cada modelo de escuela y de formación revelan algunas características de la cultura que los caracteriza y aproximan al desvelamiento del orden del discurso implícito en esta cultura.

Las cosas que forman parte del legado recibido, como hizo observar Freeman Tilden, uno de los primeros teóricos del patrimonio natural y cultural, no solo nos instruyen, sino que también nos provocan, para tratar de construir interpretaciones inteligentes, al igual que sucede en general en el mundo de las producciones de las artes y de los documentos históricos. Los arqueólogos tratan de desvelar aquellos significados que se ocultan detrás de los materiales que encuentran en sus búsquedas y de lo que perciben en ellos con los sentidos. Todo buen maestro –decía Tilden– puede ser un buen intérprete de tales materialidades, aunque no sea historiador. Observar el corte de un árbol viejo y asociar los anillos que marcan, como huellas del tiempo, el proceso de su crecimiento con la vida de la planta, y relacionarlos a la vez con los ciclos temporales de la historia humana, es un logro de esta capacidad interpretativa de un buen maestro/arqueólogo. He aquí también una imagen del educador no solo como mero enseñante práctico sino como intelectual que observa, lee y comprende las materialidades que maneja en el ejercicio del arte y oficio de la profesión de enseñar.

Jean Baudrillard llamó la atención acerca del valor y el significado de los objetos no solo como dispositivos instrumentales que atendieron en su momento a cubrir ciertas necesidades o funciones, sino como materiales condensadores de un tiempo histórico. A este respecto, las cosas vendrían a ser signos de esa temporalidad, atributos de los sistemas socioculturales a que históricamente pertenecieron, sin ningún otro tipo de teleología. Además de ayudar a descubrir la lógica de esos sistemas, los objetos podrían tener una presencia alegórica que es otra forma de connotación histórica y cultural que, al tiempo que contribuye a entender la estructura y el sentido del pasado, sirve para responder a las siempre presentes cuestiones relacionadas con el mito de origen de los artefactos y de los iconos que los represen-

tan. Algo hay en las sociedades contemporáneas industriales y avanzadas en las que vivimos que nos lleva a preguntarnos acerca de lo folc, de lo artesanal y de lo vernáculo. Ello es así tal vez porque en estas producciones empíricas primarias suele radicar casi siempre la lógica de la genealogía auténtica de muchas respuestas pragmáticas dadas en su tiempo por los protagonistas que intervinieron en la acción formativa, en nuestro caso, las conductas de los agentes directos de la vida escolar, a las demandas de un entorno social. Esta búsqueda genealógica de las raíces de las cosas es en realidad una práctica que se adscribe a la denominada arqueología de la escuela.

Las formaciones discursivas en las que, según Michel Foucault, ha de fundarse la historia de las ciencias se originan en la exégesis y consideración del lenguaje que reside en la aparente opacidad y clausura de las cosas. El encadenamiento de unas palabras con otras, mediante las oportunas reglas de la formulación y expresión de enunciados, y de su sintaxis, guarda relación con la disposición que pudieron tener las mismas cosas como elementos del orden en que se ha construido el mundo de lo real. Como es bien sabido, los desarrollos conceptuales de Foucault llevaron a plantear una arqueología de los saberes, tomando como base las positivities materiales a partir de las cuales se generaban los enunciados que conducían al conocimiento o se ofrecían como concreción o aplicación de los conocimientos mismos. En la Arqueología del saber, el autor buscaba fundamentar el origen de las formaciones discursivas en las materialidades (objetos, textos, técnicas...), fuentes a las que atribuía el valor de documentos y con las que se podían construir archivos. La arqueología de los saberes que él sugiere no era desde luego la de los monumentos mudos, los rastros inertes o los objetos aislados sin contexto social, sino una disciplina intelectual que problematizaba históricamente las cosas, sus presentaciones en series, las relaciones entre unas y otras, las continuidades y discontinuidades en su generación y desarrollo, su estructuración temática y sus usos, y los procesos de emergencia, apropiación y transferencia intercultural de los objetos y las representaciones en diferentes contextos. Estas condiciones pueden servir asimismo para tejer las tramas y redes a que alude en su título la presente publicación.

El nuevo arqueólogo del saber, a partir de las “experiencias prediscursivas” que encuentra o formula en sus contactos directos con la misma realidad de las materialidades, se debería ir no obstante liberando de las cosas, en su consideración de simples objetos empíricos, para ir accediendo a la investigación y el descubrimiento de las reglas que permitan extraer y formular las fuentes físicas o icónicas, que son las que en definitiva facilitarán el acceso al orden del discurso, el objeto final de una historia de los saberes

y de la cultura bajo esta nueva perspectiva arqueológica del conocimiento. Hay en este proceso epistémico un salto cualitativo en la reducción fenomenológica, de nivel más descriptivo y etnológico en la fase de primer contacto con los hechos y las materialidades, un cambio que da paso a las exigencias de reflexividad y a la comprensión del sentido cultural de la experiencia.

Siguiendo ideas afines a este giro fenomenológico que analiza la empiría de la escuela, el ámbito de lo material se ha hecho cada vez más legible en la investigación histórica acerca de las instituciones de formación, con el apoyo de la semiología, la antropología y otras ciencias del hombre y de la cultura. La operación historiográfica, como diría Michele de Certeau, se cobija hoy en los nichos ecológicos de los yacimientos y museos, y allí se busca la lectura compartida de los objetos y las representaciones, testimonios que hacen visibles las prácticas. Son pocas las monografías u obras sistemáticas acerca de la historia de las instituciones educativas que no insertan entre los textos, o anexas en sus apéndices, imágenes sobre las escuelas, los entornos, los actores, los dispositivos u otros elementos materiales vinculados a lo que fue en un tiempo determinado el cotidiano transcurrir de la vida escolar o a las experiencias educativas que se llevaron a cabo entre los muros de las aulas. Hay que convenir, empero, que a este trabajo de inventario y registro de las cosas no ha acompañado siempre una hermenéutica de la cultura que en ellas se encripta. Digamos que los historiadores, ensayando a veces a ejercer la sensibilidad de los anticuarios, han estado hasta ahora demasiado apegados a las materialidades en sí, sin ensayar liberarse de ellas, y hasta constituyéndolas a menudo en fetiches de seducción, juego y colección. En la perspectiva antes comentada, sin embargo, la investigación debería ir orientada hacia un cierto desprendimiento respecto de lo directamente observable y aventurarse a emprender, por la vía de la semiótica y de la hermenéutica, una interpretación más profunda de los significados y sentidos que se ocultan tras las cosas, los hechos y las manifestaciones en que se muestran, tratando de extrapolar las lecturas a los contextos reales. El materialistic turn de que habla la museógrafa italiana Marta Brunelli ha de comportar una nueva teoría y una nueva práctica de la interpretación que, arrancando de los primeros estudios sobre patrimonio, como los citados de Freeman Tilden, se oriente hacia los nuevos enfoques interpretativos y didáctico-culturales de la etnohistoria y de la museografía activa, como los que se ensayan en el Museo de la Scuola de la Universidad de Macerata, en Italia, en los que la autora tiene una implicación muy directa y dinámica desde hace años.

Todo centro de memoria opera con los objetos e iconos una cierta resemantización, aunque a la vez trata de conservar los significados históricos

originarios de las materialidades, que nunca son del todo abolidos. La relectura del pasado, pese a estar envuelta en retóricas asociadas a los modos de representación, recupera de alguna manera las huellas de lo que significaron los materiales en su génesis y en los sucesivos usos históricos. El giro anterior ha de propiciar por consiguiente un avance epistémico hacia la acreditación de una historia material de la escuela en clave antropológica. En las últimas décadas se ha instalado entre los historiadores la creencia de que los testimonios materiales, o sus representaciones icónicas, al mostrarse como positividades observables y como fuentes factuales de la realidad estudiada, son inequívocamente más fiables que otras referencias para ofrecer una prueba empírica de lo que los procesos educativos han sido en el pasado, e incluso de lo que son en la actualidad. Las cosas, según hemos visto anteriormente, operan igualmente en el mundo en que vivimos, en el contexto del llamado tiempo presente, un tiempo que por lo demás aún ofrece, junto a las innovaciones propias de la época actual, diversas manifestaciones que son prueba de las persistencias de la tradición en las escuelas, unas como signos de obsolescencia y resistencia al cambio, y otras como mediaciones aún acreditadas que ostentan una más larga vigencia.

El viraje hacia la estimación de los hechos observables se operó tras haber cuestionado la nueva historia la legitimidad, dominante en las décadas anteriores, de los análisis teóricos y políticos con que se examinó e interpretó el mundo pedagógico. La crítica de la modernidad problematizó el valor de los discursos tradicionales, e incluso de los modernos, en los que se apoyaba la vieja historia, y puso bajo sospecha las intenciones y los intereses que subyacían en ella. Indujo así no solo un giro fenomenológico hacia las positividades sino la exigencia de la deconstrucción crítica de aquellos discursos implícitos en los hechos, en busca de un análisis más realista, y a la vez más sincero, del mundo de la educación y de los entornos que lo han condicionado en el pasado. Ello favoreció la emergencia de nuevas miradas hacia la escuela y hacia la formación en general, que se orientarían hacia el campo de las experiencias, más primarias o elementales tal vez que los conceptos y los idearios, aunque sin duda menos contaminadas de prejuicios idealistas y supuestos ideológicos que los aparatos especulativos y de poder e influencia. Este es también el ethos subyacente que me parece poder descubrir bajo la serie de trabajos que tengo el gusto de presentar con estas consideraciones que invitan también a repensar los modos de afrontar la nueva historia material de la educación como una nueva historia intelectual.

Do desafio ao fio: tecendo pesquisas em rede

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço.

Richard Sennett, em *Juntos*, 2020, p. 09.

Este livro é fruto do trabalho cooperativo, da amizade e da interlocução intelectual entre grupos de pesquisa do Brasil em torno do tema da História da Educação e da Cultura Material Escolar. Coordenado pelos professores Gizele de Souza, Andréa Cordeiro e Marcus Levy Bencostta e, financiado pela PRPPG - UFPR, o projeto intitula-se *Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar*, e reúne pesquisadores de todas as regiões do Brasil: norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste (UFPR, UDESC, UFSC, UNICAMP, UFPel, UNB, UFMA, UFAC, IFC). Seguindo a proposta de trabalho em rede, apresentaremos aqui, materializadas pela escrita, ações e produções desenvolvidas no seio de grupos de pesquisa de referência no Brasil, fortalecendo a rede de pesquisadores e universidades em torno do tema da cultura material escolar e empreendendo o instigante e restaurador propósito de seguirmos juntos e juntas produzindo conhecimento e buscando sentido em meio às contingências dos turbulentos anos de 2020 e 2021.

Foi em meio à pandemia e às restrições impostas por ela que nos vimos desafiadas e desafiados a manter e desenvolver a difícil habilidade da cooperação. Em meio a tantos desafios, encontramos um fio, e dele construímos a nossa teia ao redor das coisas da escola e suas histórias. Num momento em que tudo dizia para nos isolarmos, nós nos aproximamos pelas redes, em diálogo constante e em encontros mensais de trabalho; nesses dias tristes em que a polarização e o egoísmo levam ao ensurdecimento ao outro, nós nos ouvimos; e quando tudo parecia incerto e estagnado nós movimentamos ideias, palavras, fontes. E escrevemos. Compartilhamos neste

livro essas escritas, que extrapolam o lugar de produtos de nossas pesquisas. Os textos que lhes apresentamos são fios de seda que concretizam nossa integração nessa teia, e que nos deram motivação para continuarmos ativos e ativas, produzindo conhecimento juntos, juntas.

Nosso encontro, em telas, foi distribuído em oito momentos, professora(s) universitária(o)s, doutoranda(o)s, mestranda(o)s, e aluna(o)s da graduação, reservaram em suas agendas a participação mensal naquilo que foi denominado *Ciclo de Debates e Formação*. A intenção era justamente construir um percurso formativo não só para aqueles que estavam adentrando ao universo da pesquisa mas, também, para aqueles que já possuíam uma experiência investigativa de longa data. A partir de uma troca preciosa e enriquecedora, no dia 30 de outubro de 2020, realizamos nosso encontro de abertura com a presença do Professor Agustín Escolano Benito, responsável pelo Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEICE - Espanha). Na sequência, em formato de seminários, cada grupo de pesquisa apresentou a empiria mobilizada para seus trabalhos, além dos aportes teóricos ancoradores de suas pesquisas.

Assim, foram desenvolvidos respectivamente: o trabalho conduzido pelas professoras da UFPel Eliane Peres, Vania Thies e Chris Ramil, no dia 11 de dezembro de 2020, intitulado *Contribuições do Hisales às Pesquisas sobre Cultura Material Escolar*; a exposição de Juarez dos Anjos e Etienne Baldez Barbosa da UNB, no dia 26 de março de 2021, sobre as *Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968) e os Jardins de Infância de Brasília (1960-1965): a cultura material escolar em debate*; no dia 23 de abril foi realizada a mesa redonda intitulada *História da Educação em Trajetórias, Objetos e Docências*, com as colegas Vera Lucia Gaspar da Silva, Ana Paula Kinchescki e Gustavo Rugoni de Sousa da UDESC, Carolina Cardoso da Silva da UFSC e Solange Hoeller do IFC; em 8 de maio contamos com a participação do professor Marcus Levy Bencostta da UFPR, discorrendo sobre *Arquitetura Escolar, Violência e Indisciplina*; no dia 11 de junho foi realizado a exposição de pesquisadoras da UFPR com a presença de Gizele de Souza, Andréa Cordeiro, Gécia Garcia, Rochele Allgayer e Fátima Castro apresentando um debate sobre as *Infância(s) e Materialidade(s) em Exposição*; sobre a *Cultura Material da Educação Profissional* contamos com a contribuição de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Júlia Naomi Kanazawa da UNICAMP, juntamente à convidada Maria Lúcia Mendes de Carvalho do Centro Paulo Souza; e ainda César Castro, Samuel Castellanos, Kathia Salomão da UFMA, no debate sobre *O 'livro de classe' como cultura material escolar*, ambas as exposições foram realizadas no dia 2 de julho. O último encontro, intitulado

História da Educação e Materialidades: na partilha dos encontros... as experiências de pesquisa, aconteceu em 27 de agosto de 2021, junto ao evento de encerramento do projeto com a participação de todas e todos os integrantes.

No bojo de nossas reuniões, fomos também forjando uma identidade estética e visual para nossos encontros e nossas produções, que foi traduzida carinhosamente através da logomarca do projeto, produzida por Mg. Luc Marketing e Design. Agradecemos ao Marcos Egídio Lucato e a Rochele All-gayer por esta bela colaboração e parceria.

Além do lançamento em formato E-book, este livro também será apresentado em edição impressa, publicada pela Editora CRV. A concretização da obra impressa só foi possível graças ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC, através do Programa de Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Desta forma, essa produção também está vinculada com os projetos de pesquisa *Objetos da Escola: Por uma história material da experiência escolar (1880-1920)* (UDESC/CNPq/FAPESC/CAPES) e *Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar* (UDESC/CNPq/FAPESC/CAPES), ambos desenvolvidos ao abrigo do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares – OPE (UDESC). Agradecemos à Professora Vera Lúcia Gaspar da Silva por mais essa parceria frutífera.

De tantas parcerias, interlocuções e debates nasceu, pois, o livro que aqui apresentamos: **A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede**. Contemplando 24 capítulos, o livro foi organizado em cinco eixos temáticos.

O primeiro eixo, **Cultura material escolar: sujeitos e saberes em circulação**, reúne cinco capítulos. O primeiro, intitulado *A cultura material da escola primária nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)*, escrito por Juarez José Tuchinski dos Anjos, apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo identificar prescrições relativas à materialidade da escola primária em textos das recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública. Sua produção permite observar que o tema esteve presente de forma recorrente nesses fóruns de circulação transnacional, aparecendo em recomendações sobre arquitetura escolar, livros, mobília e objetos de ensino.

Em seguida, Fátima Branco Godinho de Castro, em *As exposições escolares das escolas primárias do Paraná no Centenário da Independência*, versa sobre práticas da liturgia política republicana durante a Exposição Escolar

das escolas primárias. Em seu trabalho, trata sobre a constituição da Exposição, identificando sujeitos encarregados de elaborar os artefatos expostos, assim como o envolvimento da Inspetoria Geral de Ensino nas festividades cívicas do Centenário da Independência, no Paraná.

Em *I Conferência Nacional de Educação no Brasil: marcas do discurso de modernidade na narrativa fotográfica do evento educacional em 1927*, Rochele Allgayer aborda aspectos da cultura material escolar a partir da análise de uma série de fotos do referido evento, disponíveis no acervo da Associação Brasileira de Educação e da imprensa periódica brasileira. Mobilizando referências teóricas vinculadas aos estudos sobre cultura material escolar e história cultural, constrói reflexões sobre o uso da narrativa da retórica de modernidade e renovação educacional.

No capítulo intitulado *Um edifício adequado para a educação da infância: o espaço escolar nas prescrições higiênicas*, Heloísa Helena Pimenta Rocha analisa discussões desenvolvidas na seção de Higiene Escolar do congresso promovido em 1880 pela *Ligue Belgue de l'Enseignement*, com proposições sobre os edifícios escolares. Em sua pesquisa identifica consensos que, desde o século XIX, vão se estabelecendo e repercutem em políticas e práticas de inspeção, observadas em registros de autoridades de ensino do estado de São Paulo.

Fechando este eixo, o capítulo escrito por Gustavo Rugoni de Sousa e Ana Paula de Souza Kincheski, intitula-se “*O mais novo! O mais bonito! O melhor!*”: *os objetos da escola em catálogos comerciais (1851-1889)*. Nessa produção os autores buscam analisar, por meio de catálogos comerciais da segunda metade do século XIX, como carteiras e acessórios de escrita a elas vinculados aparecem representados. Ao mobilizar a noção de cultura material escolar, discorrem sobre o papel desses documentos na transnacionalização de ideias educacionais. Segundo os autores, os catálogos analisados expressam pressupostos pedagógicos e higienistas, assim como um culto à modernidade, associado à presença e uso de determinadas materialidades em sala de aula.

O eixo temático **Entre leituras, escritas e visualidades: a cultura material sobre os materiais de ensino**, composto por cinco textos, tem início com o debate realizado por Mara Francieli Motin e Elaine Cátia Falcade Maschio em *Na escola para aprender, a scuola para não esquecer: a materialidade dos livros bilíngues para educar a infância ítalo-brasileira*. As autoras dedicam-se à discussão de livros escolares – especificamente de parte da coleção didática *La escuela e la vita*, escrito por Siro Corti e Pietro Cavazzutti – e de que maneira o conteúdo disposto neles ajudaram a forjar o sentimento

de *italianatà* e de pertencimento ao lugar de origem das crianças emigradas, ao passo que a aprendizagem da Língua Portuguesa servia para a inserção delas no contexto social brasileiro.

No capítulo seguinte, intitulado *Coleção “O mundo da Criança”: uma análise material e visual de suas edições em português e espanhol*, Juliana Calixto Bartsch toma como ponto de partida o conjunto de livros *Childcraft*, lançado nos Estados Unidos, em 1934, para conduzir o debate acerca da visualidade e materialidade decorrente da adaptação e tradução desses exemplares. Focando no oitavo volume, a autora destaca permanências e modificações realizadas entre as décadas de 1950 e 1960 nas edições em português e espanhol.

No capítulo *Cultura Material Escolar e Cultura Material Instrucional no ensino e aprendizado escolar e doméstico da leitura e da escrita (memórias de aprendizes, século XX)*, Eliane Peres versa sobre os artefatos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem que envolvia a leitura e a escrita entre as primeiras décadas do século XX à década de 1970. Para a realização desse texto, a autora se valeu de diferentes fontes (orais e escritas) provenientes do projeto *Alfabetização em outros tempos* por meio do qual se obteve registros de memórias de alunas e alunos salvaguardados pelo centro de memória e pesquisa *História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales* (UFPel).

A prática docente por meio do hectógrafo é debate central desenvolvido por Joseane Cruz Monks em *“Errou, Azar! Tudo perdido”: o hectógrafo como artefato da cultura material escolar*. Para isso, a pesquisadora se vale de fontes como as Revistas de Ensino do Rio Grande do Sul, publicadas entre os anos de 1951 e 1969, e dos manuais pedagógicos conservados pelo Hisales. Este mesmo acervo possibilitou o estudo realizado por Chris de Azevedo Ramil, Marília Brandão Amaro da Silveira e Fernanda Teixeira Gomes Foster referente às capas dos livros didáticos elaboradas por 60 professoras do Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980. O capítulo intitulado *A contribuição da iconografia e da iconologia para as pesquisas sobre cultura material escolar: um estudo das capas dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (1940-1980)* indica justamente a preocupação das pesquisadoras com a discussão dos simbolismos e imagens dispostas nesse material, produzindo assim um debate interdisciplinar entre os campos de Artes, *Design* e História da Educação orientada pela área de cultura material escolar.

O terceiro eixo do livro, **Cultura material infância e educação infantil**, nos trará a fértil interlocução entre os estudos da Cultura Material e a história da infância e da educação infantil. *Três colunas do jornal Correio*

Braziliense e os primeiros jardins de infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965) apresenta a pesquisa de Etienne Baldez Louzada Barbosa (UNB) sobre o provimento material dos cinco primeiros Jardins de Infância de Brasília, debatido e noticiado no jornal *Correio Braziliense* na década de 1960. Numa cuidadosa análise a autora nos revela a circulação de posicionamentos de jornalistas, professoras e da população no geral sobre estes espaços inaugurais para a infância brasiliense.

Já o capítulo preparado por Ana Luisa Manfredini Araujo (UFPR) intitula-se *A fotografia em cruzo com a história da infância: há uma rachadura em tudo e é por lá que a luz entra* e nos apresenta uma delicada reflexão teórica sobre as potencialidades analíticas no estudo das fotografias escolares como fonte para a construção de narrativas históricas da infância e da educação, abordando o que é revelado e camuflado pelo uso da fotografia como documento histórico que é produtor e produto cultural, em um constante exercício de colocar em dúvida e cruzar a fotografia com um conjunto de outras fontes.

Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues e Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (IFC) nos lançam a pergunta: podemos pensar a cultura material escolar ou da escola como possibilidade de categoria analítica para a compreensão de currículo, tendo como especificidade a educação infantil, primeira etapa da educação básica? A partir desta questão o capítulo *Cultura Material e representação de currículo: inventariando-objetos da pesquisa nas duas primeiras décadas do século XXI* propõe um inventário sobre pesquisas que evidenciaram esta temática e suas contribuições para área em discussão, nas duas primeiras décadas do século XXI. Seguimos com a pesquisa de Alessandra Giacomiti (UFPR), que no capítulo *Projeto Araucária: indícios do cotidiano escolar narrados nos cadernos de professoras da década de 1980*, nos aproxima do cotidiano de professores e crianças, por meio dos férteis registros pertencentes a professoras que atuavam com a pré-escola na década de 1980 e eram acompanhadas pelo Projeto Araucária, no Paraná.

Finalizamos este eixo com *Senhores pais! As agendas escolares da educação infantil como suportes da cultura material escolar*, pesquisa desenvolvida por Vania Grim Thies (UFPEL) na qual analisa 40 agendas escolares da Educação Infantil, utilizadas entre os anos de 2001 a 2016 e salvaguardadas no centro de memória e pesquisa *História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos livros Escolares - Hisales (FaE/UFPEL)*; a partir destas fontes a autora discute a representação de infância construída pelas instituições de ensino e pelos sujeitos envolvidos na escolarização dos pequenos.

O quarto eixo de debate do livro, **Entre normas e inventividades: cultura material, cultura docente e administrativa**, compõe-se de quatro artigos. Dois deles têm como ponto de partida “as artes do fazer” realizadas pelos professores no cotidiano escolar paranaense, em meados do século XIX: o primeiro, escrito por Virgínia Lourençon da Silva, Gizele de Souza e Andréa Bezerra Cordeiro e intitulado *Professores primários e materialidade escolar: diálogo e enfrentamentos das “artes do fazer” no oitocentos*, aborda a constituição da escola pública por meio dos enfrentamentos e proposições de trabalho vivenciados pelos professores primários. Assim, as autoras mobilizam os relatórios dos professores como ferramenta de diálogo com o poder público, além de um suporte de negociação pela constituição e defesa da escola e de seus fazeres docentes; o segundo, intitulado *Incumbências da “boa guarda” material: a responsabilidade do professor sobre a instalação, provisão e manutenção de sua escola na segunda metade do século XIX*, e escrito por Franciele Ferreira França e Gecia Aline Garcia, interpreta na “boa guarda dos móveis” - dever prescrito na legislação educacional aos professores - uma responsabilidade que ganhará contornos excedentes, uma vez que à instalação, provisão e manutenção da escola acabam compondo a vivência material dos professores exercida e elaborada no seu ofício cotidiano.

Com o propósito de investigar a temática da disciplina escolar por meio da análise de documentos de escolas públicas do estado de Santa Catarina (Brasil), o terceiro texto desse eixo “*A disciplina está na razão do trabalho do professor: discursos e práticas disciplinares em documentos de escolas primárias de santa catarina (1940-1970)*”, escrito por Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, propõe uma análise que dialogue com os campos da História da Educação e da Didática. Desta maneira, a autora procura identificar discursos sobre finalidades políticas e pedagógicas da disciplina na escola e práticas disciplinares presentes no cotidiano de instituições destinadas à escolarização da infância entre as décadas de 1940 e 1950.

Na intenção de compreender como determinados presidentes da província e inspetores da instrução influenciaram, via cultura administrativa, a cultura material escolar em uso na instrução pública maranhense no período imperial, o texto escrito por Samuel Luís Velázquez Castellanos, Cesar Augusto Castro e Cláudio Magno Pereira Farias, e intitulado *Influência da cultura administrativa na cultura material escolar do ensino público primário Maranhense (1843-1889)*, opera com duas categorias de análise: a primeira, versa sobre as formas de ensinar, incluindo documentos relacionados aos métodos de ensino, ao estado da instrução pública, à aplicação do ensino em determinadas áreas e ao percentual de participação e aprovação nos exa-

mes; a segunda condiz com o debate sobre a arquitetura escolar, analisando a disponibilidade de recursos financeiros para os edifícios, do estado dos prédios escolares e da sua carência, finalizando assim a quarta parte temática do livro.

No quinto eixo, **O universo das coisas e seus repertórios: um inventário sobre os objetos escolares**, encontram-se reunidos cinco trabalhos. Maria Irinilda da Silva Bezerra, Giane Lucélia Grott e Melrilyn Rayline Marques da Silva, no estudo *Cultura e material escolar no Acre: iniciando a discussão*, tratam dos primeiros passos realizados para a identificação de uma cultura e materialidade escolar acreana, com base em anúncios publicados pelo *Jornal O Acre* sobre aquisições de materiais escolares consumíveis e permanentes, durante os anos de 1940.

No capítulo *Prescrições de objetos de ensino para as escolas primárias públicas catarinenses (1870-1910)*, Luiza Pinheiro Ferber e Dilce Schüeroff buscam ampliar a compreensão acerca da providência material e seus significados na escolarização da infância catarinense, a partir de uma perspectiva relacional. As autoras identificam e analisam, na legislação educacional catarinense, a composição material de objetos prescritos para o ensino público primário entre os anos de 1870 e a década de 1910.

Caroline Braga Michel e Eliane Peres, no estudo *Higiene e cultura material escolar: o fornecimento de urinóis, cuspidreira e afins às escolas públicas do Rio Grande do Sul (1873 – 1921)*, apresentam os resultados de uma pesquisa sobre o fornecimento de objetos como urinóis, cuspidreiras, copos, talhas e outros às Escolas Públicas gaúchas pelo governo do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1882 e 1911. Trata-se de uma pesquisa documental, subsidiada pelos estudos da cultura material escolar que teve como principais fontes de análise: os livros de registros de fornecimento de materiais, de inventários e de contratos com fornecedores de materiais escolares, salvaguardados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS). As autoras analisaram um conjunto de 22 livros que continham registros de fornecimento de objetos escolares pelo Estado às Escolas Públicas, de inventários dos materiais existentes nas aulas públicas, de contratos com fornecedores de materiais escolares e dos itens recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública.

No capítulo *Inventários de bens: fontes para uma história da cultura material escolar da instituição escolar Cônego José Bento (1935-1968)*, Júlia Naomi Kanazawa apresenta as potencialidades dos inventários de bens para recuperar a história da cultura material escolar da instituição Cônego José Bento, localizada em Jacareí, SP, Brasil. Testemunhos escritos, os documentos revelam, dentre outros aspectos, o provimento de materiais do ensino

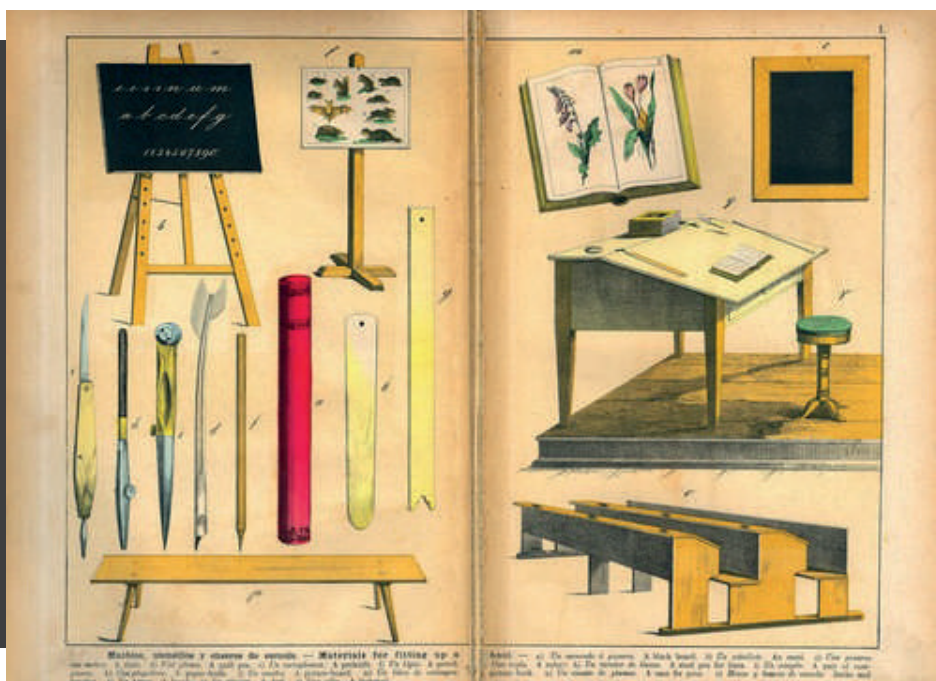
técnico agrícola paulista em determinados períodos da trajetória da instituição, criada em 1935 e em funcionamento até hoje.

Marcus Levy Bencostta, no seu estudo *Imagem e cultura visual: representação do ambiente educativo da escola primária paranaense (1955)*, analisa o álbum de fotografias organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná do ano de 1955, à época em que estava à frente da pasta, o médico Nilson Batista Ribas. Ao analisar um conjunto representativo de fotografias publicadas nesta fonte, o autor evidencia que os sujeitos, objetos, artefatos e arquitetura ali retratados, foram harmonizados em cenas agrupadas e previamente estabelecidas.

Eis a nossa teia e nosso convite à leitura, pois é no leitor, na leitora, nosso próximo lugar de lançamento do fio, aumentando a teia com o que estes textos possam dar a pensar. Finalizamos este livro com a sensação de calma e alegria de quem conclui um trabalho cheio de bem-querenças e nos embalando nos versos de Gilberto Gil:

*Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece
Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece Consideração*
(Oriente- Gilberto Gil)

As organizadoras, inverno de 2021.



FONTE: Paris: R. Schultz, Librero Editor, 1880¹.

1º EIXO

Cultura material escolar: sujeitos e saberes em circulação

1 Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000036238/Holdings#tabnav>

A cultura material da escola primária nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

Juarez José Tuchinski dos Anjos²

Introdução

Promovidas, inicialmente, pelo Bureau Internacional de Educação (1934 a 1939 e em 1946) e, posteriormente, em parceria com a UNESCO (a partir de 1947), em Genebra, na Suíça, as Conferências Internacionais de Instrução Pública foram, em meados do século XX, um dos principais fóruns de proposição e circulação de modelos e propostas pedagógicas para a instrução pública. Constituíram-se, para dialogar com Vidal e Rabelo (2020, p. 13) em mais um dos hubs, “ponto de conexão de redes, local de encontro e passagem” do movimento internacional pela Educação Nova, em nível transnacional.

Elaborando ao final de cada Conferência recomendações aos países participantes, essas em seu conjunto, nas palavras de Carlos Pasquale, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) nos anos sessenta, constituem-se numa “Carta Internacional de Educação da maior importância, cuja significação não pode ser subestimada por quem quer que tenha uma parcela de responsabilidade na administração escolar” (PASQUALE, 1965, p. IX). Evidências dessa importância conferida, no contexto brasileiro, são a participação do Brasil em várias das Conferências, a publicação de suas recomendações, anualmente, nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a impressão do conjunto das recomendações emanadas até 1963 em livro organizado pelo INEP, em 1965, com a afirmação de que

No momento em que, no nosso país, os Estados cuidam de organizar os seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as

² Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da UnB. E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br. Este capítulo é um desdobramento da pesquisa *História das culturas escolares em Brasília (1960-1971)*. Conta com recursos oriundos do edital 03/2020 do DPI/DPG da Universidade de Brasília, a quem registro agradecimentos.

peças deste fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento das soluções já adotadas. (PASQUALE, 1965, p. IX).

As proposições das Conferências Internacionais de Instrução Pública, pela sua importância, têm sido objeto de múltiplos investimentos na Historiografia da Educação, tanto em nível internacional quanto nacional³. Um tema que nelas também foi debatido, mas que, até aonde o levantamento historiográfico permitiu apurar, não recebeu ainda atenção, são as discussões sobre a materialidade da escola primária no corpo das recomendações emitidas pelas Conferências. Num primeiro lance de olhos, poucas são as recomendações abordando temas dentro do escopo a que, com Escolano Benito (2010), poder-se-ia definir como da cultura material escolar⁴. Todavia, uma leitura atenta desse *corpus* documental revela que também se discutiu em Genebra, ainda que de modo pulverizado, a materialidade da instituição escolar e sobre ela recaíram parte das atenções dos conferencistas.

Dito isso, o objetivo deste estudo é identificar as prescrições relativas à cultura material da escola primária presentes nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública entre os anos de 1934 – data da primeira conferência – a 1968 – quando o Bureau, após anos de associação, foi, definitivamente, incorporado à UNESCO.

As fontes aqui privilegiadas são os textos das recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública, tomados como representações e matrizes de práticas (CHARTIER, 2002) de escolarização, propostas em nível transnacional para os países delas participantes.⁵ Recorreu-se também a alguns jornais da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, como fontes complementares na construção das interpretações históricas, nas quais se persegue, pela pesquisa por palavras-chave, o “fio do nome” (GINZBURG, 1991) visando capturar as relações do Brasil com o Bureau Internacional de Educação e as Conferências Internacionais de Instrução Pública.

3 Em nível internacional, destacam-se os estudos de Hofstetter e Schneuwly (2013; 2020) e Hofstetter (2017), valendo-se das recomendações e dos documentos existentes nos arquivos do Bureau Internacional de Educação. Em nível nacional, localizam-se estudos enfocando as recomendações sobre formação de professores (GOMIDE, 2012), o ensino de Matemática (AMARAL, SANTANA e SANT'ANA, 2016) e a Educação Especial (CARDOSO e MARTÍNEZ, 2018).

4 Segundo Augustín Escolano, “a cultura material da escola é uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educacionais, distinta da acadêmica e política. Pode ser valorada como o expoente visível, e após sua leitura, o efeito interpretado dos signos e significados dos chamados objetos-memória, bem como das representações que os replicam ou os acompanham, fontes intuitivas e manejáveis nas quais a tradição pedagógica foi materializada” (ESCOLANO, 2010, p. 14, tradução nossa).

5 Para o período de 1934 a 1963, recorreu-se à publicação das recomendações feita no Brasil pelo INEP. Para o período de 1965 a 1968, a consulta foi feita diretamente no site da UNESCO. No decorrer da Segunda Guerra, entre 1940-1945 as Conferências não se realizaram e em 1964 a Conferência foi encerrada antes da votação das recomendações.

Este estudo está dividido em duas partes. Inicialmente, há explicações breves sobre o Bureau Internacional de Educação e as Conferências Internacionais de Instrução Pública, a fim de contextualizar as recomendações no quadro histórico que lhes dá suporte e inteligibilidade. Em seguida, foram analisadas as prescrições relativas à cultura material da escola primária identificadas nas recomendações das Conferências promovidas pelo Bureau e pela UNESCO no recorte temporal acima mencionado. Ao final, são apresentadas considerações, a modo de conclusão.

O Bureau Internacional de Educação e as Conferências de Instrução Pública

A história do Bureau Internacional de Educação – doravante BIE – pode ser dividida em três fases: de 1925 a 1929, quando se origina e atua como um organismo privado; de 1929 a 1946 quando atua como organismo internacional intergovernamental e de 1946 a 1968, quando, mantendo essas características, associa-se à UNESCO sendo, finalmente, a ela incorporado ao final desse período.

Sobre a primeira fase, Hofstetter e Schneuwly explicam:

O primeiro BIE (1925-1929) foi uma organização privada fundada pelo Instituto Rousseau/ École des Sciences de l'Éducation, em 1925, como um 'centro de informação, pesquisa científica e coordenação de organizações que promovem a cooperação internacional em questões educacionais.' Alegou ser neutro de um ponto de vista nacional, político, filosófico e religioso, pretendendo operar independentemente em um 'estado de espírito estritamente científico e objetivo', o que explica a opção de uma associação colaborativa sem vínculos governamentais (estatutos do BIE, 1929). Os fundadores do BIE – Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Beatrice Ensor, figuradas proeminentes da *New Education* – defendiam a educação centrada no aluno em vez de (...) centrada no professor. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2013, p. 216, **tradução nossa**)

Por um lado, o BIE nasce carregando em si, pela ação de seus fundadores, a marca da Educação Nova. Beatrice Ensor e Ad Ferrière estavam ligados, à época, à *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, sendo responsáveis, respectivamente, pelo braço anglófono e latino deste movimento (VIDAL e RABELO, 2020). Por outro lado, Pierre Bovet era diretor do *Institut Rousseau* e Claparède o seu fundador, instituto ligado à Universidade

de Genebra que tinha “o intuito de fomentar a formação de educadores e propagar novas ideias educativas” (VIDAL e RABELO, 2020, p. 19).

O BIE, dessa forma, surge beneficiando-se de iniciativas a ele anteriores, mas assumindo uma identidade específica: ser centro de informação, pesquisa e coordenação de organizações educativas preocupadas com a promoção em nível internacional das questões educacionais. Essa empresa, contudo, nesses primeiros quatro anos de existência, enfrenta inúmeras dificuldades, tanto de ordem financeira quanto de ordem de capacidade de intervenção, pois, como resume Hofstetter (2017), o BIE, um organismo sem vínculos governamentais, depara-se com o problema de

[...] como promover a cooperação pedagógica internacional entre as instâncias encarregadas dos sistemas educativos nacionais (entre as quais as associações profissionais e os Estados-Nações) quando estes consideram que a escola faz parte de seu domínio de especialidade e, portanto, constituem seu feudo? (HOFSTETTER, 2017, p. 50).

A solução foi uma refundação, em novos termos, em 1929, que transformam o BIE em organismo internacional intergovernamental, ou seja, aglutinando como seus membros os próprios Estados-Nação detentores, em última análise, do poder de efetivar reformas educacionais. Conforme Rosseló:

O segundo período da história do Bureau Internacional de Educação começou muito modestamente com a assinatura dos novos estatutos em 29 de julho de 1929. Pela primeira vez na história, representantes de governos assinaram um documento no qual se comprometeram a colaborar na área de educação. Os novos membros do Bureau Internacional de Educação eram: o ministério da Educação da Polônia, o governo do Equador, o Departamento de Educação da República e Cantão de Genebra e o *Institut J.J. Rousseau*, sendo este último a única organização privada a ser membro do BIE (ROSSELÓ, 1978, p. XII, **tradução nossa**).

Com o passar dos anos, outros Estados viriam a integrar o Bureau, chegando a quarenta e seis na década de 1960 (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2013). A título de exemplo do novo *modus operandi*, em 1931, Adolphe Ferrière envia uma carta ao ministro da Educação Francisco Campos convidando o Brasil a aderir ao BIE (A ADESÃO, 03/04/1931, p. 3) havendo um parecer favorável do Conselho Nacional de Educação a tal adesão (CONSELHO, 01/07/1931, p. 8). Se essa adesão se efetiva, os jornais da época não permitem confirmar, embora, como se verá adiante, informes da participação do Brasil nas Conferências Internacionais de Instrução Pública naquela década⁶.

⁶ Por outro lado, sabe-se que as relações de educadores brasileiros com as instituições genebrinas são mais antigas. Em

A transformação do BIE em um organismo internacional intergovernamental apresentou novos desafios à empreitada:

[...] quando se torna uma agência intergovernamental, o BIE acrescenta os seguintes princípios: agir na escola pública, feudo das nações, para construir uma educação internacional; renunciar a qualquer medida restritiva e tomada de posição política para garantir a eficiência da ação no nível governamental. Postulando, portanto, uma absoluta neutralidade política (e de fato também social, econômica, confessional, etc.), pressupondo não interferir sobre a liberdade dos governos parceiros, o desafio de fato consiste em melhorar os sistemas educativos nacionais no mundo (HOFSTETTER, 2017, p. 79).

Após a 2ª Guerra (1939-1945), com o surgimento da UNESCO, o BIE, uma vez mais, passa por um processo de readaptação. Face ao novo e poderoso organismo internacional preocupado com a educação e a cultura no âmbito da Organização das Nações Unidas, o BIE dele se aproxima, como parceiro e colaborador. Nas palavras de Hofstetter e Schneuwly, “o BIE não podia competir com esse gigante, mas ganhou em se associar a ele para não desaparecer. ‘Um casamento de conveniência’, diz Piaget ...” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020, p. 112, **tradução nossa**). Nesse casamento conveniente,

[...] uma comissão conjunta, consistindo em três representantes de cada organização, recebeu a tarefa de garantir cooperação efetiva entre as duas instituições. Este acordo incluía uma cláusula para convocação conjunta das Conferências Internacionais de Instrução Pública, a publicação conjunta das investigações finais e do Anuário e intercâmbio de documentação. O acordo foi confirmado e ampliado em 28 de fevereiro de 1952 (ROSSELÓ, 1978, p. XV, **tradução nossa**).

De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2020), nessa fase de associação à UNESCO, o BIE “adotou uma postura bem precisa: descentralização e neutralidade eram as condições do chamado trabalho “técnico” (...), baseado na objetividade, sistemática comparação científica e até universalismo” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020, p. 118, **tradução nossa**). Após pouco mais de duas décadas de trabalho conjunto, em 1968-1969, um novo acordo foi celebrado entre o BIE e a UNESCO.

1925, por exemplo, ano de criação do primeiro BIE, a educadora católica Laura Jacobina Lacombe viaja para estudar no Institut Jean-Jacques Rousseau e, após essa viagem, mantém correspondência com Ferrière (MIGNOT, 2017). Já em 1930, após a segunda fundação do BIE, o próprio Ferrière empreende viagem à América do Sul, tendo como um de seus destinos o Brasil. Sua estada no país, porém, é frustrada pela Revolução de 1930, que o impede de descer do navio (CARVALHO, 2007). A carta de 1931 à Francisco Campos, assim, pode ser lida como mais um movimento visando agregar o Brasil ao lócus privilegiado da Educação Nova que eram Genebra e o BIE, no período em tela.

Este acordo observou que as atividades do BIE se encaixam no quadro dos da UNESCO e atribuíram a UNESCO as funções atribuídas ao BIE por seus estatutos. Foi estabelecido em Genebra, como parte integrante da UNESCO, um centro internacional de educação comparada, sob o nome de International Bureau of Education e desfrutando de uma grande autonomia intelectual e funcional. (ROSSELÓ, 1978, p. XVI, **tradução nossa**).

A principal ação desenvolvida pelo BIE ao longo dos anos, sem sombra de dúvida, foi a convocação, a partir de 1934, das Conferências Internacionais de Instrução Pública, das quais participavam não somente os países membros, mas também países convidados, o que ampliou em muito o alcance do seu “internacionalismo educativo” (HOFSTETTER, 2017). Até o início da Segunda Grande Guerra, em 1939, perto de sessenta países tomaram parte das conferências (BIBLIOTECA DO CBPE, 1965) dentre os quais o Brasil que, em 1938, enviou o arcebispo de Cuiabá, D. Aquino Correia, como seu representante e que acabou promovido a vice-presidente da Conferência naquele ano (O BRASIL, 18/10/1938, p. 3)⁷. Dentro do programa das Conferências, desde 1937, figurava uma Exposição Permanente de Instrução Pública, em que os países participantes exibiam suas realizações no campo educacional (ROSSELÓ, 1978).

As conferências funcionavam da seguinte maneira:

Antes da Conferência, um Anuário Internacional de Educação publicava uma avaliação das reformas recentes realizadas em cada país, uma “turnê mundial”, comumente introduzida por uma síntese do movimento. Ao mesmo tempo, o BIE lançava 2 ou 3 pesquisas sobre problemas na tentativa de resolvê-los coletivamente. Para cada pesquisa, um questionário era enviado a todos os países ao redor do mundo para descobrir como cada país estava lidando com o problema. O BIE reunia todas as respostas recebidas e fornecia uma síntese analítica deles em uma nova publicação. Isso servia de base para trocas durante a Conferência, para coletivamente definir recomendações suscetíveis de resolver os problemas abordados. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020, p. 113, **tradução nossa**)

Entre os anos de 1934 a 1968, as Conferências emanaram sessenta e cinco recomendações, versando sobre os temas constantes na Tabela 1.

⁷ Após a Segunda Guerra, encontram-se evidências na participação do Brasil nas Conferências de 1947 – quando Pedro Cardoso, Fernando Tude de Souza e Cecília Meireles são delegados do Brasil ao evento (DELEGADOS, 08/07/1947) – 1948, com Paulo Estevão de Barredo e Arthur do Prado para chefe e delegado do país (CONFERÊNCIA, 17/06/1948, p. 5) e 1954, com o professor João Carlos Machado como representante (O BRASIL, 26/06/1954, p. 5). Já em 1961, o Brasil enviou a deputada Sandra Cavalcanti, designada pelo presidente da República (VAI A GENEBRA, 29/06/1961, p. 2).

Tabela 1 – Temas abordados nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Tema	Número de recomendações
Conteúdos Escolares	19
Gestão da Instrução Pública	09
Formação de professores	07
Profissão docente	06
Arquitetura Escolar	03
Educação Especial	02
Ensino obrigatório	02
Ensino Pré-Escolar	02
Ensino rural	02
Ensino secundário	02
Higiene escolar	02
Intercâmbio de educadores	02
Manuais escolares	02
Educação de Adultos	01
Educação feminina	01
Orientação escolar	01
Pesquisa educacional	01
Psicologia escolar	01

Fonte: Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

O tema que mais esteve presente nas conferências foi o dos conteúdos escolares, isto é, diretrizes para o ensino de determinadas matérias/ disciplinas escolares em Escolas Primárias e Secundárias. Na sequência, a gestão dos sistemas de instrução pública, a formação de professores, a profissão docente e a arquitetura escolar figuram como temas mais ou menos recorrentes. Com duas recomendações cada, situam-se a educação especial, o ensino obrigatório, o ensino pré-escolar, o ensino rural, o ensino secundário, a higiene escolar, o intercâmbio de educadores e os manuais escolares. Por fim, com uma recomendação cada, a educação de adultos, a educação feminina, a orientação escolar, a pesquisa educacional e a psicologia escolar. Embora num primeiro momento, somente a arquitetura escolar e os manuais escolares evoquem temas clássicos dos estudos da cultura material escolar, uma leitura verticalizada das sessenta e cinco recomendações revela uma gama mais ampla de diretrizes sobre a materialidade da Escola Primária, como se verá a seguir.

A Cultura Material no corpo das recomendações das Conferências

Um primeiro tema da cultura material escolar, largamente abordado nas Conferências, foi o da arquitetura escolar, por meio de diretrizes versando sobre a construção de escolas e suas características arquitetônicas e espaciais. O quadro abaixo sintetiza algumas das recomendações nesta matéria (Quadro 1):

Quadro 1 – Recomendações relativas à Arquitetura Escolar nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Ano	Título	Recomendações
1936	Nº 9 – Normas para construções escolares	4. Que a capacidade das salas de aula, a natureza e a disposição do equipamento escolar sejam estabelecidas de acordo com as injunções da Escola Ativa. 5. Que se faça previsão de instalações para bibliotecas, utilização de fonógrafo, rádio, projeções fixas e animadas, etc. 6. Que a escola seja dotada de jardim escolar, campos de demonstração, áreas para o ensino ao ar livre. 7. Que tenha igualmente sala ambiente de desenho, oficinas e, para meninas, salas e equipamentos de artes domésticas (costura, cozinha, etc.) 8. Que, tendo em vista assegurar, em boas condições, o desenvolvimento físico das crianças, a escola disponha de refeitório ou cantina, gabinete médico com equipamento e material necessários, pátio para jogos, sala de educação física, lavatórios, banheiros, duchas. 9. Que se destinem locais para atividades escolares e extraclasse (salas de leitura, projeções, reuniões) e que, nas escolas mais modestas, seja prevista a utilização de uma sala reservada para diferentes fins. (p. 13)

1951	Nº 33 – Cantinas e vestiários escolares	5. Que as cantinas escolares sejam instaladas de modo a criar em torno da criança um ambiente acolhedor e alegre, a favorecer o repouso que se deve observar após o trabalho escolar, a permitir as mesmas manifestações que no meio familiar, a desenvolver o senso estético ao mesmo tempo que os hábitos de ordem e asseio, a fazer a criança adquirir hábitos de higiene alimentar, de boa apresentação, de bom comportamento e de boa camaradagem. 6. Que para isso as crianças sejam divididas, na medida do possível, em salas de maneira a serem poucas crianças em cada uma e, em cada sala, reunidas em pequenos grupos em torno de mesas separadas, dando cada uma a ideia de mesa familiar. (p. 64)
1956	Nº 41 – Ensino das Artes Plásticas nas escolas primárias e secundárias	19. O prédio da escola, por seu aspecto, por suas linhas, sua cor, suas decorações, deve criar em torno do aluno ambiente de bom gosto e atmosfera estética; procurar-se-á dar esse cuidado, sobretudo no que concerne à construção escolar, pátios de recreação e jardins, decoração interna da escola e mobiliário. (p. 110).
1957	N. 44 – Desenvolvimento das construções escolares	19. Convém conceber os estabelecimentos escolares não como edifícios destinados a durar longos séculos, mas como construções [...] facilmente adaptáveis às transformações demográficas e aos progressos pedagógico e técnico. (p. 128) 27. No próprio interesse da educação, é bom que a criança contribua ao máximo para a conservação e o embelezamento de sua escola. (p. 129)

Fonte: Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

Como pontuam Bencostta e Ermel (2019), na História da Educação, a arquitetura escolar incorporou uma concepção funcional e simbólica “tanto nos meios urbanos como nos rurais, acompanhando as demandas pedagógicas, as questões higiênicas, assim como os discursos em torno da formação do cidadão através da escola” (BENCOSTTA; ERMEL, 2019, p. 2). Com base nessas premissas, torna-se compreensível o motivo pelo qual as Conferên-

cias Internacionais de Instrução Pública, detendo-se sobre os problemas essenciais do ensino em nível transnacional, procuraram apresentar aos países participantes recomendações que também abarcam como deveria ser e funcionar o edifício escolar.

Por um lado, a arquitetura escolar compareceu como tema central em duas recomendações, a de 1936, relativa a “Normas para construções escolares” e em 1957, na recomendação sobre o “Desenvolvimento das construções escolares”. Considerando que a escolha dos temas discutidos nas Conferências era precedida de inquéritos, apurando as necessidades educacionais dos países participantes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020), a reincidência do tema como objeto central dessas recomendações sugere, no olhar retrospectivo próprio do historiador, ter sido a arquitetura um assunto reiterado, cujas realizações dos Estados, nessa matéria, ainda deixavam a desejar vinte e um anos após a primeira recomendação, donde a necessidade de abordar a questão uma vez mais.

Por outro lado, deve-se registrar que a arquitetura também se fez presente numa recomendação de 1951 sobre cantinas escolares e vestiários e de 1956, acerca do ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias e Secundárias. No primeiro caso, ela aparece relacionada a um tipo de espaço que deveria ser agregado tanto às escolas já existentes como nas que viessem a ser construídas. No segundo caso, ela comparece como elemento do programa de ensino de uma disciplina, integrando-a às práticas e saberes advogados como relativos às artes plásticas nas escolas primárias e secundárias.

Antes de mais nada, os princípios pedagógicos sobre os quais deveria estar baseada a edificação eram aqueles da Escola Ativa (RECOMENDAÇÃO n. 9, item 4), que coloca o aluno no centro do processo educativo. Isso torna compreensível a preocupação de que os espaços contribuam para o desenvolvimento físico das crianças (RECOMENDAÇÃO n. 9, item 8), bem como de que um deles, o da cantina escolar, busque criar em torno da criança um clima alegre e familiar, capaz de desenvolver lhe os hábitos de ordem e asseio, dentre outros (RECOMENDAÇÃO n. 33, item 5). Em suma, num edifício adaptado à infância, esperava-se a participação da própria criança na conservação e embelezamento de sua escola (RECOMENDAÇÃO n. 44, item 27)

Era tendo em vista a educação da criança que o edifício deveria ser equipado com salas para as diversas práticas educativas: bibliotecas, jardim escolar, campos de demonstração, sala ambiente de desenho, oficinas, salas e equipamentos de artes domésticas para as meninas; refeitório ou cantina, gabinete médico, pátio para jogos, sala de Educação Física, lavatórios, ba-

nheiros, duchas além de espaços para atividades extraclasse (RECOMENDAÇÃO n. 33, itens 5, 7, 8 e 9). Mesmo nas escolas mais modestas, em que os espaços fossem reduzidos, uma sala a ser utilizada para essas múltiplas atividades educativas deveria ser reservada (RECOMENDAÇÃO n. 33, item 9).

Os espaços escolares não apenas deveriam ser lugar onde ocorre a educação, mas serem eles mesmos focos de uma educação estética, por meio da decoração interna e do mobiliário (RECOMENDAÇÃO n. 41, item 19). Ao cabo, para acompanhar, adequadamente, os processos pedagógicos, era desejável que o edifício fosse construído não para durar séculos, mas em condições de ser facilmente adaptado a novas necessidades educacionais (RECOMENDAÇÃO n. 44, item 19).

Outro aspecto da cultura material que foi tratado nas Conferências foi o da elaboração de manuais escolares. Tanto quanto com seu conteúdo, merecem destaque aqui as preocupações relativas à sua materialidade e provimento (Quadro 2):

Quadro 2 – Recomendações relativas à manuais escolares nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Ano	Título	Recomendações
1938	Nº 15 – Elaboração, emprego e seleção de manuais de ensino	1. Os manuais de ensino devem corresponder a três categorias de exigências: pedagógicas (fundamentação científica e métodos), técnicas (condições materiais de elaboração e impressão) e econômicas (preço de venda) (p. 22) [...] 8. No país em que estejam afeitas ao Estado a edição e a distribuição de manuais, convém utilizar, em larga medida, a distribuição gratuita, para atender particularmente às crianças necessitadas, cuja pobreza, muitas vezes, as impede de frequentar a escola normalmente. (p. 23)
1947	Nº 21 – Gratuidade do material escolar	3. Julga recomendável que os manuais escolares se tornem propriedade dos alunos no momento em que terminarem os estudos obrigatórios, de modo a constituir o núcleo de uma pequena biblioteca pessoal e de estimular, desse modo, o gosto pela cultura. 4. Considera que no caso em que o material escolar individual é retomado aos alunos para ser distribuído novamente, em particular os manuais, deveriam ser submetidos a uma desinfecção eficiente. (p. 34)

1959	Nº 48 – A elaboração, a escolha e a utilização dos manuais de ensino primário	15. Convém dedicar um cuidado especial à apresentação, tornando-a bem legível (escolha de conjuntos de caracteres e disposição tipográfica), sobretudo no caso de livros de leitura destinados aos principiantes. 16. Ainda que as ilustrações contribuam para aumentar o preço da fabricação de manuais escolares, principalmente quando se trata de ilustrações em cores, convém ter em conta a ajuda que estas podem oferecer à compreensão e à assimilação do texto, sobretudo em certas disciplinas de caráter abstrato onde são bem necessárias, e também no caso dos manuais destinados aos principiantes. [...] 18. Por serem de uso constante os manuais, convém levar em conta o problema da solidez da encadernação e o da qualidade do papel. (p. 155)

Fonte: Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

Os manuais escolares foram o objeto central de duas recomendações: uma em 1938 relativa à “elaboração, emprego e seleção de manuais de ensino” e outra em 1959 sobre “A elaboração, a escolha e a utilização dos manuais de ensino primário”. De novo, depara-se ante uma aparente reiteração, semelhante à vista no caso da arquitetura escolar. Mas, aqui, há uma importante diferença. Em 1938, trata-se de uma recomendação sobre manuais de ensino em geral, para todos os níveis de escolarização, feita no período anterior à associação do BIE à UNESCO, época, talvez, de alcance ainda limitado das Conferências. Já em 1959, época em que o BIE estava há mais de dez anos associado à UNESCO, gozando, assim, de maior alcance e interlocução com os países participantes das conferências, observa-se uma recomendação específica sobre os manuais para Ensino Primário, voltados a crianças a ser iniciadas no mundo da leitura, da escrita e da aritmética – os saberes elementares (HÉBRARD, 1990), próprios da escolarização inicial – mas também das Ciências, da Geografia e dos Estudos Sociais, outros saberes agregados a este nível de escolaridade ao longo dos séculos XIX e XX. Em ambos os casos, trata-se de recomendações que reconhecem a especificidade dos manuais escolares como objetos materiais de ensino, exigindo uma atenção por parte dos Estados Nações que vai desde o processo de sua elaboração, passando pela sua escolha e chegando à sua utilização/distribuição em sala de aula.

Cumprir registrar que os manuais também compareceram como um tema relevante na recomendação de 1947, sobre a gratuidade do material escolar. Nesse caso, as Conferências atribuem tamanha importância aos manuais que entendem, sempre no possível, que devem integrar a gama dos materiais escolares a ser fornecidos gratuitamente pelo Estado, sugerindo que permaneçam em poder dos estudantes, assumindo-os, assim, como artefatos indispensáveis ao ensino e cujo livre fornecimento deve estar entre as preocupações centrais dos responsáveis pela gestão dos sistemas nacionais de escolarização.

Considerado o contexto nos quais emergem as recomendações relativas aos manuais de ensino, o que elas, efetivamente, recomendam no que toca à sua materialidade?

Pensando o livro escolar como um artefato a ser manuseado por crianças do ensino primário, as conferências recomendam cuidado com a encadernação e a qualidade do papel (RECOMENDAÇÃO n. 48, item 18). Em relação ao seu interior, indicam os cuidados necessários com os caracteres e a disposição tipográfica, que devem ser legíveis, especialmente quando os livros são destinados a principiantes (RECOMENDAÇÃO n. 48, item 15) e aconselham o empenho em dotá-los de ilustrações que, mesmo encarecendo o produto final, contribuiriam para a compreensão e assimilação dos textos dos manuais (RECOMENDAÇÃO n. 48, item 16).

Em relação ao provimento dos manuais, as Conferências entendiam, desde a década de 1930, ser uma questão de distribuição gratuita por parte do Estado, para atender “particularmente às crianças necessitadas, cuja pobreza, muitas vezes, as impede de frequentar a escola normalmente” (RECOMENDAÇÃO n. 15, item 8). Pensando no patrimônio de saber representado pelos livros escolares – afinal, como salienta Escolano (2013), são em muitos casos os livros que mais alcançam os leitores na história – as Conferências recomendavam que se tornassem propriedade dos alunos, constituindo-se numa pequena biblioteca particular, que estimulasse o gosto pela cultura (RECOMENDAÇÃO n. 21, item 3). Quando isso não fosse possível, propunha-se uma desinfecção dos livros antes de ser destinados a novos leitores (RECOMENDAÇÃO n. 21, item 4).

Além do manual escolar, objeto didático por excelência, as Conferências trataram de alguns objetos essenciais ao ensino de determinadas matérias/conteúdos escolares (Quadro 3):

Quadro 3 – Materiais didáticos para o ensino de disciplinas diversas nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Ano	Título	Recomendações
1948	Nº 24 – Desenvolvimento da consciência internacional na juventude e ensino relativo aos Organismos Internacionais	9. Que se prepare material audiovisual apropriado, levando em conta a idade e desenvolvimento mental do auditório de jovens e adultos, aos quais se destina, procurando dar um cunho estético às imagens, estimulando a participação dos jovens e adultos na preparação deste material, com fundamentação nos estudos de psicologia infantil relacionados ao comportamento da criança diante da tela e deve ser organizada uma larga difusão desse material, organizada racionalmente. (p. 40)
1949	Nº 27 – Iniciação às ciências naturais na escola primária	4. Que na Escola Primária, a iniciação às Ciências Naturais devendo apoiar-se na observação e na experimentação, torna-se necessário por a disposição do aluno, na escola e fora dela, sem desprezar as iniciativas da criança: a) para observação direta, instrumentos óticos (lupas, etc.), viveiros, jardins escolares, etc.; b) nos casos em que a observação direta é possível, filmes educativos, diafilmes, quadros e coleções diversas. (p. 43)
1967	Nº 63 – A educação sanitária nas escolas primárias	8. Aos professores primários devem ser fornecidos os materiais necessários para a educação de seus alunos (livros didáticos, aparatos e audiovisuais auxiliares), bem como livros e periódicos e outros documentos dos quais possam extrair suas próprias informações [...]

Fonte: Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

Conforme observam Souza e Peres, a materialidade da escola

[...] deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações de escola, métodos de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais, dentre outros aspectos (SOUZA e PERES, 2011, p. 54).

Três das recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública – a de 1948 sobre o “Desenvolvimento da consciência internacional

na juventude e ensino relativo aos organismos internacionais”; de 1949 sobre “Iniciação às ciências naturais na escola primária” e de 1967 “A educação sanitária nas escolas primárias” – vão ao encontro dessa afirmação, ao proporem determinados objetos como necessários ao ensino de certos saberes na escola primária, materializando neles e por meio deles um conjunto de fazeres pedagógicos.

Logo após a associação do BIE a UNESCO, em 1948, o desenvolvimento da consciência internacional na juventude e o ensino relativo aos Organismos Internacionais foi recomendado como um tema a se fazer presente nos currículos das escolas primárias e secundárias. Afinal, era este espírito de colaboração entre os povos o que animava a própria UNESCO e que deveria manifestar-se na consciência das gerações mais jovens, com vistas à construção de um mundo pacificado no contexto do pós-guerra. Para que esse objetivo fosse alcançado, indicava-se que tais saberes se tornassem conteúdo escolar e que os Estados Nações providenciassem material audiovisual adequado (isto é, um material tão moderno como modernas eram as ideias sobre colaboração internacional), adaptado à idade mental do público e, no caso de crianças do Ensino Primário, calcado nos avanços do campo da Psicologia Infantil. Insistia-se, ainda, que tal material produzido fosse largamente difundido, a fim de que chegasse, efetivamente, ao público escolar (RECOMENDAÇÃO n. 24, item 9).

No ano seguinte, ao ocupar-se da temática do ensino das Ciências Naturais no Primário, os conferencistas, baseados nos princípios da observação e experimentação ativas dos alunos – característica do caldo pedagógico da Educação Nova –, recomendavam a existência nas escolas, para uso das crianças, de instrumentos óticos, viveiros, jardins escolares, bem como filmes educativos, quadros e coleções diversas, ao alcance dos escolares (RECOMENDAÇÃO n. 27, item 4). Quase duas décadas mais tarde, a tratar da educação sanitária nas escolas primárias – um velho saber ainda recomendado como necessário à escolarização –, a recomendação era de que fossem fornecidos não aos escolares, mas aos professores o material necessário: livros didáticos, aparatos audiovisuais bem como livros, periódicos e documentos nos quais pudessem obter as informações necessárias para o ensino desses saberes (RECOMENDAÇÃO n. 63, item 8).

Diante das evidências fornecidas por essas recomendações, pode-se afirmar que, ao tratar de objetos escolares, as conferências lhes atribuem um caráter utilitário ao mesmo tempo que didático, pensando-os como auxiliares do ensino, concebendo a escolarização como uma experiência sensorial, que pode despertar “experiências individuais e coletivas de construção de

subjetividades” (VIDAL; SILVA, 2011, p. 38) pelo contato com determinados objetos, ora reclamados para uso dos alunos, ora dos professores.

Também acerca das mobílias escolares podem ser encontradas algumas indicações nas recomendações emanadas pelas Conferências (Quadro 4):

Quadro 4 – Recomendações relativas à mobília escolar nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Ano	Título	Recomendações
1947	Nº 21 – Gratuidade do material escolar	9. [...] a conferência chama a atenção sobre a utilidade que haveria, de um lado, de empreender os meios econômicos de editar manuais, brochuras ou fichas documentárias e de confeccionar mobiliário, equipamento e outros materiais escolares, tirando partido de todos os recursos produtivos da região [...] (p. 35)
1951	Nº 33 – Cantinas e Vestiários Escolares	7. Que o material e o mobiliário, em vez de ser considerados sem valor e de caráter exclusivamente utilitário, sejam recolhidos de modo a obter a confiança da criança, criando-lhe admiração pelos objetos belos e limpos, que ela estimará e cuidará como seus. (p. 64).
1961	Nº 52 – Escola primária de mestre único	24. As autoridades escolares devem preocupar-se com as exigências especiais do ponto de vista do equipamento, mobiliário e material didático peculiares às escolas de um só mestre... (carteiras, mesas e cadeiras adaptadas às crianças de diferentes idades, maior número de quadros-negros para uso do mestre, etc.) (p. 187)

Fonte: Conferências Internacionais de Instrução Pública (1934-1968)

As indicações das conferências relativas à mobília escolar se fizeram presentes em três recomendações. Na recomendação de 1947, relativa à gratuidade do material escolar, a mobília é considerada como um dos artefatos materiais que deviam ser providos pelos Estados Nação às escolas, a fim de tornarem possível o ensino. Na recomendação de 1951, sobre as cantinas e vestiários escolares, a mobília comparece como elemento material a estabelecer relações de afeto e higiene com a criança, ao passo que na recomenda-

ção de 1961 se aconselha que as escolas de mestre único sejam adequadamente providas e os seus móveis, em especial, adaptados ao público ao qual se destinam. Em todas essas recomendações, emerge aquilo que observam Souza, Silva e Castro, as mobílias são:

[...] artefatos que expressam um tempo, um lugar, uma forma de ensinar, um modo de aprender e diferentes formas de produção, circulação e uso. Expressam, ainda, diversos elementos materiais para sua confecção (vidros, ferro, madeira, e muitos outros), regras e estratégias de mercado para atender diferentes consumidores e matrizes e valores pedagógicos, sociais, culturais e políticos (SOUZA; SILVA e CASTRO, 2020, p. 15).

Ao pensar na confecção de materiais e mobílias escolares na recomendação sobre a gratuidade do material escolar em 1947, a conferência não recomendava, como era comum desde fins do Oitocentos no Ocidente, a importação desses materiais, mas, antes, uma espécie de “nacionalização”, pela indicação de que se tirasse partido dos recursos produtivos da região onde funcionava a escola (RECOMENDAÇÃO n. 21, item 9). Com isso, evidencia-se uma preocupação menos em propor modelos e tipos – diferente do que faziam as vitrines que eram as exposições escolares e universais (KULHMANN JR., 2001) – e mais em economizar recursos econômicos na produção dos móveis escolares, facilitando com isso, aos Estados, a sua aquisição.

No que toca ao espaço no qual deveria funcionar a cantina escolar, associando a prática da alimentação a hábitos higiênicos na Conferência de 1951, a recomendação submetia o mobiliário ao público pelo qual seria utilizado, propondo que para além de um caráter utilitário, ele estivesse a serviço de uma educação higiênica da criança, de modo a obter a sua confiança “criando-lhe admiração pelos objetos belos e limpos, que ela estimará e cuidará como seus” (RECOMENDAÇÃO n. 33, item 7).

Por fim, dedicando uma recomendação relativa à escola de mestre único – um arcaísmo ainda presente em muitos dos países participantes das conferências – propunham-se para ela que todo o mobiliário fosse adaptado ao público heterogêneo que as frequentava, pensando-se assim em “carteiras, mesas e cadeiras adaptadas às crianças de diferentes idades, maior número de quadros negros para uso do mestre etc.” (RECOMENDAÇÃO n. 52, item 24). Com isso, pode-se dizer que para quase todos os tipos de escola as Conferências voltaram seu olhar e para todas elas – particularmente no caso da escola primária –, propuseram diretrizes para sua conformação e configuração material, sempre numa perspectiva de sugestões a acatar, li-

vemente, pelos Estados Nação, mas em mote transnacional e pautada nos valores da Educação Nova.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, procurou-se identificar as prescrições relativas à cultura material da escola primária presentes nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública, entre os anos de 1934 a 1968.

Por um lado, foi possível observar que as Conferências Internacionais de Instrução Pública sistematizaram, ao longo dos anos, os ideais da Educação Nova em forma de diretrizes pedagógicas para a instrução no âmbito dos países delas participantes. Suas recomendações, nesta matéria, dialogavam com os Estados, propondo, de forma aparentemente neutra, bases para reformas educacionais nacionais.

Por outro, no campo da cultura material escolar da Escola Primária, propriamente dita, menos que propor modelos ou tipos de objetos ou artefatos para uso nas escolas, apresentaram o que se pode chamar de diretrizes materiais para a organização da Escola Primária, especialmente relativas à sua arquitetura, aos manuais escolares, aos objetos para o ensino de determinados saberes e aos móveis escolares. Diretrizes pautadas na Educação Nova e, por isso, centradas na criança e em suas necessidades sociais e pedagógicas.

Até que ponto tais diretrizes encontraram eco no Brasil ou em cidades como Brasília, que organizou seu sistema de ensino na década de 1960, à luz de pressupostos modernos e da Educação Nova (cf. PEREIRA et al, 2011) inclusive sua arquitetura escolar (CHAHIN, 2018), sob os auspícios do INEP, é questão que pode ser objeto de investigações futuras ou novas leituras da historiografia já disponível. A circulação dessas prescrições em solo brasileiro e de atores brasileiros no *hub* das Conferências Internacionais de Instrução Pública, contudo, é um forte indicador de que podem ter tido mais impacto do que a Historiografia da Educação tem observado até aqui.

Referências

A ADESAO DO BRASIL AO BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCACAO. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 3 abr. 1931, p. 3.

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SANTANA, Irani Parolin.; SANT'ANA, Clau-

dinei de Camargo. Entre as Conferências Internacionais de Instrução Pública, a COLTED e o ensino de matemática (1934-1970): sobre o que trata o livro didático e sua utilização em classe? Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos no Ensino Primário (1890-1970): sobre o que tratam os manuais escolares, 14. *In: Anais...* Natal: UFRN, 2016.

BENCOSTTA, Marcus Levy; ERMEL, Tatiane Freitas. Arquitetura escolar: diálogos entre o global, o nacional e o regional na história da educação. **História da educação**. Porto Alegre, v. 23, p. 1-6, 2019.

BIBLIOTECA DO CBPE. Origens do Bureau Internacional de Educação e das Conferências Internacionais de Instrução Pública. *In: INEP. Conferências Internacionais de Instrução Pública*. Rio de Janeiro: MEC, 1965, p. IX-XII.

CARDOSO, Fernanda Luiza de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A abordagem da educação especial nas Conferências Internacionais de Educação (1934-1963). Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8. *In: Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. *In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 277-293.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, novas escolas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 17 jun. 1948, p. 2.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 1º jul. 1931, p. 8.

DELEGADOS DO BRASIL À X CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 8 jul. 1947, p. 2.

ESCOLANO BENITO, Augustín. *La manualística en España: das décadas de investigación (1992-2011)*. *In: MEDA, J.; BADANELLI, A. M. (a cura di). La historia da la cultura escolar en Itália y España: balance e perspectivas*. Macerata: EUM, 2013, p. 17-46.

ESCOLANO BENITO, Augustín. *Patrimônio material de la escuela e historia cultural*. **Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul.-dez. 2010.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. *In: A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 169-178.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A Unesco e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 65-109, 1990.

HOFSTETTER, Rita Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: o exemplo do Bureau Internacional de Educação no entre guerras. In: GONDRA, José Gonçalves et al. (orgs.). **História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017, p. 47-98.

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard. *The international bureau of education: a centre for comparative education in the service of transfers in education (1946-1968)*. In: GONZÁLVIZ-DELGADO, M. et al. (orgs.). **Transferencia, transnacionalización a transformación de la políticas educativas (1945-2018)**. Salamanca: FahrenHouse, 2020. p. 111-120.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *The international bureau of education (1925-1968): a platform for designing a 'chart of world aspirations for education'*. **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 2, p. 215-230, 2013.

KULHMANN JR., Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**. Salvador, v. 2, n. 5, p. 330-342, mai./ago. 2017.

O BRASIL NA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 7 de jul. 1936, p. 13.

O BRASIL NA XVII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 26 jun. 1954, p. 5.

PASQUALE, Carlos. Apresentação. In: **Conferências Internacionais de Instrução Pública**. INEP (org.). Rio de Janeiro: MEC, 1965, p. IX.

PEREIRA, Eva Waisros et al. (orgs.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

ROSSELÓ, Pedro. **Historical note on the IBE (1934-1977)**. Genebra: IBE, 1978.

SOUZA, Gizele de; PERES, Eliane. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto. (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos**. São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011, p. 43-68.

SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; CASTRO, César Augusto. Editorial: mobiliar a história da educação. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, n. 3, p. 15-19, set./dez. 2020.

VAI A GENEBRA. **Diário de notícias**. Rio de Janeiro, 29 jun. 1961, p. 2.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela. Movimento internacional da educação nova: um problema de pesquisa. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela. (orgs.). **Movimento internacional da educação nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 11-22.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos**. São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011, p. 19-42.

As exposições escolares das escolas primárias do Paraná no Centenário da Independência

Fátima Branco Godinho de Castro⁸

Introdução

O objetivo deste artigo é compreender as práticas da liturgia política republicana no Centenário da Independência realizado no Paraná, sobretudo durante a Exposição Escolar das escolas primárias. Para tanto, foi necessário compreender a constituição da Exposição Escolar, bem como identificar os vários sujeitos responsáveis pela elaboração dos artefatos em exposição e a participação da Inspetoria Geral de Ensino durante as festividades cívicas do Centenário da Independência, em 1922. Como se poderá ver a seguir, as comemorações do Centenário da Independência vão se caracterizar pela sua publicidade,

[...] por se desenrolar no espaço público, nas ruas e praças onde todos circulam, lugares que misturam pessoas e atividades diversas, lugares de encontros e de múltiplos usos. Não existe festa cívica feita à escondidas, ou reservada a apenas um segmento da sociedade. (CHAMON, 2002, p. 31).

A festa cívica do Centenário da Independência no Paraná, em 1922, realizada na capital paranaense, foi revestida de práticas da liturgia política republicana. Para melhor compreender essas práticas, foram divididas em duas partes, a saber: a) os preparativos que antecederam a Exposição Escolar, bem como a programação das atividades realizadas no dia 7 de setembro de 1922; b) as exposições dos artefatos das escolas primárias.

A programação e a organização do certame

No Paraná, a programação das atividades iniciou dois anos antes. Em 1920, mais precisamente, a Assembleia Legislativa do Paraná autorizou elevada quantia para a realização das festividades do Centenário da Independência. “Art. 1º- Fica autorizado o Poder Executivo a despender até a quan-

⁸ Doutoranda na Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: fatima.abgc@yahoo.com.br

tia de 100:000\$000 com as comemorações do centenário da independência nacional.” (A REPÚBLICA, 13/03/1920, p. 02). Também, nos dois anos que antecederam as comemorações do Centenário o poder público promoveu atividades preparatórias no âmbito educacional.

As escolas públicas de todo o Estado comemorarão este ano, de acordo com os desejos do Governo, a gloriosa data da nossa independência. **Esses festejos serão preparatórios para a comemoração do centenário.** Nesse sentido, a Inspetoria Geral do Ensino expedirá informações precisas a todos os inspetores dos distritos judiciários. Nesta capital, as festas se revestirão de verdadeiro brilho. No programa figura um coro de 3.000 vozes infantis, junto à estátua de Rio Branco acompanhado pela banda da brigada policial (...). O Sr. Romário Martins, ilustre jornalista e historiador, incumbiu-se de escrever um folheto, explicando os fatos que tiveram o seu desfecho no dia 7 de Setembro, nas margens do Ipiranga, para ser distribuído a todas as escolas. (A REPÚBLICA, 27/07/1920, p. 3, **grifos nossos**).

O jornal Diário da Tarde publicou a programação oficial das festividades comemorativas do Centenário da Independência no dia 6 de setembro de 1922. A primeira atividade prevista seria às nove horas, a celebração da missa campal na Praça da República, pelo Bispo Diocesano João Francisco Braga. Ainda no período da manhã, mais precisamente às dez horas e trinta, ocorreu a inauguração do “Palácio da Instrução”. O edifício passaria a abrigar a Escola Normal, que antes funcionava nas dependências do Ginásio Paranaense. “Estiveram presentes ao ato, além das autoridades do Estado, as alunas da Escola Normal, dos grupos escolares Modelo, Tiradentes e Oliveira Bello, uniformizadas de branco e acompanhadas do respectivo pessoal docente”. (RELATÓRIO, 1922, p. 100).

A programação das atividades de comemoração do Centenário da Independência se prolongou por todo o dia. Ainda no período da manhã, ocorreu a inauguração da Avenida 7 de Setembro. Também estava previsto na programação o plantio da Árvore da Independência. “Em todos os grupos e escolas do Estado será plantado um pinheiro, denominado Árvore da Independência”. (DIÁRIO DA TARDE, 6 e 7/09/1922, p. 02). Prieto Martinez, o Inspetor Geral do Ensino, menciona: “escolheu esta Inspetoria a Araucária para tal cerimônia, pois ela representa uma das riquezas da nossa flora e ao mesmo tempo a beleza máxima das nossas florestas”. (RELATÓRIO, 1922, p. 99). Assim, no Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, foi realizada a cerimônia e o fato foi registrado pela imprensa:

Pela manhã foi no pátio da escola plantada a árvore simbólica do centenário, sendo por essa ocasião feita uma saudação pelo aluno. As criancinhas do Grupo em número de 600 assinaram uma mensagem, muito expressiva ao Sr. Presidente do Estado. Além disso, enviaram aos seus colegas dos Grupos da Capital cartões de congratulações pela passagem da grande data nacional. (DIÁRIO DA TARDE, 06 e 07/09/1922, p. 02).

De acordo com Riviére (1989), a árvore é utilizada em festividades cívicas desde a Revolução Francesa, naquele período “a árvore, ‘signo sensível da regeneração dos franceses’, é anexada pela Revolução em sua panóplia simbólica (...). Batiza-se esse testemunho do crescimento das gerações: árvore da liberdade” (RIVIÈRE, 1989, p. 66). Assim, o plantio de árvores remonta um ritual utilizado na Revolução Francesa como um símbolo da República e essa prática ritualística foi retomada pelos organizadores nas festividades do Centenário da Independência. O editor do periódico O Ensino, criado na gestão do Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez, menciona:

O primeiro ato consistiu no plantio de um pinheiro, a Árvore da Independência, cujas raízes simbolizam a firmeza de nossos ideais liberais e cujo tronco, reto e altaneiro, além de significar a majestade de nossa riqueza, simboliza também o fio a prumo das nossas virtudes cívicas que colocam acima de tudo o interesse máximo da pátria – sua grandeza e sua unidade. S. Ex^a. o Sr. Dr. Presidente do Estado também plantou na grande Praça Santos Andrade a Araucária da Independência, cerimônia simples e tocante (O ENSINO, 1922, p. 104).

A programação continua no período da tarde, e às 16h as “crianças das escolas, em número de 5.000, entoaram o Hino da Independência, desfilando em torno da Praça da República e pela Rua 15 de Novembro, até a Praça Osório.” (DIÁRIO DA TARDE, 06 e 07/09/1922, p. 2).

O local escolhido pelas autoridades, de acordo com o jornal Diário da Tarde, para instalação das Exposições Escolares do Centenário, foi o Ginásio Paranaense.

Hora 20: Exposição Escolar no edifício do Ginásio Paranaense. O Exmo. Sr. Cesar Prieto Martinez, inspetor geral do ensino, pronunciará o discurso de instalação. Compreende a exposição várias sessões de trabalhos gráficos, cartanagem, marcenaria e trabalhos de agulha e ornamentação. Concorrerão a esse certame todos os grupos escolares do Estado. Figurará na exposição uma sessão do Almojarifado Geral do Estado. Consta do mobiliário o material didático fornecido pelo governo às Escolas. A exposição perma-

necerá aberta, todas as noites, das 19 às 21 horas. (DIARIO DA TARDE, 08/09/ 1922, p.02).

A organização dos espaços destinados à Exposição iniciou no mês de agosto de 1922. A Inspetoria Geral de Ensino contratou serviços de marcenaria e pintura para a organização dos espaços destinados à exposição dos artefatos escolares. A empresa contratada chamava-se “Marcenaria a Vapor de Salvador Maida”, localizada na Rua 15 de Maio n.º 27, assinam a nota Salvador Maida e Domingos Maida. A 2ª via da nota de cobrança é datada de 31 de outubro de 1922 (AP/DEAP-PR n. 1945, 1922, p. 142). Os serviços e materiais empregados na preparação da Exposição Escolar do Centenário da Independência foram:

Quadro 1 - Preparação da Exposição Escolar

Serviço para exposição escolar	
Madeira e pregos, para 9 salas	550\$000
Mão de obra de 3 operários, durante 15 dias	480\$000
Serviço de pintura	150\$000
TOTAL	1:180\$000

Fonte: elaborado pela autora com base no AP nº 1945, 1922, p. 142. Acervo DEAP

Esta empresa de Salvador Maida se fez presente nos salões de expositores e fabricantes de móveis na Exposição do Centenário, no Rio de Janeiro, em 1922, no pavilhão das grandes indústrias, figurando como representante paranaense com carteiras escolares. (REVISTA Indústria e Comércio de Móveis. Revista Mensal Ilustrada. Rio de Janeiro, setembro-outubro, n.5, 1922, p. 4). Também se localizou que a oficina do Sr. Maida mantinha forte atuação junto à Inspetoria da Instrução Pública, pois, pelos jornais, é possível saber que foi responsável pela confecção do mobiliário da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, junto ao projeto do Edifício, sob responsabilidade de Carlos Ross, diretor de Obras Públicas do estado. (O DIA, 27/02/1924, p. 4).

Dos preparativos à realização da Exposição, o periódico denominado O Ensino, organizado pela Inspetoria Geral de Ensino, deu destaque à Exposição Escolar do Centenário da Independência:

[...] para comemorar o Centenário da Independência, S. Ex^a. o Sr. Presidente do Estado inaugurou no dia 7 de Setembro, às 20 horas, a grandiosa exposição de trabalhos escolares dos grupos do Esta-

do. O ato revestiu-se de grande solenidade, tendo falado a respeito o Sr. Inspetor Geral do Estado. (O ENSINO, 1922, p. 108).

De acordo com o Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez, foram utilizadas nove salas para as Exposições dos artefatos escolares produzidos pelos alunos das escolas primárias e uma sala para Exposição dos artefatos didáticos fornecidos pela Inspetoria de Ensino,

[...] na última sala destinada à exposição, figurou um mostruário completo de todo material didático adotado e fornecido às escolas pelo Governo, bem como os diferentes tipos de carteiras, quadros negros, mesas, talhas, etc. que a Inspetoria fornece aos grupos e escolas isoladas. (O ENSINO, 1922, p. 108).

Para ornamentar os espaços da Exposição Escolar do Centenário, a Inspetoria Geral de Ensino encomendou produtos de papelaria da Livraria Mundial – França & Requião, localizada na Rua 15 de Novembro n.º 52, e foram gastos 446\$400 (quatrocentos e quarenta e seis mil e quatrocentos reis). (DEAP-AP 1944, 1922, p. 227).

A Inspetoria Geral do Ensino também subsidiou as passagens ferroviárias dos professores das cidades do interior do estado: Ponta Grossa, (DEAP-AP n.º 1943, p. 147); Palmeira (DEAP-AP n.º 1943, p. 148); Rio Negro (DEAP-AP n.º 1943, p. 152); União da Vitória, (DEAP-AP n.º 1943, p. 155); Jaguariaíva (DEAP-AP n.º 1943, p. 108) para participarem das festividades e acompanharem as remessas dos artefatos escolares. Em consulta ao Departamento de Arquivo Público do Paraná, mais precisamente aos Arquivos Públicos, foi identificada a remessa de artefatos das cidades de Palmeira (DEAP-AP n.º 1943, 1922, p. 145), Lapa (DEAP-AP n.º 1943, 1922, p. 150), Rio Negro (DEAP-AP n.º 1943, 1922, p. 153) e Ponta Grossa (DEAP-AP n.º 1943, 1922, p. 162). Isso demonstra que foram enviados artefatos dos alunos das escolas primárias do interior do estado. As correspondências emitidas pelo Inspetor Geral do Ensino autorizavam o transporte dos artefatos escolares e apresentavam idêntico teor, apenas alteravam o nome da cidade.

Sr. Agente da Estação de Ponta Grossa

Autorizo-vos a receberdes nessa Estação, para serem despachados como encomenda, com frete a pagar, por conta do Governo do Estado, os volumes que aí forem entregues pelo Diretor do Grupo Escolar local, contendo objetos destinados à exposição escolar nesta Capital. Secretário Geral do Estado. (DEAP – AP n.º 1943, 1922, p. 162).

Participaram da organização das festividades do Centenário da Independência no Paraná muitas autoridades, desde o Poder Legislativo até, e principalmente, o Poder Executivo. Aqui se destaca a atuação do Inspetor Geral do Ensino, Cesar Prieto Martinez.

Com a necessária antecedência, enviei a todos os Srs. Diretores dos grupos instruções a respeito, de maneira a haver completa harmonia de vistas para que tais festas tivessem um caráter eminentemente popular. Nas capas dos cadernos distribuídos aos alunos das escolas, durante o ano letivo, mandei imprimir um resumo histórico dos fatos que deram lugar ao grito do Ipiranga e isso com o intuito de preparar o espírito das crianças para a grande comemoração. Essa publicação, divulgada por 25.000 exemplares [...]. (MARTINEZ, Relatório, 1922, p. 96).

O resumo elaborado por Prieto Martinez e, posteriormente distribuído aos alunos das escolas primárias nos cadernos escolares, constitui um texto de cerca de três páginas. Inicialmente, um relato ufanista do episódio às margens do Rio Ipiranga, em seguida, menciona como foi a elaboração do Hino da Independência e finaliza destacando a pujança do Brasil nos últimos cem anos, pois atingiu o patamar do mais importante produtor de café e erva mate, exportador de carne congelada, açúcar, borracha, algodão, madeira, fumo e ouro. Na frase derradeira do texto, Prieto Martinez, conclama os alunos das escolas primárias: “imitemos, pois, os nossos antepassados que em cem anos tanto fizeram pelo Brasil”. (MARTINEZ, Relatório, 1922, p. 99).

As Exposições Escolares no Centenário da Independência

“À noite, teve lugar no edifício do Ginásio Paranaense, a inauguração da exposição de trabalhos gráficos e manuais de todos os grupos escolares do estado.” (MARTINEZ, Relatório, 1922, p. 100). Assim, o Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez, inicia o relato da Exposição Escolar do Centenário da Independência, “cada grupo instalou a sua exposição em compartimentos apropriados, obedecendo a vários gostos artísticos, causando a todos magnífica impressão”. (MARTINEZ, Relatório, 1922, p.100).

Figura 1 – Exposição Escolar Comemorativa do Centenário da Independência – Escola Normal



Fonte: O Ensino – 1922, p. 108. Acervo da Casa da Memória

A Figura 1 destaca uma das seções da Exposição dos artefatos escolares da Escola Normal e o número de Grupos Escolares que participaram do certame, isto é, vinte e dois grupos. O certame expôs os artefatos dos alunos dos Grupos Escolares da capital e do interior, do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal e os artefatos produzidos pelas alunas da Escola Normal. Foram analisadas apenas algumas dessas exposições.

O jornal *Diário da Tarde* realizou a descrição da Exposição Escolar do Grupo Anexo à Escola Normal, bem como de algumas escolas primárias. A exposição do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal ocupou lugar de destaque, instalada no Salão Nobre do Ginásio Paranaense.

Visitamos hoje, com certo vagar, a Exposição Escolar do Centenário, que como já noticiamos em edição passada, acha-se organizada no vasto edifício do Ginásio Paranaense. No Salão Nobre figuram a Escola Normal, Escola Internacional e Grupos Anexos à Escola Normal. Ao se entrar, nota-se, já pela posição, já pela beleza e variedade dos objetos expostos, os trabalhos das alunas da Escola Normal, dirigidas pela Profa. Dulce Loyola. Sobressaem logo belíssimas colchas de filó, de “macramé” e uma esmeradamente pintura à pena; grande número de almofadas, artístico pano de mesa de cetim e filé. (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p.04).

Na exposição “do 1º ano, dirigido pela professora D. Itacelina Teixeira Bittencourt⁹, notam-se grupos de frutas feitas de barro pintado, almofadas

⁹ *Itacelina Teixeira Bittencourt (1886-1938)* era filha do Desembargador Dr. Itaciano Teixeira e de D. Adelaide

de “macramê”, uma bela cesta de papel ornada com fitas vermelho escuras, trabalhos de estanho sobre madeira, etc.” (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p.04).

A Figura 2 apresenta a exposição de trabalhos realizados pelos alunos da Profa. Itacelina.

Figura 2 – 1º ANO – Grupo Escolar Anexo –
Professora Itacelina Teixeira de Bittencourt



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa – 1922

Pode-se observar a utilização de cartazes de identificação: o primeiro cartaz com o nome da escola, o segundo com o nome da professora Itacelina Teixeira Bittencourt, o terceiro indicando a série e o quarto com o nome da professora Rosa Leinig Saporski. O jornalista do Diário da Tarde, ou não notou o cartaz com o nome da professora Rosa, ou apenas deu destaque à professora Itacelina.

Mueller Teixeira. Nascida em Curitiba a 4 de fevereiro de 1886. Os primeiros estudos foram feitos no antigo Colégio Sion, tendo terminado o curso com Distinção. Entrou para a Escola Normal em 1900, terminando o curso em 1903, tendo recebido o diploma respectivo. Tendo sido conferido um prêmio instituído em 1903 pelo Dr. Vitor Ferreira do Amaral que era Diretor da Instrução Pública do Estado naquela época, por ter a mesma terminado o curso com o maior brilhantismo. Em 04 de fevereiro de 1908, foi nomeada professora da Batel entre ‘povoado’. Mais tarde, passados 2 a 3 anos, removida para uma cadeira da Capital e em 31 de janeiro de 1916, foi nomeada Diretora do Grupo 19 de Dezembro. Em 14 de abril de 1923, foi nomeada Sub-Diretora (sic) da Escola Normal Secundária da Capital, cargo que exerceu até se aposentar. Fez também curso de Higiene, sendo aprovada com Distinção e tirado o 2º prêmio instituído pelo Diretor do curso que era o Dr. Hostilio de Souza Araújo. Quando Diretora da Escola Normal Secundária, foi nomeada professora de Puericultura onde as alunas receberam as primeiras aulas dessa matéria. Foi casada com o Sr. Damaso Corrêa de Bittencourt, alto funcionário dos Correios e Telégrafos, de cujo matrimônio nasceram Dr. Damaso Teixeira Bittencourt, Adelaide Bittencourt de Almeida, professora normalista, e Dr. Delohé Teixeira de Bittencourt. Faleceu em 21 de junho de 1938, na cidade de Santos onde está sepultada.” (O DIA, 04/02/1939, edição 04762)

Além dos artefatos dos alunos, também pode-se observar as bandeirinhas dispostas na barra da toalha em cima da fita que ornamenta a toalha de mesa, assim como as bandeirinhas com cabinho de madeira inseridas em determinados locais. É possível observar alguns artefatos repetidos, tais como os tapetes, os cestos, as bolsas confeccionadas em macramê, as almofadas e demais artefatos, e dois biombos dispostos nas laterais, possivelmente para delimitar o espaço.

Figura 3 - 1º Ano do Grupo Escolar Anexo – Professora Lucia Bastos Ferreira e Professora adjunta Eloah Terra Franco



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa – 1922

Outra exposição de trabalhos escolares foi a

[...] do 1º ano, masculino, a cargo da professora D. Lucia Bastos¹⁰ e da adjunta D. Eloah Terra Franco¹¹, notam-se trabalhos de agulha, tapetes de viagem, pequenos utensílios feitos com conchas, casca de caranguejo, casca de ovo e retalhos de folha, frutas de barro e de cera; almofadas bordadas, trabalhos de gesso, pratinhos pintados à pena; vestidinhos de boneca, flores de papel, etc. (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p. 04).

Observa-se a mesma utilização dos cartazes de identificação das professoras e dos artefatos escolares. Também é possível perceber as bandei-

10 Não foi possível localizar dados biográficos da professora.

11 A informação disponível sobre a professora é que era filha do capitão Manoel de Souza Franco e de Corina Terra Franco, tendo se casado com Demétrio Monteiro, da firma E. Veiga & Cia. (O DIA, Curitiba, 8 de novembro de 1931, ed. 2387, p.6).

rinhas dispostas entre os artefatos. Ao contrário da Exposição Escolar da professora Itacelina, os artefatos dos alunos das professoras Lucia e Eloah estão distribuídos nos degraus, organização que, de certa forma, promove uma melhor visualização dos artefatos. Destaca-se um conjunto de mobília em miniatura no canto esquerdo, localizado no degrau inferior. Também os vestidinhos de boneca, bolsas, almofadas, vasos etc.

A seguir, na Figura 4, a exposição do 2º ano do Grupo Escolar Anexo, sob a responsabilidade da professora Annete Clodilte de Macedo. Diz a reportagem sobre a terceira exposição visitada: “do 2º ano do Grupo Anexo, dirigido pela professora D. Annete Clodilte de Macedo¹², notam-se belos cachos de frutas feitos de barro, cestinhas para costura, uma cesta para papel de pano bordado sobre armação de arame.” (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p. 04).

Figura 4 - 2º Ano do Grupo escolar Anexo –
Professora Annete Clotilde de Macedo



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa - 1922

A Figura 4 representa a exposição dos artefatos dos alunos da professora Annete de Macedo que também utilizou de todos os recursos ornamentais das exposições de outras turmas, ou seja: cartazes de identificação,

¹² **Annette Clotilde Portugal de Macedo (1894-1963)** nasceu em Curitiba, em 03/12/1894. Filha de Clotilde Portugal de Macedo e Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo. Foi aluna da Escola Americana. Em 1908 matriculou-se na Escola Normal terminando o curso em 1912. Trabalhou na Escola mista do Retiro Saudoso e de 1916 a 1918 auxiliou seu pai na cadeira de Pedagogia da Escola Normal. Dirigiu e organizou a primeira Escola de Prática Pedagógica do Paraná. Em 1918, foi diretora do Grupo Escolar Rio Branco. Lecionou na Escola Normal as disciplinas de Sociologia, Didática e Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino, Higiene, Agronomia. Aposentou-se em 1950. (MACEDO, 1952, p. 257, 258 e 259).

etiquetas de identificação dos artefatos escolares, bandeirinhas e a disposição dos artefatos em suporte de madeira organizados em “degraus”. Um elemento diferenciador foi a divulgação de um quadro parietal com os pontos do macramê/crochê.

O relato do jornalista do Diário da Tarde destaca a variedade de trabalhos das alunas do 4º ano. No entanto, é possível afirmar a existência de vários desenhos dispostos no gradil do painel expositor. É preciso considerar também a possível qualidade dos trabalhos expostos, pois se trata de alunas com mais idade e já acostumadas a produzir trabalhos de agulha e trabalhos manuais, assim como a utilização de técnicas mais aprimoradas na confecção dos bordados, das almofadas e demais objetos.

Também figurou no Salão Nobre do Ginásio Paranaense a exposição dos trabalhos do 4º ano masculino, sob a responsabilidade da professora Maria Ermelina e Silva¹³.

Do 4º ano masculino, sob a direção da professora D. Maria Ermelina e Silva, notam-se, em 1º lugar, a miniatura de uma casa executada pelos meninos Antonio Costa e Joaquim Queiroz, com todas as peças: sala de visitas, quarto, muito bem executado sob desenho dado pelo Sr. Heitor Borges de Macedo, escritório, sala de jantar, copa, cozinha e toalete, um bem trabalhado biombo de imbuia, recortado a serrinha, em silhuetas e dois quebra-luzes de belo efeito. Notam-se grande número de trabalhinhos de muito bom gosto feitos à serrinha, pintura à pena sobre vidro, desenhos em quantidade, mapas de todas as partes do mundo com exclusão à Oceania; interessante coleção de bandeiras do Brasil, desde o Descobrimento até à República, etc. (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p. 04.).

A exposição dos outros grupos escolares ocorreu nas demais salas de aula que foram preparadas. Além do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, apenas três grupos escolares foram mencionados pelo jornalista do Diário da Tarde que visitou a Exposição do Centenário da Independência, são eles: Oliveira Bello, Carvalho e Xavier da Silva, Grupo Escolar Portão, Rio Branco; e dois grupos escolares dos municípios da Lapa e Campo Largo, bem como dos demais municípios que enviaram os artefatos via Estação Ferroviária. Os dois primeiros realizaram a exposição dos trabalhos escolares em um único espaço, como podemos observar na Figura 5.

13 No jornal *Diário da Tarde*, de 29 de dezembro de 1931 (edição 11050, p.5), informa-se sobre o falecimento da professora, que era natural de Antonina, tendo sido casada com Agostinho Ferreira e Silva e mãe de Ataliba e Milton Silva e doutorando Sady Silva e sogra de Newton Correia. Desde 1903 os jornais (*A REPÚBLICA*. Curitiba, 10 de setembro de 1903, ed. 202, p. 2) noticiam afastamento da professora do seu cargo por motivos de saúde e esta situação percorrer por muitos anos.

Figura 5 - Exposição dos Trabalhos do Grupo Escolar Oliveira Bello e Carvalho



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa - 1922

Os Grupos Oliveira Bello e Carvalho também estão misturados. Notam-se, contudo variada quantidade de trabalhos de papel e fios coloridos, desenhos a lápis preto e de cores, almofadas, centros de mesa, cadernos de desenho e cartografia, bela carta do Paraná, frutas de cera colorida, e em trabalhos de serrinha, podem-se dizer os melhores entre os que foram apresentados, **notam-se um espelho, executado pelo aluno J. Arthur P. Macedo, verdadeiro trabalho de paciência, um nicho, feito pelo aluno Herberto Schinzel, um porta-copos e um porta-charuto, e outros objetos miúdos.** (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p. 04, **grifo nosso**).

Nota-se que apenas foram mencionados os nomes dos alunos em detrimento dos das alunas, apesar do grande número de artefatos em exposição. Também é preciso destacar a maneira como o repórter menciona a atividade dos alunos: “verdadeiro trabalho de paciência”, “os melhores entre os que foram apresentados” e “grande número de trabalhinhos de muito bom gosto feitos à serrinha”.

Figura 6 - Exposições Escolares do Centenário da Independência do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa – 1922

O Grupo Escolar Xavier da Silva foi contemplado com dois stands. Um deles, como menciona a reportagem, faz uma homenagem à imprensa e ao patrono do Grupo Escolar, Dr. Xavier da Silva¹⁴.

A situação de destaque que obteve na exposição escolar realizada no Ginásio Paranaense muito eleva os professores e alunos desse grupo, que foi o único a se apresentar isoladamente naquele interessante certame escolar, expondo magníficos trabalhos dentre os quais podemos destacar um mapa do Paraná, trabalhado em madeira; uma homenagem à imprensa e uma alegoria com o retrato do Dr. Xavier da Silva, um mapa e um globo. Impossível descrever os numerosos trabalhos de bordado, entalhe, etc. que ali vimos. (DIÁRIO DA TARDE, 14/09/1922, p. 04).

14 **Francisco Xavier da Silva (1838-1922)**, neto do fazendeiro do mesmo nome, nascido no norte de Portugal, pessoa que Saint Hilaire elogiou ao passar pela Comarca de Curitiba em 1820, filho de David Antônio Xavier da Silva e de Generosa de Monte Carmelo Xavier, seria o futuro homem-tipo dos governadores paranaenses, nasceu em uma fazenda do distrito municipal de Castro a 2 de abril de 1838. Era sisudo, de poucas palavras e de grande argúcia desde os primeiros anos de vida. E porque mostrasse pendor para os estudos, foi mandado tirar curso de direito em São Paulo, onde se formou em 1860. Republicano sem exaltações e liberal com reservas, voltou ao Estado natal depois de formado, com a preocupação de fazer carreira política. Ao assumir o governo pela segunda vez, em 1900, passou a habitual inspiração pelas repartições públicas, a começar pelo próprio Palácio. No seu último período governamental, em 1908, as contas do Estado estavam atrasadas vários meses. Determinou ao Secretário da Fazenda que começasse a pagar em primeiro lugar os funcionários mais humildes. Estimulou a política de imigração, implantou escolas de artes industriais, incentivou o plantio do trigo e demonstrou sérias apreensões com a questão de limites com Santa Catarina.. Faleceu no Rio de Janeiro, como senador, em 11 de junho de 1922. In: *História biográfica da república no Paraná*. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Francisco-Xavier-da-Silva>.

O primeiro Grupo Escolar do Paraná foi encomendado pelo Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva¹⁵, ao engenheiro Cândido de Abreu, que projetou um grande edifício escolar para a cidade de Curitiba, inaugurado no dia em que se celebrou o Cinquentenário de Emancipação Política do Paraná (19 de dezembro de 1903). Outra coincidência proposital foi o nome que recebeu, Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, homenagem explícita ao político que o inaugurou ao final de seu mandato (ERMEL; BENCOSTTA, 2019, p. 21). Por essa razão, considerou-se que foi dado destaque à Exposição do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. Esse Grupo Escolar era considerado uma escola graduada exemplar no Estado do Paraná, em razão das características arquitetônicas de “monumentalidade que a solução adotada para o uso do terreno considerou o seu bom aproveitamento, localizado no encontro de importantes vias que testemunharam as transformações urbanas da cidade nos primeiros decênios do Século XX.” (ERMEL; BENCOSTTA, 2019, p. 21).

Figura 7 - Exposição Escolar do Centenário da Independência do Grupo Escolar Rio Branco

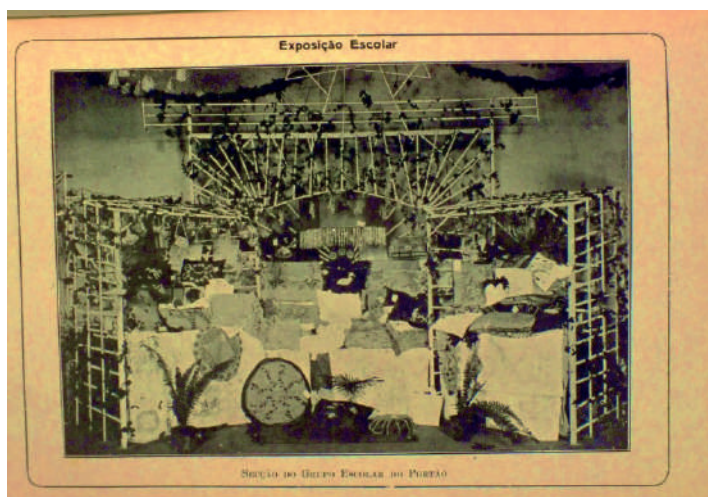


Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa – 1922

15 Destaca-se a figura do governador Francisco Xavier da Silva que ocupou o cargo de governador três vezes. Em 1901, no Relatório Anual do Governador, adverte sobre a “falta de casas escolares, a principiar pela capital, em que existem duas” (PARANÁ, 1901, p. 121). No ano de 1903 o Diretor Geral da Instrução Pública, Professor Dr. Victor Ferreira do Amaral, visita a cidade de São Paulo para conhecer a experiência dos grupos paulistas (PARANÁ, 1903, p. 6-7). Em dezembro de 1903, é inaugurado o primeiro grupo escolar da capital paranaense, ou melhor, o primeiro edifício construído especialmente para agrupar as escolas isoladas da cidade de Curitiba, que foi denominado de Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, em homenagem ao Governador Francisco Xavier da Silva. O projeto arquitetônico era arrojado e possuía 06 salas de aula e 02 pátios de recreação cobertos. A previsão do Secretário da Instrução Pública, Dr. Victor Ferreira do Amaral, era: “instalar três escolas para cada sexo, completamente separadas, sendo uma para a 1ª série do primeiro grau, uma para a 2ª série do 1º grau e a 3ª para ambas as séries do 2º grau.” (PARANÁ, 1903, p. 124).

O Grupo Escolar Rio Branco também era localizado na capital paranaense e foi construído em 1910. O Grupo Escolar Rio Branco apresentou uma Exposição mais modesta, se comparada aos demais grupos. Toalhas, almofadas, cestos, cadernos e flâmulas foram os artefatos expostos. Também foi homenageado o patrono da escola, o Barão do Rio Branco, com um retrato no centro da exposição e as bandeirinhas, alusivas ao Centenário da Independência, formavam um arco em torno da pintura do patrono da escola.

Figura 8 - Exposição Escolar Do Centenário da Independência do Grupo Escolar do Portão



Fonte: O Ensino – 1922. Acervo da Casa da Memória

A Figura 8, retirada do periódico *O Ensino*, retrata a Exposição dos trabalhos do Grupo Escolar do Portão. Observa-se que as Exposições dos artefatos escolares do Grupo Escolar do Portão e dos Grupos Escolares anteriormente citados obtiveram o mesmo esmero quanto aos adereços dos stands, tornando-os mais atrativos. No entanto, questionou-se se todas as Exposições Escolares obtiveram os mesmos cuidados de organização dos espaços expositivos? Possivelmente não, a exposição dos trabalhos dos Grupos Escolares dos municípios da Lapa e de Campo Largo, conforme Figura 9, demonstra esse tratamento diferenciado. Ademais, a nota fiscal da “Livraria Mundial”, anteriormente mencionada, deixa claro que os materiais foram adquiridos para o uso exclusivo da Escola Normal e do Grupo Escolar Anexo.

Figura 9 - Exposição Escolar do Centenário da Independência dos Grupos Escolares da Lapa e de Campo Largo



Fonte: acervo Casa da Memória – Fundo Lysimaco Ferreira da Costa – 1922.

Ao observar a Exposição dos artefatos dos Grupos Escolares da Lapa e de Campo Largo (acima) nota-se que não apresentaram as mesmas características das exposições do Grupo Escolar Anexo à Escola Normal e dos Grupos da Capital, isto é, Oliveira Bello e Carvalho, Xavier da Silva e do Portão.

Considerações Finais

A festa cívica é um mecanismo imprescindível na manutenção de determinados valores e ideais de uma sociedade. De acordo com Claude Rivière (1989), a festa cívica está carregada de rituais, denominada de “liturgia política”. Ainda, “(...) a palavra liturgia (leitourgia, de leitós: público, e ergon: obra) significou em Atenas um serviço público dispendioso prestado em favor do povo pelas classes mais ricas da cidade”. (RIVIÈRE, 1989, p. 13). “O rito é uma linguagem que remete a múltiplos níveis de sentido”. (RIVIÈRE, 1989, p. 147). Os termos: ritual, liturgia e rito estão carregados de conotação religiosa, porém no contexto civil são desenvolvidas práticas ritualísticas de caráter profano.

Rivière (1989) alerta que os rituais religiosos buscam o domínio do “monopólio do sagrado”, já os rituais profanos promovem o domínio do monopólio político. Daí a importância em compreender as liturgias políticas que promovem a “integração de uma coletividade, exibem uma identidade”

de rituais que buscam legitimar o poder político, ou seja, colocar a “pátria no altar”. Essa expressão foi utilizada por Carla Simone Chamon no livro intitulado *Festejos Imperiais: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845)*.

O poder político procura “se apoderar do homem e criar um sentido para o seu fazer social, incitando-o a comungar dos valores que a festa cívica proclama.” (CHAMON, 2002, p. 34). Assim, pode-se inferir que os rituais das Exposições Escolares no Centenário da Independência (1922) se constituíram em uma liturgia política republicana.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.).

Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1883-1971). Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BLOCH, March. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSCHILIA, Roseli. A escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade.

In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Escola e modernidade:** saberes, instituições e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista/SP: EDUSP, 2003.

CHAMON, Carla Simone. **Festejos imperiais:** festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845). Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BENCOSTTA, Marcus Levy. A escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). **História da Educação**, Santa Maria, vol. 23, mar. 28, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100303. Acesso em: 8 jul.2019.

RIVIÈRE, Claude. **As liturgias políticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Fontes

EXPOSIÇÃO ESCOLAR. **A República**. 13 mar. 1920. Edição 00372-1. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

EXPOSIÇÃO ESCOLAR. **A República**. 27 jul. 1920. Edição 00705-1. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO ESCOLAR. **Diário da Tarde**. 8 set. 1922. Edição 072978. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A EXPOSIÇÃO ESCOLAR. **Diário da Tarde**. 6 set. 1922. Edição 072969. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

ÁRVORE DA INDEPENDÊNCIA. **Diário da Tarde**. 7 set. 1922. Edição 07297. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO ESCOLAR DO CENTENÁRIO. **Diário da Tarde**. 14 set. 1922. Edição 07302. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÕES ESCOLARES. **O Dia**. 27 fev. 1924. Edição 0208-1. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

PARANÁ. **O Ensino**. Inspetoria Geral de Ensino: Curitiba, 1922, anno I, n. 1 a 3. Acervo Casa da Memória.

REVISTA INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE MÓVEIS. **Revista mensal ilustrada**. Rio de Janeiro – setembro/outubro, n. 5, 1922.

PARANÁ. **Relatório do inspetor geral da instrução pública Cesar Prieto Martinez**, Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1922. Disponível em: <https://repositori>

I Conferência Nacional de Educação no Brasil: marcas do discurso de modernidade na narrativa fotográfica do evento educacional em 1927

Rochele Allgayer¹⁶

Introdução

Este capítulo busca retomar a I Conferência Nacional de Educação (CNE), mais especificamente, o álbum fotográfico que apresenta os registros imagéticos do evento. Intenta ampliar a lente para algumas imagens que podem sugerir a concepção moderna de Educação. A I CNE realizada em Curitiba, no sul do Brasil, em 1927, foi promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e deu início a uma série de treze Conferências ao longo dos anos. A ABE teve papel fundamental no campo pedagógico e da educação escolar no Brasil. Sua atuação se dava na realização de debates, inquéritos, pesquisas, exposições, bibliotecas, publicações, conferências e cursos que contribuíram para a educação nacional.

O álbum encontrado no arquivo da ABE é constituído por quarenta fotos e apresenta medida 24 x 34 cm, em formato paisagem. As fotos são coladas em um fundo de cor azul e tem as legendas impressas em dourado. Ao que tudo indica, o material foi elaborado com o objetivo de deixar uma narrativa fotográfica como documento/memória da Conferência, propriamente dita. Parte dessas fotos circularam em jornais, revistas e boletins (Ilustração Paranaense nº 2, dezembro de 1927; Boletim da Associação Brasileira de Educação, nº 12 agosto de 1928). Em 1997, quando dos 70 anos da realização da I CNE, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou todo o material do evento pela primeira vez.

É importante destacar que análises e investigações já foram realizadas sobre as mais de cem teses discutidas em 1927, apresentadas na I CNE, em Curitiba. Entretanto, mais recentemente, outros trabalhos voltados à Cultura Material e à Cultura Material escolar fizeram uso especificamente das imagens, expostas no álbum deste evento, como fontes para novos estudos (CASTRO, 2020; ALLGAYER, 2020).

16 Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Associação Educacional Luterana Bom Jesus/Ielusc (SC) e em Publicidade e Propaganda pela UNIFACVEST (SC). Especialista em Novas Mídias pela FURB (SC). Mestre em Educação na linha História e Historiografia, da Educação pela UFPR, (PR) e, atualmente, doutoranda na mesma linha. E-mail: allgayer.rochele@gmail.com

Mas que sinais a biografia de um objeto documento poderia trazer para a pesquisa da memória e cultura material na esfera da educação? Menezes (1998, p. 100) considera que a “expressão cultura material refere-se a todo segmento do universo físico socialmente apropriado”. Chartier (2002, p. 17) descreve que “a história cultural tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Desta maneira, pode-se pensar que as fotografias do álbum, que se constituem em fontes, também podem ser consideradas portadoras de informações e concepções dos ideais atrelados a retórica da educação moderna.

No tocante às imagens, parece ser consensual que a invenção da fotografia alterou de forma radical a relação da humanidade com as imagens e com as produções artísticas (BENJAMIN, 1994; FLUSSER, 1985, 2007). Desde o século XIX, a fotografia foi utilizada com o intuito de documentar mundos e realidades distantes, por meio de viagens fotográficas a lugares exóticos, bem como documentou as transformações e as reformas urbanas modernizadoras. No campo da Historiografia, Dussel registra que o debate sobre a fotografia não para de crescer.

Por un lado, se ha expandido la consideración de las fotografías como artefactos materiales, como entidades con su propia historia o biografía social, que juegan un rol activo en la producción de sentido en tanto actantes no humanos en las redes que configuran lo social. Esta perspectiva plantea que las fotografías no pueden ser pensadas por fuera de las trayectorias materiales y afectivas que marcan su vida como artefactos, y también su inscripción en políticas de archivo particulares. (DUSSEL, 2019, p. 56).

Na esfera educacional, a fotografia foi usada para documentar os prédios escolares, as turmas, os professores, as exposições, as marchas e os desfiles comemorativos. O Estado, mantenedor da escola, fomentou a produção de imagens que eram utilizadas em relatórios, revistas e demais produtos que circulavam pelo país. Esse olhar oficial produziu uma infinidade de fotos que colocaram a reforma educacional dos anos 1920 em foco. Abdala (2008), ao analisar as imagens produzidas durante a Reforma de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, nos anos 1920, comparou a produção dos fotógrafos, da imprensa e articulistas a pedaços de vidros de um caleidoscópio. “Como no caleidoscópio, cada pessoa produz um ponto de vista, um olhar, de acordo com o lugar que ocupa e a forma como olha” (ABDALA, 2008, p. 79). Nesse sentido, qual imagem foi composta pelo álbum da I CNE?

Ainda sobre o registro fotográfico, Kossoy (2018, p. 49) afirma que toda a fotografia é um resíduo do passado, um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. Para ele, tal fragmento oferece indícios de elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, bem como um registro visual com informações sobre o momento retratado; entende-se que a fotografia é o resultado da ação humana que registrou algo em determinado tempo por intermédio do aparato tecnológico.

Aumont (2000, p. 78) aponta que “a produção das imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos [...] para quem servem as imagens (para que queremos que elas sirvam)?”. A partir desses conceitos, o que este álbum poderia indicar?

Em um breve resumo, descreve-se aqui o material que compõe o álbum: na primeira página consta a inscrição Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida pela Benemérita Associação de Brasileira de Educação, sob o patrocínio do exmo. sr. dr. Caetano Munhoz da Rocha, presidente do estado do Paraná. A partir disso, a narrativa fotográfica apresenta uma vista geral da cidade de Curitiba; registra a instalação solene do evento, ocorrida no Teatro Guayra e, ainda, as autoridades presentes e discursos; a marcha escolar nas ruas da cidade; as exposições escolares nas: Escola Normal Secundária e na Escola de Aplicação; o baile no Clube Curitibano; as Escolas Normais do Estado; as apresentações artísticas de bailado russo, entre outras; e, por fim, o Sanatório São Sebastião, localizado na Lapa e o Leprosário São Roque, em Deodoro, Paraná. Segue quadro sobre as imagens, por ordem de disposição no álbum.

Quadro 1 - Fotos do álbum da I CNE

Tabela de Fotos do Álbum I CNE - Curitiba 1927	
FOTO N°	TEMA DA FOTO
1	Vista da Cidade de Curitiba 1927.
2	Instalação solene da I CNE no Teatro Guayra em Curitiba - 19/12/1927.
3	Lysimaco F. da Costa - Inspetor Geral de Ensino do Estado do Paraná - discursando aos Congressistas e a ABE.
4	Discurso do Prof. Lourenço Filho, representante do Estado de São Paulo.
5	Discurso do Prof. Dr. Barbosa de Oliveira, vice-presidente da I CNE.

6	Discurso do Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado do Paraná.
7	Edifício principal da Universidade do Paraná.
8	Representantes do governo, da igreja e militares no Palácio do Governo.
9A, 9B e 9C	Aspectos da Parada Escolar com alunos dos 3ºs e 4ºs anos dos Grupos Escolares de Curitiba.
10A e 10B	Marcha Escolar - Rua XV de Novembro em Curitiba.
11	Baile oferecido aos congressistas no Club Curitibano - Curitiba.
12	Grupo de congressistas.
13	Seção ordinária na I CNE.
14	Outro aspecto de seção ordinária na I CNE.
15	Escola Normal de Curitiba - fachada.
16A,16B, 16C,16D, 16E,16F, 16G,16H, 16I,16J, 16K	Aspectos da Exposição Escolar Pedagógica
17	Festa oferecida aos congressistas promovida pela Escola Normal no Teatro Guayra - aspectos da plateia.
18A,18B,18C e18D	Lindas meninas que dançaram com admirável encanto o "bailado Russo" e aspectos das atrações da festa oferecida aos congressistas.
19	Escola Normal de Paranaguá - PR - fachada.
20A e 20B	Sanatório São Sebastião para tuberculosos - Lapa - PR.
21	Leprosário São Roque - Deodoro - PR.
23A e 23B	Seção solene de encerramento.
X	Fotos selecionadas para este artigo

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nas informações do Acervo Carmem Jordão, na Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em relação a autoria das imagens, em algumas delas é possível identificar o nome Leo Linzmeyer como o fotógrafo. Entretanto, no entrecruzamento com as fotos existentes e catalogadas na Casa da Memória em Curitiba, algumas delas também foram registradas pelo fotógrafo João Baptista Groff. Este artigo optou por trabalhar com oito imagens do álbum, identificadas acima, dividindo-as em quatro tópicos: escolas visitadas (4 fotos); sujeitos retratados (1), o evento da Conferência (3) e os fotógrafos. As outras duas fotos exibidas correspondem respectivamente aos fotógrafos, produtos das fotos.

Escolas para ver e conhecer: uma forma de exibir o moderno

No final do século XIX e início do XX, no panorama da educação, difundiu-se a ideia de que era preciso uma escola nova para moldar o homem moderno ligado ao desenvolvimento industrial e à urbanização. Souza (2000) descreve que muitos modelos, temas e estratégias desenvolvidos em vários países, ditos civilizados, foram debatidos no contexto brasileiro, na esfera política e pedagógica.

Diversos meios possibilitaram a circulação dessas ideias e modelos: as Exposições Universais, os congressos de instrução, relatórios oficiais elaborados por ministros e inspetores do ensino, publicações de livros, artigos, jornais e revistas especializadas no campo educacional, (SOUZA, 2000, p. 11).

As mudanças no espaço escolar, no método do professor, nos instrumentos de ensino, nos artefatos pedagógicos, na organização da escola ocorreram em diferentes proporções e lugares. Carvalho (2003), indica que a escola, após a Proclamação da República, em São Paulo, “representava um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso”. As reflexões da autora apontam que,

[...] para se fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes - tudo deveria se dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava. (CARVALHO, 2003, p. 24).

Com essa chave de leitura, ao folhear o álbum da I CNE, percebe-se a presença de registros das edificações escolares como parte da narrativa apresentada, indicando a importância da construção de uma imagem social urbana que mostrasse a educação na cidade e no Estado do Paraná. Conforme descrição no quadro 1, das quarenta fotos do álbum, sete são imagens de prédios escolares, de espaços para o atendimento de leprosos e tuberculosos, da Universidade e uma panorâmica da cidade de Curitiba. Essa é a primeira foto do álbum e situa a Cidade/Estado, sede da I Conferência Nacional de Educação no Brasil. Sabe-se que uma das intenções da ABE era ampliar as discussões educacionais para fora do eixo Rio de Janeiro – São Paulo.

A minha primeira solicitação a um Estado do Norte para aí se iniciar a I Conferência foi inútil. Felizmente ouviu-me os desalentos desta decepção o Diretor da Instrução Pública do Paraná. [...] E Curitiba, por obra de seu notável educador, deu à reunião o inesperado realce que firmou sua vitória. (MAGALHÃES *apud* COSTA, 1987, p. 287).

Figura 1 – Panorama da cidade de Curitiba



Fonte: Associação Brasileira de Educação.

As palavras de Magalhães (*apud* COSTA, 1987), talvez sejam uma impressão positiva sobre o trabalho anterior realizado pelo então diretor de instrução Pública do Paraná, Lysimaco Ferreira da Costa, que apresentou os aspectos da educação em eventos, palestras e exposições no Rio de Janeiro, com o objetivo de trazer a sede do evento para a cidade. Lysimaco também mostrava o filme *Pelo Paraná Maior*, que propagandeava o ideal de progresso. O filme exibia um Paraná atento às grandezas da região, ao progresso econômico que abarcava também instrução pública e estabelecimentos de ensino existentes naquele período. Esses documentos podem sugerir que a produção de fotos e filmes teria sido usada tanto pela Instrução Pública quanto pelo Governo do Estado como uma das estratégias para se fazer ver ou para se dar a ver.

Figura 2 – Vista panorâmica da Universidade do Paraná



Fonte: Associação Brasileira de Educação.

A Figura 2 é da Universidade do Paraná, criada em 1912, uma das primeiras do país. Ela começou a funcionar em 1913 e se tratava de uma instituição particular e autônoma, reconhecida e subvencionada pelo Governo Estadual. Ela pode ser pensada como uma representação do cenário de modernidade pela magnitude do projeto.

Figura 3 - Escolas Normal de Curitiba



Fonte: Associação Brasileira de Educação

Figura 4 – Escola Normal de Paranaguá



Fonte: Associação Brasileira de Educação

As Figuras 2, 3 e 4 ilustram os prédios¹⁷ do universo da educação, imagens que marcavam e reforçavam os investimentos em infraestrutura voltada ao Ensino Universitário e Escolar, com planos panorâmicos da Universidade do Paraná (1913) e da Escola Normal de Curitiba (1922), ambas na capital, e da Escola Normal de Paranaguá (1927), na região litorânea do Estado, em Paranaguá. Ao analisar as panorâmicas dessas fachadas, percebe-se que foram construídas em locais privilegiados, com boa visibilidade nos cenários urbanos naquele período. A Universidade e a Escola Normal de Paranaguá situam-se em frente a praças. Outros detalhes como arquitetura, ornamentos e a dimensão das estruturas se destacam.

A fotografia, também chamada de arte da luz, capta a arquitetura com excelência gerando um documento que registra uma observação da realidade, uma obra do visual. Tal documento está aberto a várias possibilidades de leituras. Em 1927, na I CNE, foram visitadas as Escolas Normais que existiam no Estado. Costa (1987) apresenta uma matéria publicada no *Jornal do Comércio* de São Paulo, no dia 3 de janeiro de 1928, na qual consta uma entrevista concedida por Lourenço Filho, ilustrando suas impressões sobre a I CNE. Destaca-se aqui, parte do texto, com a narrativa sobre as visitas escolares e o ensino paranaense.

A melhor possível. Visitei três escolas normais: de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa. Sem exagero, posso lhe afirmar que são mode-

¹⁷ Os prédios da Universidade e as Escolas Normais foram visitados pelos professores participantes da I Conferência Nacional de Educação, conforme programação do evento e recortes de jornais.

lares as instalações e no entusiasmo com que o professorado exerce a sua missão. Professores, há no ano primário, como no secundário, de grande valor intelectual. Na Conferência, onde também compareceram, vários deles se revelaram brilhantemente. (JORNAL DO COMÉRCIO DE SÃO PAULO apud COSTA, 1987, p. 356).

Um outro texto publicado na imprensa do Rio de Janeiro, capital na época, também divulgou as atividades da Conferência de 1927. O professor Lindolpho Xavier, do Instituto Lafayette, da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, participante do evento com a apresentação da tese chamada Necessidades da pedagogia moderna, descreve as visitas:

[...] visitamos a Universidade, amplamente dotada de prédio e material didático. O professorado esmera-se em ministrar bom ensino superior. Grandiosa é a instalação e competentes os educadores. As salas de Física e Química e História Natural são fartamente providas de moderno material Deyrolles; a sala de Anatomia é igualmente bem provida. (O JORNAL. Impressões do Paraná. Primeira Conferência Nacional de Educação. Professor Lindolpho Xavier fala ao O Jornal. Rio de Janeiro. 12/01/1928, p. 3, cl. 1, 2 e 3).

Os sujeitos retratados

Quem seriam os sujeitos fotografados no evento que compõem a narrativa do álbum e, de certa maneira, da História? Os intelectuais que se reuniram na I CNE podem ser situados como uma parcela que apresentava autonomia e recursos para se deslocar até Curitiba para o evento, bem como para apresentar suas teses. O álbum apresenta fotos do educador e delegado Lourenço Filho; do educador Barbosa de Oliveira, na época presidente da I CNE, do educador e diretor de Instrução Pública do Paraná, Lysimaco Ferreira da Costa e do presidente do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha. Há retratos dos representantes do governo, da igreja e de militares. Apresenta também o registro do professorado em sessões solenes, sessões ordinárias e nas atividades de abertura e encerramento do congresso, bem como a foto de um grupo de congressistas em frente ao Palácio Rio Branco, sede da I CNE.

Destaca-se, nesse tópico, a imagem do educador Lysimaco Ferreira da Costa, organizador da Conferência.

[...] que no substancioso discurso, disse das razões da mesma, das suas finalidades e do grande júbilo que alegria o Paraná por ser escolhido para a sede do certame. O Inspetor Geral do Ensino, com abundância de dados, disse da situação lisonjeira, em que o nosso estado se encontra, no particular da instrução e educação e das

nossas realizações nos últimos tempos. (GAZETA DO POVO. A instalação solene da 1ª Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 20/12/1927. Capa, c.1 e 2).

No período de articulações e instalação da I CNE, Lysimaco encontrava-se no cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado Paraná¹⁸. “Ele assumiu após Pietro Martinez e sua sucessão concentrava as expectativas de rápidos avanços, considerando os ventos instáveis da modernidade que impulsionavam as atitudes” (FERREIRA, 2006, p.77).

A figura do professor Lysimaco Ferreira da Costa também pode ser lida em uma abordagem transnacional, como um mediador e tradutor cultural, tendo em vista a sua potente circulação no cenário educacional, científico, econômico e administrativo do Paraná. Sua circulação pode ser evidenciada por meio de viagens ligadas à Educação e a Economia, por suas correspondências com várias cidades do Brasil e em outros países, indicando a articulação do educador junto a agremiações e associações¹⁹ nacionais e internacionais.

Figura 5 - Lysimaco F. da Costa no discurso de abertura da I CNE



Fonte: Associação Brasileira de Educação.

18 Nomeado pelo Decreto nº 272, de 7 de março de 1925, Lysimaco Ferreira da Costa responderia pela Pasta da Instrução.

19 Lysimaco pertenceu a várias sociedades relacionadas à Educação: Instituto Brasileiro de Filologia (RJ); Associação Brasileira de Educação-ABE(RJ), Associação Paranaense de Educação (PR), Sociedade Brasileira de Educação (RJ), Liga Pedagógica do Ensino Secundário(RJ), Instituto Nacional de Ciência Política (RJ), Instituto Científico de Estudos Corporativos (RJ), Sociedade Amigos de Alberto Torres(RJ), Centro Dom Vital (RJ), Instituto de Engenharia do Paraná (PR), Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RJ), Sociedade Fluminense de Agricultura e Indústria Rurais (Niterói-RJ), Bureau Internacional de Educação – Instituto Jean Jacques Rousseau (Genebra-Suíça), Academia de Letras do Paraná (PR) Sociedade Magnética da França (Paris), segundo Costa (1987, p. 595-596).

Lysimaco Ferreira da Costa tinha todo o apoio do governo na época. Ele articulou junto a ABE para trazer a I CNE para Curitiba. A realização do evento, certamente promoveria visibilidade e abrangência para as discussões voltadas à instrução pública, podendo se configurar em uma das estratégias para se fazer ver, como uma das grandes vitrines da instrução brasileira. As Conferências materializavam o projeto de educar a nação e legitimavam a ABE como um espaço privilegiado que validava a causa da educação.

I CNE: um marco na história da Educação Brasileira

Instalação solene da 1ª Conferência Nacional de Educação²⁰ (...) para a instalação e os trabalhos da primeira Conferência Nacional de Educação, o grandioso certame mental que ora se inicia em nosso país e de que resultarão, sem dúvida, frutos dos mais ótimos para a grandeza pátria. Frise-se: deliberada a promoção da Conferência na benemérita Sociedade Brasileira de Educação, logo pensou-se em que o Paraná, pelo seu ambiente de intensivo progresso e pelas suas inigualadas realizações no campo da instrução primária, secundária e superior, devia ser e seria de facto o local admiravelmente indicado para os trabalhos de um tal e tão fecundo cometimento. Ontem, repletíssimo o Guaíra e com a presença dos delegados de quase todas os estados da República, entre eles nomes de larga projeção nacional como o professor Rocha Vaz e Dr. Belizário Penna, instalou-se a conferência (GAZETA DO POVO. **A instalação solene da 1ª Conferência Nacional de Educação.** Curitiba, 20/12/1927. Capa, c.1 e 2).

A I CNE, em Curitiba, no Estado do Paraná, deu início a uma série de treze Conferências ao longo dos anos. Para além disso, deu espaço para os sujeitos que tentavam pensar e orientar a educação brasileira no início do século XX. O jornal local Gazeta do Povo noticiava e fazia saber, segundo o recorte acima, com entusiasmo e civismo, sobre a instalação da I Conferência Nacional de Educação, proposta pela ABE, entre 19 e 27 de dezembro de 1927, em Curitiba.

O evento promoveu o debate sobre o Ensino Primário e a Formação dos Professores, e contou com a apresentação de cento e doze teses, ideias de modelo de organização da sociedade que pleiteavam uma educação de qualidade. Entre os temas de importância para a Educação naquele período estavam: a Higiene, o Celibato Pedagógico Feminino, a Educação Religiosa e o Caráter Não Laico do Ensino, entre outros. Quatro temas foram considerados oficiais, discutidos nas sessões plenárias, junto a outros nove, que se constituíram em eixos norteadores das discussões: 1) a Unidade Nacional: a)

20 Material extraído/fotografado do **Jornal Gazeta do Povo** pela autora, disponível na Biblioteca Pública Municipal de Curitiba.

pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral; 2) a Uniformização do Ensino Primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas; 3) a Criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico; e 4) a Organização dos Quadros Nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (COSTA; SHENA; SCHIMIDT, 1997).

Quinze anos depois a Revista Ilustração Brasileira, publicada em janeiro de 1942, elaborou uma edição chamada o Panorama Educacional do Brasil reunindo textos de vários intelectuais, articulistas e jornalistas da época. Sobre a I CNE afirma:

[...] a primeira foi em Curitiba, em 1927, onde acolheu o provecto e saudoso educador Lysimaco da Costa, a cujo esforços se deve o êxito alcançado tanto mais necessário quanto dela dependeria o prosseguimento da iniciativa. Teve como tema central, a organização do ensino primário, mas houve debates em todos os setores da educação, facilitando o conhecimento de alguns líderes nacionais. (REVISTA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA, 1942. p. 102).

A I CNE contou com a forte presença dos professores do Estado do Paraná, bem como de representantes de outros estados da Federação. A Conferência apresentou uma programação de atividades intensa: debates das teses, exposições escolares, desfiles e apresentações de exercícios físicos, apresentações culturais, visitas às escolas consideradas como referências no Estado entre outros. Destacam-se, a seguir, algumas imagens da I CNE.

Figura 6 – Aspecto de uma sessão ordinária da I CNE



Fonte: Associação Brasileira de Educação

A Figura 6 registra uma sessão ordinária em que os congressistas estão participando, ouvindo e debatendo as teses apresentadas. Chama atenção a disposição das pessoas na sala. É interessante observar que o corpo docente feminino parece bem maior que o masculino e está sentado no meio da sala, enquanto o corpo docente masculino está sentado ao redor e compõe, exclusivamente, a mesa oficial do evento.

Figura 7 - Alunos dos 3º e 4º anos dos Grupos Escolares de Curitiba em exercícios em frente a Universidade



Fonte: Associação Brasileira de Educação.

Do registro fotográfico da Figura 7 é possível extrair alguns elementos que podem enriquecer a leitura: a quantidade de alunos simetricamente distribuídos no desenho ornamental da praça, usando o eixo central dela, conferindo assim uma dimensão estética à apresentação. Outro ponto interessante é a posição do fotógrafo para fazer o registro, colocando-se em um plano mais elevado, garantindo a perspectiva e a dimensão da imagem. Ainda é possível perceber que todos os alunos estão uniformizados, em posição organizada, talvez aguardando alguma sinalização para executar exercícios. Tal imagem também suscita refletir sobre a ginástica e exercícios com destaque para o caráter ordenador, disciplinador e metódico proposto nas escolas.

Figura 8 - Exposição na I Conferência Nacional de Educação



Fonte: Associação Brasileira de Educação.

Entre as onze imagens das exposições, tema com maior número de registros no álbum, foi priorizada a imagem da Figura 8 por apresentar características diferenciadas das demais inseridas no álbum, mais voltadas aos trabalhos manuais. Tal imagem fornece evidências de artefatos para o ensino de Ciências, como os quadros de insetos, os animais empalhados (taxidermia) e os animais conservados em vidros (fixação úmida) para demonstração e fins didáticos.

Ao entrecruzar com outras fontes, há indícios de que essa exposição também tenha recebido materiais didáticos de outros lugares para compor o acervo. Em uma carta²¹, encaminhada pelo, então diretor, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, professor Roquete Pinto, para o professor Barbosa de Oliveira, diretor da Escola Wenceslau Braz na época, fornece um indício. Neste documento, o remetente solicita à Barbosa de Oliveira que leve para Curitiba uma caixa com dispositivos para o Ensino da História Natural; uma coleção de quadros murais e cartões editados pelo Museu Nacional, a ser apresentados na Conferência de Curitiba, como contribuição daquele Instituto ao evento. É possível que outras instituições, escolas, bibliotecas e até mesmo casas de comércio de livros e materiais didáticos também tenham encaminhado materiais para a I CNE, que poderiam ter sido expostos juntamente com os trabalhos manuais e escolares.

²¹ A carta está descrita na página 305/306 In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysimaco Ferreira da Costa (a dimensão de um homem)**. Curitiba: UFPR, 1987, inserido nas referências.

Os fotógrafos da I CNE

O que é possível saber sobre os fotógrafos produtores das imagens do álbum da I CNE? João Baptista Groff e Leo Linzmeyer assinam as fotos. Durante a pesquisa para a dissertação²², foram encontrados, no Departamento do Arquivo Público do Paraná (DEAP-PR), dois recibos de pagamentos de serviços fotográficos executados por João Baptista Groff²³, custeados pelo então Inspetor Geral de Ensino do Paraná, Lysimaco Ferreira da Costa, no ano de 1927. Tal documento pode indicar, ao menos, uma relação de prestação de serviços entre duas figuras públicas locais.

Torna-se aqui uma pista, assim como “fio de Ariadne que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome” (GINZBURG, 1989, p. 174), aproximando o leitor de momentos da História. Ainda segundo Ginzburg (2007, p.7), “em um trabalho historiográfico, o tempo, a cronologia, seria o fio da História e é ele que nos orienta na busca pelos rastros deixados para trás”. Nesse sentido, o recibo é um rastro nominado que pode ser revelador.

Figura 9 - João Baptista Groff



Fonte: Biblioteca Pública do Paraná - 30394246

Figura 10 - Leo João E. Linzmeyer



Fonte: Arquivo da família Linzmeyer

²² Refere-se à dissertação denominada **As Exposições e eventos nas Conferências Nacionais de Educação: um repertório pedagógico para se dar a ver (1927 - 1956)**, defendida pela autora do artigo em 2020, na UFPR.

²³ Sobre João Baptista Groff, conferir o trabalho de Vieira (1998): **Um olhar fotográfico no Paraná das primeiras décadas do século XX**.

Seguindo pelo nome João Baptista Groff, encontra-se a trajetória de fotógrafo, cineasta, editor da revista *Ilustração Paranaense* (1927-1930) e pintor. Na fotografia, abordou inicialmente a cidade de Curitiba, passando para fotos de belezas naturais. Na revista *Ilustração Paranaense*, ele teve oitenta fotos publicadas (SALTURI, 2014, p. 141). Groff transitava na efervescência da cidade e dialogava com os intelectuais, a imprensa e o governo. Essa posição possibilitava ao fotógrafo

[...] registrar tudo aquilo que pudesse promover o Paraná, o que corresponderia com as diretrizes políticas do governo, sobretudo, no sentido de utilizar tais imagens como exemplo de desenvolvimento, modernidade e progresso” (VIEIRA, 1998, p. 128).

Um recibo pago a Groff, encontrado do Arquivo Público de Curitiba, descreve, no corpo da nota, a prestação de serviços e se refere à produção e entrega de cinquenta fotografias e cem postais.

Qual o intuito da Inspetoria Pública ao solicitar e custear esse tipo de serviço? Para que serviriam essas fotos? Tais imagens estariam ligadas à Instrução Pública? As fotos seriam um registro oficial e poderiam ter sido preparadas para compor um álbum, uma galeria de quadros? Quiçá exibidas em alguma exposição? Groff ainda realizou trabalhos para o cinema, dirigiu o documentário *Pátria Redimida*, que estreou em Curitiba, no Theatro Palácio, em dezembro de 1930, menos de dois meses depois que Getúlio Vargas passou a chefe do Governo Provisório.

Em 1942, Groff como outros tantos brasileiros, foi acusado de ser simpatizante do Eixo. “Foi preso no governo Manoel Ribas e solto posteriormente pelo intermédio do general Mario Tourinho e nunca mais produziu qualquer tipo de imagem para o Estado do Paraná” (VIEIRA, 1998, p. 131). Ameaçado de prisão, caso voltasse a filmar, Groff encerrou sua carreira, comprou o Cine América e começou a pintar.

Ainda investigando pelo método onomástico, Leo João Ernesto Linzmeyer ou Leo Linzmeyer assina algumas fotos do álbum da I CNE, em 1927. Fotógrafo, nascido em São Bento do Sul, em 12/06/1896, residiu em Curitiba e foi casado com Margarete Anna Olga Kaesemodel e tiveram quatro filhos. Na Curitiba do final do século XIX e começo do XX, “profissionais como Volk, Weiss e Linzmeyer possuíam estúdios bastante conhecidos. Diante de suas câmeras, deixaram-se fotografar tanto políticos influentes quanto anônimos operários” (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2005, p. 28).

Na verdade, eram três irmãos fotógrafos da família Linzmeyer: Antônio (Anton) nasceu em 1881, Leo, em 1896 e Alexandre (Alex), em 1899. Quem iniciou o estúdio foi Anton, irmão mais velho, que começou a traba-

lhar com o Volk. Segundo os descendentes²⁴ da família, o primeiro registro fotográfico dele data de 1904, com Adolpho Volk. Antônio viajou para a Alemanha para se especializar e conhecer novos equipamentos. Fez registros históricos das fábricas Leão Júnior, Tibagy Ildefonso, Bolachas Lucinda, da Escola Paranaense de Aviação e, em 1918, registrou a inauguração do Palácio Avenida. Fazia os registros para o Jornal O Dia. Em 1930, Anton mudou-se para o Rio de Janeiro. Alexandre (Alex) era o mais novo dos irmãos, tinha um perfil aventureiro e fez expedições com o fotógrafo Arthur Wischral²⁵. Alex preferia fotografar a natureza, com registros de rios, de praias como Matinhos e Caiobá e da Serra do Mar entre outros.

Um material de divulgação da época informa que os irmãos Linzmeyer - Leo e Alexandre Linzmeyer - fotógrafos da Empresa Editora Brasil, Capri e Olivero, também executavam qualquer trabalho fotográfico na cidade e fora dela; eram especialistas em retrato de crianças e grupos. Segundo o material, o estúdio situava-se na rua XV de Novembro, no número 80, em um sobrado.

Léo Linzmeyer também era colaborador da revista *Ilustração Paranaense*. Há registro de trinta e duas fotos do Estúdio Linzmeyer publicadas na revista (SALTURI, 2014, p. 141). Léo Linzmeyer era mais urbano, produzia fotografias de estúdio, além de fotografar cenários de Curitiba da época, como o Passeio Público, Rua XV, a comemoração de dez anos do Clube Atlético Paranaense (1934), desfiles e eventos. Ainda segundo relatos de jornais da época, o estúdio fotográfico Linzmeyer pegou fogo em 1930. Léo²⁶ faleceu em 25 de abril de 1963.

Considerações Finais

Ao passear pela narrativa visual de algumas imagens inseridas no álbum da I CNE, em 1927, identificam-se elementos da retórica da educação moderna. Os registros, com um caráter documental, conduzem o leitor a visualizar as edificações existentes para acomodar as Escolas e Instituições de Ensino daquela época; apresentam os sujeitos envolvidos na materialização da ação política voltada à educação e dão visibilidade à programação da I CNE, organizada pela ABE.

24 Ivan Linzmeyer Santos é advogado e reside em Curitiba. Ele é neto de Leo João Ernesto Linzmeyer e concedeu algumas informações e fotos para uso neste artigo.

25 Arthur Wischral, fotógrafo paranaense, considerado um pioneiro da fotografia documental. Ele era filho de imigrantes alemães, e nasceu no ano de 1894. Começou a trabalhar com fotografia na década de 1910, prosseguindo até o ano de 1964. Foram mais de cinquenta anos de registros. São sete mil imagens conservadas, salvaguardas na Fundação Cultural de Curitiba. Algumas imagens estão no Instituto Moreira Salles.

26 Sobre este fotógrafo, faz-se necessário ampliar a busca relacionada a sua história.

Ao ampliar a lente para além da imagem pode-se perceber um documento que ali se apresenta como um artefato portador de um conjunto de informações para além da estética. Os registros fotográficos são recortes da realidade, são as representações permitidas naquele momento, por aquele grupo de pessoas, para uso individual ou coletivo. Pelas imagens também foi possível explorar parte da história dos fotógrafos Groff e Linzmeyer, produtores delas. Ainda de acordo com as fontes documentais, com as quais se fez este diálogo, como as fotos, alguns registros na imprensa e as referências bibliográficas, é possível refletir sobre o uso da representação fotográfica como uma das ferramentas fundamentais para a construção de uma imagem que fortalecesse a retórica de uma escola ideal e moderna. Esta pesquisa não se esgota aqui, seria necessário explorar o álbum por completo para ampliar o olhar e revelar novas leituras.

Referências

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113939/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo as imagens da Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Educação e reforma**: o Rio de Janeiro nos anos 1920- 1930. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: CNPq; USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008, p. 77-109.

ALLGAYER, Rochele. **As exposições e eventos nas Conferências Nacionais de Educação**: um repertório pedagógico para se dar a ver (1927-1956). Disponível em <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76389&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1526>. Acesso em: 05/08/2021.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio César Santoro. Campinas: Papirus, 1995.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 165-196. (Obras Escolhidas, v. 1).

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Fotos de estúdio**: imagens construídas. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 29, n. 127, jul. 2005. 93 p. Disponível em: [il.https://pergamum.curitiba.pr.gov.br/vinculos/000000/000000d9.pdf](https://pergamum.curitiba.pr.gov.br/vinculos/000000/000000d9.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

CASTRO, Fátima Godinho. **Ritos e artefatos escolares: as exposições das escolas primárias do Paraná (1912-1927)**. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76404&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1590>. Acesso em: 9 nov. 2020.

CASTRO, Cesar Augusto; VIDAL, Diana G.; PERES, Eliane; GASPAS da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele. Cultura material escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MR, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In: SOUZA, Rosa Fátima; GASPAS da SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elisabeth Figueiredo de. (orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária do Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 273-316.

CARVALHO, Marta Maria de Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral, e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista-SP: EDUSEF, 1998

CARVALHO, Marta Maria de Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista-SP: EDUSEF, 2003.

CHARTIER, Roger. Micro-história e globalidade. In: CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 53-57.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002.

CORREIA, Ana Paula Puppo. **Pelo Paraná Maior**. As representações da arquitetura nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, segundo os documentos do início do século. Disponível em <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturals/05cdanapaulapupocorreia.pdf>. Acesso em: 9 mar.2018.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927)**. Brasília: INEP, 1997.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysimaco Ferreira da Costa** (a dimensão de um homem). Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysimaco Ferreira da Costa** (a dimensão de um homem – III). O Economista. Curitiba: 1994.

DUSSEL, Ines. *Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)*. **Revista Historia y Memoria de la Educación**, n. 10, p. 51-129, 2019.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VÍNAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19-57.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2017.

FERREIRA, Susana da Costa. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 26, n. 12, mai./ago., p.69-92, 2006.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Organizado por Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. IV Seminário Internacional/Cultura Material e Patrimônio Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2016. **Anais Eletrônicos** [...]. Disponível em: br/hotsite_anais_ivspct_2/pdf_02/16%20%2011%20Trabalho%20VeraGaspar%20e%20GizeleSouza.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (orgs.) **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018, p. 119-142.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguilar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

GINZBURG, Carlo. **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1989.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos históricos**, v.11, n. 21, p. 89-104, 1988.

SALTURI, A. Luis: O movimento paranista e a revista *Ilustração Paranaense*. **Temáticas**. Campinas, 22, (43), p. 127-158, fev./jun. 2014. Disponível em: econtents.bc.unicamp.br. Acesso em: 1 nov. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES** [online], v. 20, n. 51, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

VIEIRA, Daniele Marques. **João Batista Groff, um olhar fotográfico no Paraná das primeiras décadas do século XX**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

Fontes

Arquivo Público do Paraná:

INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 1927, AP 2269. Nota Fiscal da Livraria Mundial França e Cia., LTDA referente à compra de materiais para a Instrução Pública. Requerimentos. Solicitação de pagamento datilografada da Inspetoria Geral de Ensino e apresentação de recibo.

GROFF, J. 1927, AP 2269, s/p. Recibo de pagamento do fotógrafo João Groff. Requerimentos. Solicitação de pagamento datilografada da Inspetoria Geral de Ensino com apresentação de recibo.

COSTA, L. 1927, AP 2269, s/p. Recibo de pagamento do filme Pelo Paraná Maior. Requerimentos. Solicitação de pagamento manuscrita, referente aos trabalhos da Botelho Film, pela elaboração do filme. Anexa a solicitação encontra-se o recibo impresso e assinado pelo Inspetor Geral de Ensino.

Associação Brasileira de Educação:

Álbum de fotos da I CNE, 1927, impresso em capa dura, na cor verde, letras em dourado, patrocinado pelo governo Caetano Munhoz da Rocha. O material se encontra no arquivo de fotos do Acervo Carmem Jordão da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro. (ABE, A08-02).

Casa da Memória de Curitiba:

Pesquisa de fotos de João Baptista Groff na I CNE.

Biblioteca Pública do Paraná:

Ilustração Paranaense, Revista ano I - nº 2, dezembro de 1927.

Coleção Nossa Gente Groff – Ano 2002, p.23.

Jornal Gazeta do Povo em arquivo físico

Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional

Impressões do Paraná. Primeira Conferência Nacional de Educação. Professor Lindolpho Xavier fala ao O Jornal. Rio de Janeiro. 12/01/1928, p. 3, cl. 1, 2 e 3).

Um edifício adequado para a educação da infância: o espaço escolar nas prescrições higiênicas

Heloísa Helena Pimenta Rocha²⁷

Introdução

As condições dos edifícios escolares e a sua adequação às práticas de educação das crianças foram objeto de preocupação das autoridades de ensino brasileiras, nas primeiras décadas do século XX. Suas análises se voltaram para aspectos ligados às dimensões pedagógica, arquitetônica, estética e higiênica dos espaços em que funcionavam as escolas; aos quais se articularam as exigências de economia dos custos envolvidos em sua construção. Exemplar desse tipo de preocupação são os registros encontrados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, publicação periódica iniciada em 1908, com o propósito de dar divulgação aos “progressos em matéria de ensino” (ANUARIO DO ENSINO, 1907-1908) e oferecer às autoridades responsáveis pelas questões educacionais um mapeamento da realidade das escolas situadas em toda a extensão do estado. Já em sua primeira edição, a publicação consagra uma seção aos estabelecimentos de ensino, apresentando, além de informações sobre o funcionamento da Escola Normal e das escolas complementares do interior do estado, uma breve notícia sobre os 18 grupos escolares da capital e os 62 espalhados pelas cidades do interior.

As notas reúnem dados referentes à criação de cada instituição, acompanhados de fotografias e de informações sobre o corpo docente e administrativo, bem como sobre as condições dos edifícios em que funcionavam as escolas. No caso dos grupos escolares, instituições de ensino primário modelares, criadas em São Paulo no final do século XIX, encontram-se referências a prédios construídos especificamente para esse fim, bem como a prédios adaptados. Quanto às instalações dessas escolas e ao seu estado, destacam-se alguns registros:

27 Doutora em Educação pela USP (2001), com estágios de Pós-Doutorado no Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC/Espanha, 2018), PUC-SP (2017) e Universidad de Buenos Aires (2008). Professora Livre-Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unicamp; editora-chefe da Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: heloisah@unicamp.br

[Grupo Escolar do Arouche] O Grupo funciona em vasto predio no Largo do Arouche, tendo todos os requisitos para seu bom funcionamento. [...] O predio, que está bem adaptado ao fim a que se destina, é situado ao Largo do Arouche, na antiga residencia do Dr. Camo Cintra, que o arrendou ao Estado. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 138)

[Grupo Escolar da Moóca] O predio em que funciona, a rua da Moóca, é de propriedade particular, mas contractado e adaptado pelo Governo. As suas condições pedagógicas, si não satisfazem inteiramente as exigencias da moderna organização escolar, pela capacidade, disposição e distribuição de luz de suas salas, entretanto, o edificio, presta-se satisfatoriamente ao fim a que se destina, graças ás obras de adaptação mandadas fazer. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 158)

[Grupo Escolar de São João] As salas são quase todas espaçosas e offerecem boas condições hygienicas, pois que têm luz directa e são bem ventiladas. Além disso, á frente do edificio há um jardim e ao lado direito bons pateos de recreação, com galerias de abrigo para os alumnos. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 167)

[Grupo Escolar do Carmo] O predio em que funciona o estabelecimento está situado á rua do Carmo, nº 18, esquina da de Sra. Thereza, na antiga residencia do finado Marquez de Tres Rios. [...] Seu aspecto é modesto e despido deste *quê* de imponencia que se nota nos predios adrede preparados para algumas de nossas escolas. Entretanto [...] tem boa apparencia e, após differentes obras de adaptação realizadas pela actual diretoria, satisfaz sufficientemente ás exigencias da esthetica e da hygiene. Salas bem ventiladas, com janellas de dimensões bastantes para a renovação do ar; saletas com cabides e lavatorios para uso dos alumnos [...] (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 152-153)

[Grupo Escolar “Edmundo Trench”, Avaré] O predio onde funciona o Grupo Escolar é de propriedade do Estado e foi especialmente construído para o fim a que é destinado. Occupa vastissima área num dos pontos mais elevados da cidade e offerece ao observador, por mais exigente que seja, o aspecto agradável que resulta da simplicidade de fôrma, alliada á correção dos trabalhos architectonicos. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 181)

[Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”, Campinas] Situado na parte central da cidade, [...] possui o actual edificio os requisitos de boa hygiene escolar, salas de aula bastante espaçosas e bem illuminadas, dispondo ainda de um vasto e elegante salão, aproveitado para realização de festas escolares. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 190)

[Grupo Escolar de Piracicaba] Funciona em predio proprio, estadual, edificio vasto e elegante, bem arejado e illuminado, construido segundo os preceitos pedagogicos. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 220)

[Grupo Escolar de Caçapava] Sua construção é muito solida, com aspecto elegante, offerecendo bastante conforto, ás classes que o frequentam. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 186)

[Grupo Escolar “Dr. José Guimarães Junior”, Ribeirão Preto] Funcionou primeiramente em dois prédios para tal fim adaptados [...] Actualmente acha-se installado em predio proprio estadual, edificado na rua Lafayett, n. 15, na parte mais alta da cidade. É um sobrado de bello e magestoso aspecto, que está de accordo com as exigencias do ensino moderno e os preceitos da hygiene. Tem recreios espaçosos, bem arborisados e dotados de optimos galpões de abrigo para os dias calidos e chuvosos. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 227-228)

[Grupo Escolar “Dr. Rangel Pestana”, Amparo] O estabelecimento funciona em predio particular, que foi adaptado e arrendado pela Camara Municipal. Não sendo feito especialmente para o fim a que se destina, todavia, satisfaz mais ou menos, ás condições pedagogicas e higienicas. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 174)

[Grupo Escolar da Barra Funda] [...] funciona em prédios contractados pelo governo e adaptados para esse fim. O edificio é acanhado e de modesto aspecto, faltando-lhe os requisitos exigidos pela pedagogia. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 139)

[Grupo Escolar de Mogy das Cruzes] [...] Apesar de ser optima a mobilia que o garante, composta de carteiras e cadeiras individuais, sendo o resto da dotação material mais ou menos completa, o estabelecimento funciona em um predio que muito deixa a desejar. (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 215)

[Grupo Escolar “Dr. Cesario Bastos”, Santos] [...] funciona em predio contractado pela Camara Municipal. Como quasi todos os edificios adaptados, não offerece todas as condições pedagogicas necessarias ao fim a que se destina (ANNUARIO DO ENSINO, 1907-1908, p. 249)

A bela aparência, o aspecto agradável, o conforto, a elegância e a imponência contrapunham-se ao aspecto modesto, ao espaço acanhado e à construção antiquada de alguns edifícios, num diagnóstico que sublinhava o cumprimento ou não dos requisitos da pedagogia e das exigências da arquitetura, da estética e da hygiene, expressos em referências à localização,

dimensões das salas de aula, arejamento, iluminação e arborização. Elementos que se destacam na descrição dos prédios escolares de um estado que, naquele momento, ocupava lugar de destaque no cenário nacional, tendo implantado de forma pioneira os grupos escolares. Os registros das autoridades de ensino desse estado indiciam os diferentes saberes que presidiram a constituição de um espaço para a escola primária graduada, ao mesmo tempo que permitem uma aproximação dos requisitos de ordem higiênica que estiveram presentes na configuração da arquitetura escolar e da forma como foram apropriados pelas autoridades de ensino.

A questão não era nova como também não era nova a forma de abordagem a ela conferida. Evidências nesse sentido podem ser encontradas, por exemplo, no exame da obra *A hygiene na escola*, de autoria do Dr. Balthazar Vieira de Mello, publicada pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, em 1902, na qual o autor, um inspetor sanitário, se detém, dentre outros aspectos, na dimensão espacial da escola. Considerada por Lima (1985), no estudo sobre a constituição do campo da saúde escolar no Brasil, como um trabalho pioneiro, tanto pela amplitude quanto pela organização, a obra de Vieira de Mello destaca o valor de um plano inteligente e prático para a escola, no qual fossem consideradas: a localização e as vizinhanças; a disposição das salas de aula, do refeitório, dos aparelhos sanitários; as dimensões das salas de aula; a circulação do ar e da água; a iluminação.

A temática encontrou lugar também nos compêndios de Higiene Escolar, publicados nas primeiras décadas do século XX, alguns deles voltados para a formação de professores, a exemplo das *Noções de Hygiene* (PEIXOTO; COUTO, 1914; COUTO, 1921) e do *Compendio de Hygiene* (FONTENELLE, 1925). Ainda no século XIX, registros da preocupação em relação a essa dimensão da cultura material da escola podem ser encontrados no capítulo dedicado à higiene escolar dos pareceres sobre a reforma da instrução pública elaborados por Rui Barbosa, em 1882/1883, na condição de relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados. No documento, que versa sobre o projeto de reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do ensino superior em todo o Império, a importância atribuída aos edifícios escolares é expressa pelo relator nos seguintes termos:

[...] nenhum dos Estados onde a escola é uma realidade séria deixou, nem pode deixar, à mercê da ignorância, ao arbítrio dos interesses a disposição das casas de ensino popular. Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que “nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo” [...]. (BARBOSA, 1847, p. 50).

Sistematizando os vários aspectos relacionados aos edifícios escolares em discussão em âmbito internacional, entre os quais a localização, a iluminação e o arejamento, Barbosa compendia os consensos estabelecidos em alguns fóruns internacionais, entre os quais o *Congrès International de l'Enseignement*, realizado em Bruxelas em 1880. Exemplar, nesse sentido, é a citação textual do voto aprovado no âmbito desse congresso, sobre o tema da iluminação diurna das salas de aula:

Relativamente à iluminação diurna das classes, o voto adotado pelo Congresso Internacional do Ensino em 1880 é este: “Em regra, as salas de aula serão clareadas, de dia, por janelas abertas de um só lado, à esquerda dos alunos, e dispostas de modo que todos os lugares fiquem plena e igualmente claros, reservados os meios de arejamento”. (BARBOSA, 1947, p. 15)

Buscando identificar os eixos em torno dos quais se articularam as proposições sobre os edifícios escolares formuladas no campo da Higiene e reafirmadas nos consensos que vão sendo estabelecidos desde o século XIX – muitos dos quais encontram eco nos apontamentos das autoridades de ensino brasileiras, apresentando-se como referências na definição das políticas e nas práticas de inspeção –, examinam-se algumas das discussões que tiveram lugar na seção de Higiene Escolar desse fórum reunido em Bruxelas, por iniciativa da *Ligue Belgue de l'Enseignement*.

A liga e o congresso

A *Ligue Belgue de l'Enseignement* foi criada na Bélgica, em 1864, e teve uma importante atuação junto às autoridades educativas, por meio de iniciativas como a que redundou na realização do congresso de 1880. Examinando a configuração institucional do campo da Higiene Escolar no contexto ocidental e, de modo mais específico na Espanha, Bañuelos (2000) chama atenção para o papel assumido por ligas e sociedades de diversos tipos, promovidas por médicos, políticos reformistas e profissionais de classe média, cuja atuação se desdobrou, dentre outras formas, em campanhas de propaganda, organização de congressos e pressões às autoridades educativas.²⁸ Nos primórdios desse tipo de atuação, a autora aponta, como uma das entidades mais influentes, a *Ligue Belgue de l'Enseignement*. Inspirada na obra de P. Tempels, *L'instruction du peuple* (1865), essa entidade promoveu um conjun-

28 A autora assinala que a atuação dessas entidades incluiu, ainda, a criação de publicações periódicas e o estabelecimento de cátedras nas Faculdades de Medicina, Escolas Normais e outras instituições de ensino superior; iniciativas que respondiam aos propósitos de consolidação do campo da Higiene Escolar.

to de iniciativas e intervenções de cunho higiênico, voltadas para o objetivo de combater a pauperização da infância proletária por meio de uma ação pedagógica. Sua atuação se voltou também para a defesa da incorporação dos médicos na gestão da atividade escolar e na formação dos professores, por meio do preenchimento de fichas sobre os hábitos das crianças e pela criação de disciplinas de higiene em cursos de educação feminina.

É no âmbito dessas iniciativas que tem lugar, entre 22 e 28 de agosto de 1880 – quando a Bélgica completava 50 anos como uma nação independente –, o congresso internacional reunido em torno da bandeira da difusão da instrução em todos os níveis e para todas as idades (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 8). O congresso, que teve um papel decisivo na delimitação do campo da Higiene Escolar, contou com representantes dos mais diversos países europeus e latino-americanos, incluindo autoridades brasileiras.²⁹ A ambição dos congressistas não era pequena, como se pode observar no discurso de abertura, proferido por Couvreur, presidente do congresso, que concluía com a afirmação da importância de eventos dessa natureza, os quais, segundo ele, preparavam as leis (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 10-11).³⁰ Referindo-se aos trabalhos da seção de Higiene Escolar, afirma Bañuelos (2000, p. 79):

[...] los temas tratados en la sección de higiene escolar adquirirían una carta de naturaleza mucho más expansiva: la arquitectura escolar, el mobiliario escolar, la alimentación, la educación física, toda clase de investigaciones estadísticas que pudieran tener relación con la influencia del ambiente escolar en el desarrollo físico del niño y la inspección médica, fueron asuntos cuyo tratamiento acotó un campo y un tipo de enfoque determinante de su evolución futura.

Indícios da importância assumida por esse congresso para a institucionalização do campo são, por exemplo, as discussões e os acordos em torno da criação dos serviços de inspeção médica das escolas, já que, como assinala a autora: “*es a raíz de este congreso cuando en Bélgica se avanzan pasos hacia la creación de un servicio de inspección médico-escolar independiente y*

29 Conforme dados extraídos dos anais do evento, o congresso contou com a participação dos seguintes representantes brasileiros: M. Correia (senador, Rio de Janeiro), B. Franklin Ramiz Galvão (diretor da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro), B. Homem de Mello (vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico, Rio de Janeiro), Barão de Melgaço (contra-almirante, Mato Grosso), D'A. Nogueira (vice-diretor dos telégrafos, Rio de Janeiro), Barbosa-Rodríguez (professor, Rio de Janeiro). Além desses representantes, o Brasil esteve representado pelo Barão de Arinos (Britto), ministro do Brasil em Bruxelas, delegado do governo brasileiro no congresso.

30 Segundo Couvreur: “C'est ainsi que même sans votes, qui étendent inutilement des responsabilités, les congrès sont une des formes les plus utiles du self government. Ils préparent les lois. [...] Tôt ou tard vos lumières, vos conseils inspireront les pays qui luttent pour leur existence, les gouvernements qui ont le sentiment de leurs devoirs, les peuples qui veulent que leur souveraineté et leur liberté ne soient pas de vains mots”.

uniforme” (BAÑUELOS, 2000, p. 79). Tal órgão deveria ser dirigido por médicos, cuja atuação se calcaria na afirmação da autoridade desse profissional no âmbito da escola e da legitimidade do tratamento das questões escolares como questões de natureza eminentemente médica.

Cabe assinalar que o comitê organizador do congresso preparou uma exposição pedagógica de livros e objetos escolares. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de visitar as escolas públicas de Bruxelas, a escola modelo da *Ligue de l'enseignement* – à época presidida por Tempels, que também fazia parte do comitê executivo do evento – e as escolas profissionais para jovens de ambos os sexos. Como parte da programação cultural, os congressistas foram convidados à inauguração solene do Museu Escolar do Estado, adiada para coincidir com as atividades do congresso.

Entre os objetos escolares que faziam parte do acervo do museu, talvez seja legítimo supor que estariam modelos de edifícios escolares, já que, como lembrava o ministro da Instrução Pública nessa cerimônia, a iniciativa de criação desse museu escolar remontava à Exposição Universal de Paris, realizada no ano de 1876, na qual, entre os aspectos a que procurou responder a participação da Bélgica, incluíam-se as instalações escolares e os materiais pedagógicos. Referindo-se às exposições universais celebradas na segunda metade do século XIX, não é demais lembrar que elas se constituíram em palco para a exibição do novo instrumental escolar, representativo da dimensão econômica assumida pela expansão da escolarização, incluindo, por exemplo:

los modelos de planos de edificaciones y dependencias, materiales de construcción, sistemas de calefacción, aeración, iluminación, limpieza, fuentes, escupideras, pupitres, encerados; los nuevos e higiénicos materiales de enseñanza para las disciplinas de reciente incorporación (juegos, gimnasia, canto, trabajos manuales); los destinados a la discriminación individual (estadiómetro, dinamómetro, balanza, estetómetro, acúmetro, audímetro, carteles optométricos, carteles astigmáticos, ergógrafo, test de inteligencia, de aptitud), junto con modelos de horarios y calendarios escolares, dietarios etc. (BAÑUELOS, 2000, p. 78)

A seção de Higiene Escolar

As discussões que tiveram lugar no congresso promovido pela *Ligue Belge de l'Enseignement* se organizaram em torno de seis seções: [i] ensino primário; [ii] ensino médio; [iii] ensino superior; [iv] escolas especiais; [v] ensino de adultos; [vi] higiene escolar. Nessa última seção, os profissionais que acorreram a Bruxelas debruçaram-se sobre um leque de seis indagações, expressas

nos seguintes termos: quais as principais condições higiênicas a se observar na construção dos edifícios escolares, considerando a iluminação, a cubagem do ar, as dependências, os lugares de asseio, a ventilação? Qual o melhor mobiliário escolar sob o ponto de vista higiênico? Como construir e organizar os jardins de infância? Como organizar o serviço médico das escolas (do ponto de vista da higiene dos locais, da saúde dos alunos, da saúde pública)? Que levantamentos estatísticos devem ser realizados para avaliar a influência da escola sobre o desenvolvimento físico da infância? Que medidas práticas devem ser observadas nos jardins de infância e nas escolas primárias do ponto de vista da medicação preventiva e da alimentação? Tal questionário procurava sistematizar as questões em discussão no período e, ao mesmo tempo, oferecer pautas para guiar a ação dos Estados, resultando do debate a aprovação de determinados consensos, decisivos na constituição do campo, em âmbito internacional. Visando adensar a reflexão sobre o debate internacional em torno da arquitetura escolar, sob o ponto de vista da higiene, examinam-se os aspectos envolvidos no tratamento da primeira indagação tematizada nessa seção.

A seção reuniu 15 higienistas de diferentes países (Bélgica, França, Inglaterra, Hungria, Holanda, Rússia e Suíça). Os trabalhos tiveram início com a interpelação de um de seus membros, Dr. Devaux, de Bruges, que se queixava do fato de que, distintamente das outras seções, essa era a única que não teria a possibilidade de apresentar as suas discussões à assembleia geral, o que poderia ser interpretado como indício da posição de inferioridade a que haviam sido relegadas as questões relativas à higiene escolar. Ao mesmo tempo, procurava assinalar a importância que assumia a higiene para os que se ocupavam da instrução do povo. O presidente da seção, Jean Crocq, professor da Universidade Livre de Bruxelas, ponderou que a melhor forma de protesto quanto ao problema levantado pelo colega consistia em desenvolver os trabalhos de forma a mostrar a importância da higiene, já que, segundo destacava, metade do estudo do regime escolar nada mais seria do que uma questão de higiene.

As discussões sobre a dimensão higiênica envolvida na construção dos edifícios foram sistematizadas em sete relatórios e seis discursos suplementares. No que diz respeito às condições de iluminação diurna, o tema reuniu nomes como o de Trélat, diretor da Escola de Arquitetura de Paris, B. Janssens, chefe do Serviço de Saúde de Bruxelas, e o médico francês Riant, autor do *Traité d'hygiène scolaire*. O tratamento da questão comportou posições diversas, que oscilavam entre a iluminação bilateral e a iluminação apenas pelo lado esquerdo.³¹ As posições assumidas pelos congressistas puseram em cena aspectos relativos a: orientação da escola em relação ao sol; incidência da luz

31 Sobre a questão, Javal preconizava a iluminação bilateral, enquanto Narjoux e Trélat defendiam a iluminação unilateral pela esquerda.

sobre os materiais escolares durante os exercícios de escrita; dimensões da sala de aula; forma das janelas. Os riscos de problemas como a fadiga e a miopia foram enfaticamente destacados por alguns dos debatedores, que os associavam aos esforços dos alunos para se adaptar a uma iluminação bilateral.

Das discussões sobre esse ponto, resultou o voto citado pelo parlamentar brasileiro, Rui Barbosa, dois anos mais tarde, que privilegiava a iluminação por meio de janelas dispostas à esquerda dos alunos e apontava também para a importância de se assegurar a ventilação das salas de aula (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 730).³² A iluminação pela esquerda, defendida pelos congressistas, visava impedir que a sombra da mão do aluno durante os exercícios de escrita se projetasse sobre o papel. Na discussão sobre essa questão, entram em cena, também, aspectos ligados às dimensões da sala de aula, à sua posição em relação ao sol, à forma das janelas e modelo das persianas, à ventilação e ao número de alunos por sala. O tema da iluminação das salas de aula no período noturno também se impôs à consideração dos congressistas, cujas discussões se voltaram para as formas de garantir uma iluminação artificial das classes que se aproximasse, o máximo possível, da iluminação unilateral diurna, sem deixar de ter em conta os limites dos aparelhos de iluminação a gás disponíveis, cujos métodos de funcionamento não eram inofensivos à saúde dos alunos.

A questão relativa à cubagem do ar foi relatada por François Chaumont, professor de higiene na Escola de Medicina Militar de Netley (Inglaterra). Novamente na discussão dessa questão, intervêm aspectos relacionados às dimensões da sala de aula e ao número de alunos por sala. O voto aprovado definia as dimensões de 9,60 m de comprimento por uma média de 6,60 m a 8 m de largura, para uma sala de aula de 50 alunos, número considerado máximo.³³ As condições higiênicas dos pátios, ginásios, latrinas, mictórios e lugares de banho, além de aspectos relacionados à ventilação das salas de aula durante o verão e à combinação entre ventilação e aquecimento nos meses de inverno, também foram objeto de discussão dos congressistas reunidos na seção de Higiene Escolar.

Quanto à ventilação, os trabalhos apresentados defendiam a superioridade da ventilação natural, sem desconsiderar as vantagens dos métodos artificiais. Aspectos ligados à temperatura no interior do edifício escolar, às formas de assegurar a renovação do ar durante os meses de inverno e de con-

32 "En principe, les classes seront éclairées pendant le jour par des baies percées d'un seul côté, à gauche des élèves et disposées de façon que toutes les places y soient pleinement et également éclairées, les moyens d'aération étant réservés" (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 730).

33 "La longueur d'une classe pour 50 élèves (ciffre maximum) sera de 9m,60; la largeur de 6m,60 à 8 mètres". (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 730).

trolar os níveis de umidade foram também objeto de discussão. Em alguns momentos, o fantasma dos miasmas parece ser o mote da discussão, o que aponta para uma dupla precaução: era necessário, ao mesmo tempo, assegurar que as paredes fossem permeáveis, de modo a permitir uma adequada renovação do ar no interior do edifício e das salas de aula e, por outro lado, garantir que elas fossem revestidas em seu interior, com vistas a torná-las impermeáveis aos miasmas (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 738).³⁴ Para além da circulação do ar, os debatedores se debruçaram sobre os problemas decorrentes da infiltração de água nas paredes das salas de aula, assinalando os riscos da umidade sobre a saúde dos alunos. Tais problemas poderiam ser evitados, conforme assinalavam, atentando-se para a escolha e o uso adequado dos materiais de construção.

Com vistas a garantir a salubridade do meio escolar, a disposição das latrinas nos edifícios escolares e sua posição em relação ao sol foi motivo de controvérsias, que envolviam os riscos de contaminação. Enquanto alguns dos que participaram da discussão defendiam a ação desinfetante e desodorizante da luz e do calor do sol, outros propunham que os riscos das emanções advindas das instalações sanitárias para a saúde poderiam ser minimizados por meio da influência de uma boa ventilação, a qual poderia ser assegurada por uma posição das latrinas que as resguardasse do calor do sol. Os congressistas reunidos nessa seção postulavam, ainda, a necessidade de instalação de banheiros com duchas nas escolas, como forma de oferecer às crianças o que denominavam “higiene em ação”.

O tema da arquitetura escolar voltou a ser objeto de atenção na discussão sobre a questão da atuação da inspeção médica das escolas, na qual os debatedores se debruçaram sobre aspectos ligados à forma da sala de aula, à iluminação e à superfície a ser observada para cada aluno, de modo a evitar a aglomeração e os riscos de propagação das doenças dela decorrentes. Quanto a esse aspecto, algumas considerações destacavam a possibilidade de utilização das plantas no ambiente escolar, as quais poderiam favorecer a respiração dos alunos, antepondo-se aos riscos dos miasmas.

Apontamentos finais

Postulando a criação de serviços de inspeção médica das escolas, as teses discutidas na seção de Higiene Escolar do congresso promovido pela *Ligue Bel-*

34 Sobre a questão, se posicionou Trélat, que, entretanto, não tinha uma resposta em relação à forma de assegurar as condições de ventilação que defendia: “il faut que les murs soient perméables pour assurer une bonne alimentation d'air neuf à l'intérieur – mais il faut que les murs soient revêtus intérieurement de chemises imperméables aux miasmes” (LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT, 1882, p. 738).

gue de l'Enseignement, em 1880, puseram em pauta, entre outros aspectos, aqueles que diziam respeito aos edifícios escolares, sua localização, posição em relação ao sol, iluminação, circulação do ar, número de alunos por classe, afirmando a responsabilidade dos médicos em relação à vigilância higiênica da escola.

As questões pautadas nesse importante evento e reafirmadas em outros fóruns, como os congressos promovidos pelos médicos, em finais do século XX, tiveram ampla repercussão, reunindo representantes dos mais diversos países. No caso do Brasil, como se pôde observar, tais temas não estiveram ausentes nas discussões sobre o ordenamento legal da escola primária. Ao mesmo tempo, participaram da construção de um modo de ler a realidade escolar, em sua dimensão material, expressa, dentre outras formas, nos edifícios escolares, examinados em sua dimensão arquitetônica, estética e higiênica, como se observou nos registros das autoridades de ensino de São Paulo, postos em circulação em uma publicação nova, cuja criação respondia aos propósitos de divulgar os “progressos em matéria de ensino”.

Referências

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo, 1907-1908. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1908.

BAÑUELOS, Aída Terrón. La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 20, p. 73-94, 2000.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, v. 10, t. 4.

FONTENELLE, José P. **Compendio de Higiene**. 2. ed. Rio de Janeiro: Propriedade do Autor, 1925.

LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT. *Congrès International de l'Enseignement (Bruxelles, 1880). Discussions*. Bruxelas: Librairie de l'Office de Publicité, 1882. Disponível em: https://archive.org/stream/sc_0000847334_00000001654369/sc_0000847334_00000001654369_djvu.txt. Acesso em: 20 jun. 2019

LIMA, Gerson Zanetta. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

MELLO, Balthazar V. **Higiene na escola**. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1902.

PEIXOTO, Afranio. **Noções de Higiene**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

PEIXOTO, Afranio; COUTO, Graça. **Noções de Higiene**: livro de leitura para as escolas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

“O mais novo! O mais bonito! O melhor!”: os objetos da escola em catálogos comerciais ³⁵

Gustavo Rugoni de Sousa³⁶

Ana Paula de Souza Kincheski³⁷

O olhar para o passado é hoje, pois, um olhar plenamente moderno, não um rito arcaico. Bom número dos objetos, imagens e textos hoje encontrados nos sítios arqueológicos, e daqueles exibidos nos museus – incluindo os pedagógicos –, foram em seu tempo modernidades, isto é, elementos que inventaram modos culturais, os quais comportavam incipientes futuros possíveis. (ESCOLA-NO BENITO, 2017, p. 227).

O presente trabalho tem como objetivo analisar como objetos da escola aparecem representados em catálogos comerciais produzidos na segunda metade do século XIX, em especial as carteiras e acessórios de escrita a elas vinculados. Por meio da noção de cultura material escolar, compreende-se que esses impressos permitem refletir sobre diferentes dimensões da escolarização da infância e da constituição de um mercado que possui como um de seus pilares a prescrição e comercialização de artefatos escolares. Além da defesa da necessidade de consumi-los para que práticas pedagógicas consideradas saudáveis fossem possíveis, esses documentos expressam um culto à modernidade, associado à presença e uso de determinadas materialidades em sala de aula.

Na empreitada de localizar vestígios que auxiliassem com relação aos objetivos propostos para este trabalho, entendeu-se como necessário mapear a presença/ausência de artefatos idealizados e anunciados em catálogos. Investigações já desenvolvidas por pesquisadores de diferentes países e instituições³⁸, assim como por integrantes do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola, têm demonstrado a potencialidade de olhar para os documentos elaborados

35 Produção vinculada ao Projeto de Pesquisa Objetos para Consumo da Escola: o que dizem as exposições universais, os museus pedagógicos e as leis da obrigatoriedade escolar (UDESC/CNPq/FAPESC), coordenado por Vera Lucia Gaspar da Silva (PPGE - UDESC).

36 Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor Substituto na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, atuando na Graduação. Integrante do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola. E-mail: gustavorugoni@gmail.com.

37 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Substituta na UDESC, atuando na Graduação. Integrante do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola. E-mail: anapaulakin@gmail.com.

38 Entre os investigadores estrangeiros que utilizam os catálogos como fontes, pode-se citar, por exemplo, Meda (2015); Brunelli (2018); Esteban (1997); Martínez; Vicente (2012). Dentre os investigadores brasileiros que utilizam os catálogos comerciais como fontes em suas pesquisas estão Silva e Souza (2018); Rugoni de Sousa (2019); Souza (2016) e Alcântara (2014).

pela indústria como fundamentais para a compreensão de movimentos fabris em torno da idealização e comercialização de artefatos escolares.

A epígrafe selecionada para dar início a este trabalho, de autoria de Agustín Escolano Benito (2017), auxilia a refletir sobre a necessidade de, ao construir uma narrativa sobre os objetos da escola, não perder de vista o período em que foram idealizados e anunciados. Nessa perspectiva, ao pesquisar sobre artefatos divulgados em catálogos comerciais, entende-se que as tecnologias do passado não devem ser analisadas como ultrapassadas, mas como modernidades que expressam e inventam “modos culturais”. Símbolos associados ao progresso e à indústria, esses objetos podem ser reconhecidos como uma possibilidade de acessar um futuro próspero, permitindo pensar sobre interesses, projetos e ações em torno da escolarização.

Esse olhar pauta-se no entendimento de que a edição de catálogos se apresentou como uma das formas encontradas por industriais e representantes do comércio para a difusão e comercialização de seus inventos. Ao produzirem e divulgarem produtos para a escola, as indústrias incorporaram exigências pedagógicas e higiênicas e, ao mesmo tempo, contribuíram para a criação de outras necessidades, que fizeram parte do imaginário de educadores e autoridades do ensino. As representações dos objetos nesses documentos contribuíram para o (re)conhecimento de “novos” e “modernos” artefatos, além de discursos que defendiam a necessidade de consumi-los para que práticas educativas e saudáveis fossem possíveis.

Martínez e Vicente (2012) são autores que têm se dedicado a desenvolver investigações utilizando catálogos como fontes. Ao discorrerem sobre a coleção de catálogos presentes no Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)³⁹, da Universidade de Murcia, apontam a natureza publicitária e comercial como uma das principais características desse tipo de documento. Na perspectiva por eles apresentada, é possível classificar catálogos de materiais de ensino como comerciais ou de produtos, quando as publicações são “elaboradas e difundidas com fins publicitários por instituições, empresas ou pessoas dedicadas a produção, distribuição e/ou venda, por atacado ou diretamente ao consumidor” (MORENO-MARTÍNEZ; VICENTE, 2012, p. 297, tradução nossa)⁴⁰.

Ao investigar materiais escolares que foram produzidos e que circularam na Itália entre o final do século XIX e a primeira metade do século

³⁹ Em trabalho publicado no Livro de Atas do III Foro Ibérico de Museismo Pedagógico – V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo - SEPHE, realizado no ano de 2012, sob a organização do Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME), na Universidade de Murcia.

⁴⁰ No original: “[...] elaboradas y difundidas con fines publicitarios por instituciones, empresas o personas dedicadas a la producción, distribución y/o venta, al por mayor o directamente al consumidor” (MORENO-MARTÍNEZ; VICENTE, 2012, p. 297).

XX, Brunelli (2018) também indica a potencialidade de utilizar os catálogos nas investigações. A autora destaca que as informações presentes nesses documentos, confrontadas com objetos salvaguardados em museus e instituições escolares, possibilitam perceber nuances entre a composição material que efetivamente se apresentava nas escolas e aquilo que era divulgado pelas fábricas e seus distribuidores. Na perspectiva apresentada em seu texto, os catálogos auxiliam a construir uma “história nacional da indústria escolar” e permitem identificar que escolas italianas costumavam selecionar modelos com preços mais acessíveis, o que contribuiu para um estímulo da competição entre fábricas no sentido de buscar a disponibilização de melhores produtos a menores custos⁴¹. Nessa empreitada, Brunelli (2018) aponta que o diálogo entre diferentes fontes é um movimento promissor, demonstrando

[...] como é possível fazer dialogar as fontes documentais com as fontes materiais. Mas, sobretudo, confirmam o que a investigação da área ibérica já havia percebido: a importância dos catálogos comerciais, e não só como fontes de informação, mas também como chaves de acesso a novas vias de investigação, que nos permitem observar – desde a perspectiva das empresas – o nascimento e a evolução do mercado escolar de um país (BRUNELLI, 2018, p. 203, tradução nossa)⁴².

As pesquisas⁴³, aqui explanadas, têm permitido identificar que catálogos circularam em diversos países e contribuíram para a transnacionalização de ideias e modelos educacionais, bem como para a construção de sentidos e significados em torno dos objetos da escola. Parte dos documentos que sustentam os estudos empreendidos foi localizada pela Professora Vera Lucia Gaspar da Silva em incursões realizadas nos acervos da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), na Coleção “Paulo Bourroul”; no Museu Pedagógico José Pedro Varela, em Montevideo, Uruguai; na Biblioteca Nacional del Maestro, em Buenos Aires, Argentina, e no Centro Internacional de Cultura Escolar (Ceince), Berlanga del Douro,

41 Essas reflexões são desenvolvidas por Brunelli (2018) em uma pesquisa sobre materiais didáticos produzidos e divulgados em catálogos de empresas italianas para o ensino de anatomia.

42 Tradução nossa: “[...] como es posible hacer dialogar las fuentes documentales con las fuentes materiales. Pero, sobre todo, confirman lo que la investigación de área ibérica ya había percibido: la importancia de los catálogos comerciales, y no sólo como fuentes de información sino también como claves de acceso a nuevas vias de investigación, que nos permiten observar – desde la perspectiva de las empresas – el nacimiento y la evolución del mercado escolar de un país” (BRUNELLI, 2018, p. 203).

43 As reflexões presentes neste trabalho são movimentos de diálogos entre resultados da pesquisa desenvolvida para a elaboração da tese de doutorado de Gustavo Rugoni de Sousa (2019), intitulada *A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)* e investigações realizadas para a escrita do texto da tese em andamento, de Ana Paula de Souza Kincheski, intitulada provisoriamente como *Instrumentos e acessórios de escrita: registros da construção de uma ‘necessidade universal’ na escolarização da infância (segunda metade do século XIX)*.

Espanha⁴⁴. Outros exemplares foram localizados em investigações no Arquivo Histórico Municipal de Rio Negrinho, Santa Catarina, Brasil e base de dados online, durante a realização das pesquisas de Rugoni de Sousa e Kincheski (2019).

Dados disponíveis em um conjunto de catálogos provenientes de fábricas localizadas em países como Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, Espanha, Canadá, Brasil e Portugal, sustentam as análises deste artigo. Nossos esforços concentram-se em refletir sobre discursos e representações atinentes ao provimento material escolar. Dessa forma, não é objetivo deste trabalho construir uma história sobre as fábricas e casas comerciais que utilizaram os catálogos para anunciar artefatos à venda, mas somar às reflexões que vêm sendo desenvolvidas para a constituição de um quadro que tome como referência as relações entre a institucionalização e difusão da escolarização primária e a emergência de movimentos fabris.

A definição por investigar catálogos de diferentes localidades tem sido uma das estratégias adotadas para identificar discursos comuns, assim como possíveis apropriações e (re)invenções de ideias, tecnologias e modelos em circulação. Compreende-se, com base em Silva e Souza (2020, p. 59, tradução livre⁴⁵), que o “[...] provimento material das e para as escolas foi desenhado por um conjunto importante de posicionamentos proferidos por pedagogas e pedagogos, inspetores, autoridades do ensino, médicos, industriais e comerciantes [...]”, que foram disseminados em eventos e impressos de diferentes naturezas, dentre os quais situam-se os catálogos. Ainda segundo as autoras, a difusão dessas ideias engendrou “[...] determinados sentidos, expectativas e representações em torno da escola primária e sua composição material”⁴⁶.

Nossos estudos concentram-se na segunda metade do século XIX, por ser esse um período em que ganha força um conjunto de iniciativas que contribuíram para a construção de referenciais para a escolarização da infância. Chamamos atenção para a compreensão de que as materialidades se relacionam com práticas estabelecidas em sala de aula, com o circuito das Exposições Universais⁴⁷, com a percepção de que a escola pode ser um espaço

44 A localização desses documentos fez parte das atividades vinculadas ao projeto de pesquisa desenvolvido entre 2014 e 2017, intitulado “Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920)” (UDESC / CNPq / CAPES / FAPESC).

45 No original: “[...] «supply of materials from and to schools was shaped by the important positions» taken by pedagogues, inspectors, educational authorities, medical doctors, industrialists and businessmen” (GASPAR DA SILVA; SOUZA, 2020, p. 59)

46 No original: “[...] certain meanings, expectations and representations about primary school and its material composition” (GASPAR DA SILVA; SOUZA, 2020, p. 59).

47 Sobre Exposições Universais, destacam-se aqui os trabalhos de Kuhlmann Júnior (2001); Pesavento (1997) e Escolano Benito (2018).

privilegiado para construção e difusão de hábitos e condutas consideradas saudáveis, bem como de que a indústria poderia contribuir com uma larga produção de artefatos nesses projetos.

No Quadro 1 são apresentados os catálogos selecionados para análise deste trabalho, elaborados com o intuito de comercializar artefatos produzidos por diferentes fábricas. Apesar de possuírem elementos em comum, há especificidades que precisam ser assinaladas: os catálogos da *Geo. & C. W. Sherwood* e *W. A. Choate* são provenientes de fábricas moveleiras estadunidenses. Diferentemente, os exemplares produzidos pela fábrica e editora *P. Garcet et Nisius* e pela casa comercial *Libreria de la viuda de Hernando y Cia*, foram publicados, respectivamente, na França e Espanha. Uma das características observadas nesses documentos é a variedade de objetos destinados à escolarização da infância. Para além dos móveis para a sala de aula, observam-se campainhas para controlar o tempo, persianas, tinteiros, ponteiros, globos terrestres, suportes para penas, ardósias, relógios, entre outros.

Quadro 1 – Informações sobre os catálogos consultados

Título do catálogo	Fábrica/casa comercial	Local	Ano de publicação
A descriptive and Illustrated Catalogue of School Furniture manufactured and sold by Geo. & C. W. Sherwood	Geo. & C. W. Sherwood	Chicago, EUA	1864
Mobilier Scolaire conforme a l'arrete ministériel du 17 juin 1880 et matériel d'enseignement	P. Garcet et Nisius, Constructeurs et editeurs	Paris, França	1882
Furniture School, Church, Hall, Office, Opera, Lodge. School Supplies	W. A. Choate	Nova York, EUA	1890
Catálogo del material y efectos para las clases, libros de primera enseñanza y obras de consulta y de utilidade para los maestros	Libreria de la viuda de Hernando y Cia. – Impresores y libreros de la Real Academia Española	Madri, Espanha	1892

Fonte: Geo. & C. W. Sherwod (1864); P. Garcet et Nisius (1882); W. A. Choate (1980); Librería de la viuda de Hernando y Cia (1892).

As análises realizadas por meio dos catálogos têm permitido identificar aspectos de uma cultura material escolar e de ideias em circulação no período. Para além das imagens dos objetos, preços, número de patentes, matérias-primas e tecnologias utilizadas, localizam-se discursos médicos e pedagógicos, alçados como referenciais para a construção de materialidades e para pres-

crições de maneiras de usos nas escolas. Produzidos, geralmente, em forma de livreto, esses impressos eram editados com textos e imagens que visavam chamar a atenção de seus consumidores. As informações constantes nos catálogos, mais do que amparar ações de representantes comerciais e afirmar a qualidade de suas ofertas, também demonstram que esses materiais teriam como um de seus objetivos seduzir potenciais consumidores para a aquisição de novos produtos e, conseqüentemente, de modernidades almejadas.

O grande número de catálogos que passa a ser elaborado, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX, é entendido aqui como um potente indicativo para o desenvolvimento de reflexões que percebem a escola como um mercado que vai se constituindo como atraente para a indústria. Por carregarem em sua essência o estímulo ao consumo e terem como objetivo a comercialização e o lucro, sua leitura exige uma atenção aos detalhes e o entrecruzamento com outros documentos.

Nessa direção, nossas escolhas metodológicas seguiram no sentido de, inicialmente, observar nos catálogos analisados como as informações sobre os produtos estão dispostas. Compreende-se que a página em que o artefato é apresentado, o espaço destinado para sua descrição, a seleção dos objetos que são ou não representados por meio de ilustrações, os tamanhos e as fontes atribuídas aos textos relativos às informações sobre o objeto, a forma com que são apresentadas características, preços e diferenciais dos produtos, são indícios que ajudam a perceber tecnologias que aparecem evidenciadas no decorrer da segunda metade do século XIX, assim como estratégias utilizadas por fabricantes e representantes comerciais.

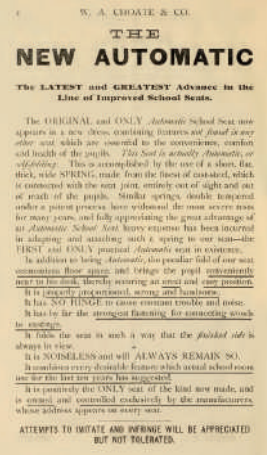
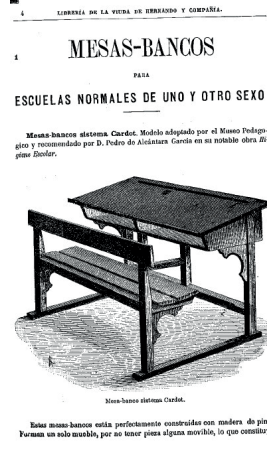
Levando essas questões em consideração, percebe-se traços em comum nos diferentes catálogos. Em suas capas, todos possuem títulos em destaque e informações que permitem identificar quem seriam seus consumidores, localidade em que a fábrica ou representante comercial está situado, ano e local de publicação do impresso. Vale destacar que, além desses elementos, o catálogo francês de *P. Garcet et Nisius*, também dá ênfase a premiações recebidas pela fábrica em Exposições realizadas na França. Essa foi uma estratégia adotada por essa, mas também por outras fábricas do período com o intuito de demonstrar que seus inventos estariam de acordo com exigências pedagógicas e higiênicas e que, portanto, poderiam considerados artefatos “de excelência” em âmbito internacional⁴⁸.

Conforme mencionado, a disposição dos objetos da escola nos catálogos possui intencionalidades. Por essa razão, buscamos perceber quais re-

48 Reflexões sobre o tema foram desenvolvidas em artigo intitulado *A carteira escolar está “apta para o seu destino”?* Argumentos e exigências sobre o mobiliário escolar em Exposições Universais, escrito por Sousa, Kincheski e Silva (2020), no Dossiê Temático *Produção e Circulação de Mobiliário Escolar*, publicado na Revista *Educação e Emancipação*.

ceberam destaque nos documentos e como foram representados. Uma das estratégias utilizadas para esse objetivo foi a de observar, inicialmente, que artefatos foram selecionados para aparecer logo nas primeiras páginas dos impressos, um espaço considerado de destaque. Ao realizar esse movimento foi possível identificar, conforme demonstrado no Quadro 2, que em todos os catálogos analisados a carteira escolar foi eleita para ocupar esse lugar.

Quadro 2 – Objetos anunciados nos catálogos

Geo. & C. W. Sherwood (1864) 	P. Garcet et Nisius (1882) 
W. A. Choate (1890) 	Hernando y Cia. (1892) 

Fonte: Geo. & C. W. Sherwood (1864); P. Garcet et Nisius (1882); W. A. Choate (1890); Librería de la viuda de Hernando y Cia (1892).

Embora o primeiro anúncio de todos os catálogos seja de carteiras escolares, em cada exemplar observa-se uma estratégia diferenciada para representar esse artefato. As vendas eram direcionadas a diferentes nichos de mercado – Escolas Maternais, Primárias ou Normais. A variedade de exemplares – observada nas primeiras páginas, mas também nas posteriores – demonstra uma preocupação e a necessidade das fábricas em idealizar uma grande variedade de modelos para atender às especificidades relacionadas ao campo educacional. De modelos considerados mais simples a outros, mais avançados, são identificadas carteiras escolares com acessórios vinculados ou não, assim como preços e tecnologias variadas.

A fábrica estadunidense W. A. Choate (1890) apresenta, ao longo de seu catálogo, um conjunto de carteiras escolares que possuem como diferencial a implementação de uma tecnologia que se caracterizava pela possibilidade de o assento ser reclinado de maneira “automática”, com apenas um toque; denominava-se “Nova Carteira Escolar Automática” – *New Automatic School Seat*. Dentre as características destacadas, chama atenção o uso de expressões como “a mais nova”, “a melhor”, “a primeira” e “única” para identificar seu invento. Ao analisar exemplares que possuíam essa tecnologia, Rugoni de Sousa (2019) discorre sobre semelhanças entre esses modelos e carteiras destacadas por Buisson (1875) em relatório sobre a Exposição Universal, realizada em Viena no ano de 1873. Mesmo com *designs* diferentes, o autor indica que são recorrentes as preocupações com questões estéticas, pedagógicas e com a presença de tecnologias que consideravam a incorporação de outros acessórios, bem como o conforto e possibilidade de ajuste do tamanho e da posição de bancos e mesas.

O destaque às carteiras não ocorre por acaso, entendemos que está relacionado a discursos em circulação que as identificam como um dos elementos centrais para a implementação do método de ensino simultâneo e para a construção de hábitos considerados adequados. Em um imaginário que se buscava construir acerca da sala de aula moderna, apesar de diferentes projetos e modelos apresentados, a carteira ocupa um papel central⁴⁹, tendo em vista que a disposição dos estudantes em sala de aula seria uma das condições para que as práticas fossem desenvolvidas de maneira ade-

49 Em sua tese de doutorado, Wiara Rosa Rios Alcântara (2014, p. 15), discorre sobre a carteira escolar e indica que sua construção também está relacionada “ao sentimento de infância e a superação das péssimas condições físicas e mobiliárias da escola pública de primeiras letras no mesmo período”. O trabalho da autora permite refletir sobre a necessidade de compreender que esse objeto está vinculado à expansão da escola primária e, consequentemente, a projetos que buscavam a construção de cidadãos que agissem de acordo com padrões de condutas considerados adequados.

quada. Os estudantes deveriam ficar sentados uma boa parte do tempo e, portanto, esse mobiliário idealizado precisaria atender a pressupostos de saúde e de regulação dos corpos, contribuindo também para a disciplina na sala de aula.

A higiene escolar é uma das dimensões que atravessam os objetos anunciados nos catálogos. Preocupações com o conforto e com a saúde dos corpos podem ser identificadas por meio do *design* e tecnologias incorporadas nas carteiras, representadas nas ilustrações. Frases utilizadas para chamar atenção dos consumidores também indicam o cuidado com a higiene: “Além de ser automática, a dobra peculiar de nosso assento economiza espaço e convenientemente mantém o aluno perto de sua mesa, garantindo assim uma posição ereta e confortável” (W.A. Choate, 1890, p. 2, tradução nossa)⁵⁰. Atenção ao tema também é identificada no catálogo de Geo. & C. W. Sherwood (1864, p. 8, tradução nossa⁵¹) em passagens como “[...] quando diferentes tamanhos são necessários em uma mesma sala de aula, o menor tamanho deve ser colocado na frente, e o maior no fundo da sala. Deve-se ter cuidado, ao fazer o pedido, para que todos os exemplares do mesmo tamanho sejam dispostos na mesma fileira”.

Outro recurso utilizado é a alusão a obras e regimentos que tratam sobre o tema. Nos catálogos selecionados para as análises deste trabalho, chama atenção o destaque dado ao tratado de higiene escolar, escrito por D. Pedro de Alcântara Garcia⁵², citado na quarta página do catálogo da *Libreria de la viuda de Hernando y Cia. – Impresores y libreros de la Real Academia Española* (1890); as recomendações escritas por Dr. Dio Lewis, retiradas do Quinto Relatório Anual do Conselho de Saúde do Estado de Massachusetts, destacadas no catálogo de W. A. Choate (1890, p. 12) e um trecho do Regimento Ministerial francês, datado de 17 de junho de 1880, presente no catálogo de P. Garcet & Nisius (1882, p. 1).

A menção a obras, regimentos e regulamentos em catálogos não era uma estratégia isolada, mas comum a muitas fábricas que buscavam articular suas invenções com as exigências estabelecidas pelos seus respectivos Estados. Esse foi um recurso utilizado no sentido de facilitar a confiança dos

50 No original: “In addition to being Automatic, the peculiar fold of our seat economizes floor space, and brings the pupil conveniently near to his desk, thereby securing an erect and easy position”.

51 No original: “[...] where different sizes are required in the same room, the smallest size should be placed in front, and the largest at the back of the room. Care should be taken, in ordering, to have all in each row across the room of the same size” (Geo & Sherwood, 1864, p. 8).

52 A referida obra, publicada em 1886, foi analisada em trabalhos realizados por Viñao Frago (2010) e Martinez (2009), sendo reconhecida como um dos primeiros compêndios publicados na Espanha com foco no tema da higiene escolar.

consumidores e tentar garantir a possibilidade de comercialização dos artefatos, legitimando os produtos desenvolvidos ao demonstrar que estavam em consonância com preceitos e recomendações que circulavam em eventos internacionais, impressos pedagógicos e em regulamentações oficiais.

Os catálogos da fábrica *P. Garcet & Nisius* (1882) e da casa comercial *Librería de la viuda de Hernando y Cia* (1890), evidenciam que suas carteiras escolares também levavam em consideração a incorporação de exigências higienistas: exemplares poderiam ser adquiridos em diferentes tamanhos, privilegiando assim o conforto dos corpos. Identifica-se no catálogo espanhol a comercialização de carteiras dos sistemas *Sellés* e *Cardot*. O relatório escrito por Buisson (1875) traz indicativos que o modelo idealizado por *M. Cardot* foi proposto para a cidade de Paris e, a recomendação deste no tratado de Higiene escrito por D. Pedro de Alcântara Garcia, demonstra movimentos em torno da circulação de ideias por meio das Exposições Universais e de sua apropriação em outros países/localidades. Ao consultar o referido tratado, observa-se, inclusive, que as mesmas ilustrações são utilizadas no catálogo da casa comercial espanhola para representar os modelos de carteiras escolares.

A menção ao *M. Cardot* e ao sistema por ele idealizado para a construção de móveis escolares não ocorre por acaso. A contestação de modelos que não consideravam o bem-estar dos estudantes resultou em ações no sentido de elaborar um mobiliário adaptado à racionalidade pedagógica. Com relação a esse movimento, Bencostta (2013) destaca o papel de construtores, arquitetos e educadores que estiveram envolvidos na criação e no registro de patentes de mesas e bancos. Esses profissionais alcançam uma importância para a idealização de carteiras escolares e, portanto, passam a ser disputados por diferentes fábricas, tendo em vista que, muitas vezes, seus nomes associavam-se a modelos de excelência.

No catálogo da *Geo. & C. W. Sherwood*, fábrica situada em Chicago, nos Estados Unidos, são anunciados diversos exemplares de carteiras escolares, destinadas a diferentes públicos: das crianças aos estudantes de faculdade. Identifica-se a preocupação da fábrica em discorrer sobre processos de idealização e fabricação de seus artefatos. De acordo com os anúncios constantes no exemplar, a construção de seus móveis privilegiava aspectos como beleza, limpeza e qualidades relativas ao uso, questões que impactavam em desafios, tanto econômicos quanto tecnológicos.

As características dos catálogos europeus analisados permitem aces-

e especificações de carteiras e demais utensílios escolares. Contudo, chama atenção que os catálogos estadunidenses, em geral, apresentam um número maior de informações não apenas sobre os exemplares anunciados, mas também sobre métodos de fabricação e um discurso mais enfático com relação à exaltação dos industriais e seus inventos. O catálogo produzido por *Geo. & C.W. Sherwood* (1864), por exemplo, ressalta que os investimentos realizados na contratação de operários, aquisição de maquinários e peças específicas foram fundamentais para a elaboração de móveis diferenciados, fornecendo elementos para refletir sobre discursos que visam celebrar as conquistas industriais como resultados do progresso e da civilização.

Bons móveis só podem ser feitos por operários experientes que trabalham nesse ramo. A madeira precisa ser temperada além da possibilidade de encolhimento, já que nenhum móvel é exposto a um calor maior. Muito recurso é necessário para estabelecer padrões para os diferentes tamanhos e modelos de peças fundidas, e a largura, comprimento e altura adequados de cada mesa são tão essenciais para o conforto e economia quanto para o gosto (GEO. & C. W. SHERWOOD, 1864, p. 3, tradução nossa).⁵³

Diante de exigências pedagógicas e higienistas, chama atenção a incorporação de determinados acessórios para a escrita na carteira escolar. Na leitura de impressos pedagógicos que se dedicam a refletir sobre o mobiliário e em relatórios de Exposições Universais, aparecem menções sobre a presença/ausência de cavidades para tinteiros, assim como suportes para guardar ou pendurar objetos. Riant (1874), por exemplo, ao analisar diversos modelos de carteiras apresentadas na Exposição Universal de Viena, realizada em 1873, se preocupa em observar se há cavidade para tinteiro e espaço reservado para esse acessório nos móveis, tendo em vista a preocupação expressa com as posições que os estudantes deveriam manter ao utilizá-los.

Considerações sobre esses acessórios de escrita e suas características também figuram nos catálogos vinculadas à higiene ou economia de recursos, possibilitando a observação de estratégias adotadas por professores e/ou industriais, no sentido de favorecer práticas de escrita que não desperdiçassem tinta ou que sujassem os móveis, vestuários e suportes como folhas e/ou cadernos. Diante de necessidades pedagógicas, a elaboração e revisão de determinados artefatos como os tinteiros passou a ser considerada uma exigência para que o uso da carteira e para que práticas de escrita pudessem ser

53 No original: "Good furniture can only be made by workmen experienced in this branch of work. The lumber needs to be seasoned beyond the possibility of shrinkage, as no furniture is exposed to greater heat. A heavy outlay is required to make patterns for the different sizes and styles of castings, and the proper width, length and height of each desk are as essential to comfort and economy as to taste" (GEO.; C. W. SHERWOOD, 1864, p. 3).

desenvolvidas de maneira saudável. Levando essas questões em consideração, nossos olhares voltaram-se aos discursos e à forma com que os tinteiros aparecem representados nos catálogos.

No início do catálogo da *Geo. & C.W. Sherwood* (1864) é mencionado que os “melhores tinteiros” estariam inclusos nos preços das carteiras escolares comercializadas. No decorrer do documento, ao identificar ilustrações e textos com especificidades relativas a esses tinteiros, classificados como os melhores, observa-se que são artefatos patenteados pela referida fábrica que, ao dedicar uma página de seu catálogo a esse invento, apresenta instruções de instalação e componentes do artefato, dando destaque para a tecnologia desenvolvida para a fabricação de sua tampa⁵⁴.

1º. Por esta invenção, uma fixação muito conveniente, pura e segura para a tampa é produzida, pois ela só pode ser removida com a chave fornecida especificamente para isso, que deve ser mantida pelo professor ou zelador.

2º. O próprio tinteiro, depois de ser preso por dois parafusos comuns, nunca precisa ser movido - o revestimento de vidro pode ser removido para a limpeza apenas quando necessário, o que pode ser feito desaparafusando a tampa com um simples giro da chave.

3º. Não deixará de funcionar, pois a simplicidade em seu arranjo faz com que não exista revestimento para corroer. Ele não pode estourar e derramar a tinta - e não pode ser removido e perdido pelos alunos.

4º. Ele pode ser usado nas cavidades onde outros poços foram inseridos.

5º. É econômico, uma vez que a despesa para cada aluno (onde são usadas mesas duplas) sai em torno de apenas doze cents e meio para todo o tempo escolar (GEO & C. W. SHERWOOD, 1864, p. 20, tradução nossa)⁵⁵.

54 O modelo de tinteiro, patenteado por Geo. & C.W. Sherwood, consta também anunciado em catálogos das fábricas de John Atwater (Chicago, 1867), J.A. Bancroft & Co. (Filadélfia, 1870 e 1872).

55 No original: “1st. By this invention a very conveniente, neat and secure fastening for the cover is produced wich can only be removed with the key provided for it, which is to be kept by the teacher or janitor. 2d. The Well itself, after being fastenet by two common screws, never has to be removed – the glass lining only being removed when necessary for cleaning, wich can be done by unscrewing the cap with a simple turn of the key. 3d. It will not get out of order, as by its simplicity of arrangement there is no lining to corrode. It cannot burst and spill the ink – and cannot be removed and lost by the pupils. 4th. It can be used in the holes where other wells have been inserted. 5th. It is economical, as the expenditure for each pupil (where double desks are used,) is but twelve and half cents for his whole school going time.” (GEO & C. W. SHERWOOD, 1864, p. 20).

Assim como a fábrica *Geo. & C.W. Sherwood* (1864), os discursos sobre o tinteiro disponíveis no catálogo de *W.A. Choate & Co* (1890) também estão articulados à ideia de modernidade e higiene, a partir de suas características que facilitariam a limpeza e cuidado com os materiais dos estudantes. Ocupando um terço da página, o tinteiro é anunciado como um artefato que já fazia parte do cotidiano de escolas públicas de diversas cidades e vilarejos nos Estados Unidos da América (Figura 1). Nos argumentos apresentados nesse catálogo, a grande adesão por parte das instituições educativas relacionava-se ao fato de o tinteiro por eles criado ser uma tecnologia adaptável e de fácil instalação em qualquer estilo de carteira escolar. Em seus termos, “pode ser fixado na posição com muita facilidade, pois apenas um pequeno parafuso é usado para prendê-lo na mesa, e devido à sua simplicidade e adaptação ao objetivo para o qual foi projetado, está sendo geralmente adotado onde quer que seja mostrado” (W.A. CHOATE & CO., 1890, p. 26).

Figura 1 - Tinteiro comercializado por W.A. Choate & Co.



Fonte: W.A. Choate (1890, p. 26).

Os tinteiros também são anunciados em catálogos europeus. Nesses documentos⁵⁶, verificou-se que há alguns destinados às carteiras escolares dos estudantes e outros, de variadas formas e tamanhos, que poderiam ser

⁵⁶ O catálogo da casa comercial *Libreria de la viuda de Hernando y Cia* (1892), dispõe os tinteiros, sem ilustração, na seção VIII da primeira parte do impresso, dedicada à oferta de materiais específicos para a caligrafia, dentre os quais tintas, ardósias, penas, papel, entre outros. Por sua vez, o catálogo de *P. Garcet & Nisius* (1882) apresenta uma imagem associada aos modelos de tinteiro, que se encontram junto a outros acessórios como relógios, lavabos, apoios para os pés, cadeiras, entre outros.

utilizados nas mesas dos professores ou em ambientes como escritórios, por exemplo. Com relação aos artefatos que serviriam para adaptação em cavidades de carteiras escolares, observam-se diferentes modelos: de chumbo, porcelana e vidro. Além do material empregado, as diferenciações também aparecem relacionadas à presença ou ausência de tampa, um detalhe fortemente associado à higiene, limpeza e durabilidade da tinta.

Para pensar sobre a incorporação dos tinteiros às carteiras e, posteriormente, de novas tecnologias e soluções a esses acessórios, é importante também levar em consideração aspectos pedagógicos, voltados à prática do ensino da escrita. A tentativa de resolução de problemas, frequentemente relatados por professores e inspetores, é um argumento presente em discursos de industriais quando tratam sobre processos de idealização e comercialização desses artefatos. Possibilitar tecnologias que permitissem a fixação e usos adequados dos tinteiros por parte dos estudantes, bem como a manutenção da limpeza e organização da sala de aula, são promessas que visavam alterações em rotinas e práticas pedagógicas.

Desse modo, as análises que vem sendo realizadas por meio dos catálogos têm contribuído para a localização de informações no que diz respeito ao mobiliário escolar e acessórios para escrita a eles vinculados, idealizados, construídos e anunciados para as escolas. Os catálogos ajudam a identificar a circulação de discursos que contribuíram para alterações, não apenas nas escolas, mas também nas fábricas e para a criação de tecnologias que pudessem acompanhar as diferentes demandas.

Os discursos presentes nos catálogos procuravam incentivar a comercialização de artefatos com base em preceitos pedagógicos e médicos. Os inventos e soluções adotadas pela indústria foram, de forma constante, exaltados nos documentos analisados e buscaram se associar à ideia de que a posse de “novos” e “melhores” artefatos seria uma das condições para modernizar os espaços escolares, auxiliando na construção um modelo imaginado sobre como as escolas deveriam ser constituídas materialmente e funcionar cientificamente. Apesar de, por seu caráter, essas fontes não permitirem afirmar que todos os objetos tenham chegado, de fato, ao interior das escolas primárias, elas trazem subsídios para se pensar em um importante movimento de incorporação e legitimação de materialidades, práticas e discursos que ganha força em sintonia com princípios que circulavam em Exposições Universais, manuais e impressos pedagógicos.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. 339 f.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, jul./set. 2013, p. 19-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300003>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRUNELLI, Marta. Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela: entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza – primeiros resultados de uma investigación en curso. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018, p. 181-214.

BUISSON, Ferdinand. *Rapport sur L'Instruction Primaire à L'Exposition Universelle de Vienne em 1873*. Paris, França. Imprimerie Nationale, 1875. 378 f. Disponível em: Biblioteca Nacional da França.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017. 280 p.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Etnohistória e a cultura material da escola: a educação nas Exposições Universais. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). **Cultura material em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018, p. 93-118.

ESTEBAN, León. Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. **História da Educação**, v. 16, 1997, p. 17-46. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10526/10940>. Acesso em: 19 abr. 2021.

GARCIA, Pedro de Alcantara. *Tratado de higiene escolar*. Mexico: Imprensa de las escalerillas. 1889. 454 f.

GASPAR DA SILVA Vera Lucia; SOUZA Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR DA SILVA Vera Lucia; SOUZA Gizele de; CASTRO, César Augusto (orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018. p. 119-142.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de. Historical perspective of material school culture: theoretical and methodological possibilities. *History of Education & Children's Literature*, v. XV / 2, p. 49-60, 2020. Disponível em: <http://www.hecl.it/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

GEO & C. W. SHERWOOD. *Catalogue of school furniture*. Chicago, Illinois, Estado Unidos da América, 1864. Disponível em: Internet Archive.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista - SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 262 p.

LIBRERÍA DE LA VIUDA DE HERNANDO Y CIA. *Catálogo del material y efectos para las clases : libros de Primera Enseñanza y obras de consulta y de utilidad para los maestros*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cia, 1892. Disponível em: Biblioteca da Universidad de Murcia.

MEDA, Juri. A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. *Revista Linhas*, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 07-28, 2015. DOI: 10.5965/1984723816302015007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015007>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MORENO-MARTÍNEZ P. Presentación. Cuerpo, higiene, educación e historia. *Historia de la Educación*. v. 28, 2009. p. 23-36. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10260/10693/0> Acesso em: 19 abr. 2021.

MORENO-MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana. Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. In: *Libro de Actas do III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Universidad de Murcia, 2012. p. 293-309. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10201/91885> Acesso em: 19 abr. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Exposições universais**: espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

P. GARCET & NISIUS. *Mobilier scolaire conforme à l'arrêté ministériel du 17 juin 1880 et matériel d'enseignement*. Paris, França: P. Garcet & Nisius, 1882. Disponível em: Biblioteca Nacional da França.

RIANT, Aimé. *Hygiène Scolaire: influence de l'école sur la santé des enfants*. Paris: Librairie Hachette & Cie. 1874.

RUGONI DE SOUSA, Gustavo. **A (re)invenção do mobiliário escolar**: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889). Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RUGONI DE SOUSA, Gustavo; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. A carteira escolar está “apta para o seu destino”? argumentos e exigências sobre o mobiliário escolar em Exposições Universais. *Revista Educação e Emancipação*. v. 13, n. 3. Dossiê Temático, p. 45-69, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n3p45-69>. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/15666>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SOUZA, Luani de Liz. **O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa**: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960). Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. 428 f.

VIÑAO FRAGO. Antonio. Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. **Educar**, Curitiba, n. 36, 2010. p. 181 – 213. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a13n36.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

W. A. CHOATE & CO. **Furniture School, Church, Hall, Office, Opera, Lodge – School Supplies**. Albany. Nova Iorque, Estados Unidos da América, 1890. Disponível em: Internet Archive.



FONTE: Primeras hojas : ortografía y redacción Buenos Aires : Estrada, [ca. 1900] p. 1657.

2º EIXO

*Entre leituras, escritas e visualidades:
cultura material e os materiais de ensino*

Na escola para aprender, a scuola para não esquecer: a materialidade dos livros bilíngues para educar a infância Ítalo-brasileira

Mara Francieli Motin⁵⁸ (PUCPR/UFPR)

Elaine Cátia Falcade Maschio⁵⁹ (CEVEP/UFPR)

Introdução

Il bambino ben educato cammina tranquillo e composto per la strada, non vocia, non corre, non si ferma a fare il chiasso coi compagni. Se incotra per la via qualche persona di sua conoscenza si leva il cappello per salutare. Appena giunto a scuola, dà il buon giorno alla signora maestra, saluta con un sorriso i suoi compagni, e siede tranquillamente al suo posto. Durante la lezione, sta attento, composto, non chiacchiera con vicini, né dà noia ad alcuno⁶⁰. (CORTI; CAVAZZUTI, s.d, p. 11).

Como a infância ítalo-brasileira foi idealizada, concebida e construída no interior das colônias? Quais eram os anseios pela formação dessa criança? Como a escola contribuiu para essa formação? A epígrafe que abre este capítulo traz o fragmento do texto intitulado *Il bambino ben educato*, ou “O menino bem-criado”, presente no *Libro di Lettura Italo-Portoghese La scuola e la vita*, destinado a 2ª Classe Elementar. O texto procura orientar a criança mostrando-lhe como deve ser seu comportamento nas diferentes ambiências da vida social. É o primeiro dos textos que comparece no decurso das 192 páginas do livro de leitura. Traz a figura de *Peppino*, ou na tradução para o português, sendo o livro bilíngue, de “Josesito”. Representado como um menino educado, obediente e resignado, *Peppino* ou Josesito é o principal personagem do livro. Em torno dele, muitas ideias se conectam buscando

58 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Professora da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: maramotin@gmail.com

59 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Centro de Estudos Vênets no Paraná. E-mail: elainefalcade@uol.com.br

60 O menino bem-criado anda tranquilo e composto pela rua, não grita, não corre, não se detém a brincar com os companheiros. Se encontra pela estrada alguma pessoa conhecida, tira o chapéu para cumprimentar. Chegando à escola dá bom dia à professora, cumprimenta com um sorriso aos companheiros e toma, tranquilamente, o seu lugar. Durante a aula, está atento, composto, não fala com os vizinhos, nem incomoda a pessoa alguma.

desvelar um modelo exemplar de criança, que deveria reverberar na formação da infância nas colônias italianas no Brasil.

Ao lançar um olhar sobre os livros escolares, entende-se que esses foram concebidos como importantes instrumentos de moralização da infância, tanto em nível nacional quanto internacional. Alguns destes materiais didáticos produzidos na Itália foram enviados ao Brasil, sendo porta-vozes do projeto de formação do estado nação, que buscava alcançar a população infantil emigrada. Assim, ao considerar o potencial de educabilidade dos livros escolares, o presente texto tem como objetivo compreender o processo de produção, circulação e organização de uma coleção didática destinada à infância ítalo-brasileira. Busca, ainda, analisar como essa materialidade bilíngue procurou construir o sentimento de *italianità*, ao preconizar o aprendizado da língua italiana e da história e geografia da Itália. Ao mesmo tempo, e fazendo uso de um conjunto de representações e exemplos que buscavam moralizar a criança, o conteúdo dessa coleção procurava garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa, a fim de facilitar a adaptação dela naquele novo contexto social.

Cumprе ressaltar que a colonização do território paranaense pelos peninsulares ítálicos ocorreu a partir da segunda metade do século XIX. De forma avulsa ou arregimentada em grupos de famílias, os emigrados chegavam à Província pelo litoral, local em que foram estabelecidas as primeiras colônias agrícolas. Posteriormente, esse contingente ocupou a cidade de Curitiba onde passou a desenvolver o trabalho assalariado, atuando na construção de estradas, ou se organizando em torno das atividades profissionais liberais. Parte considerável dessa população estrangeira dedicou-se ao desenvolvimento da agricultura de subsistência e, conseqüentemente, da venda de excedentes da produção.

A organização social dos colonos ocorria em torno do trabalho familiar, da profissão da fé católica e da organização de escolas elementares para o atendimento da infância. As escolas, por sua vez, configuraram-se como lugares basilares na construção de uma infância ítalo-brasileira, conciliando a construção e manutenção da identidade étnica italiana, o fortalecimento da religiosidade católica e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, a constituição de uma rede de escolas elementares nas colônias italianas do Paraná pode ser compreendida a partir de uma tipologia de instituições particulares, estatais, confessionais ou associativas.

Esse processo de escolarização foi constituído à luz das políticas públicas dos Estados brasileiro e italiano. As escolas italianas, nas colônias, foram fundamentais para inculcar o sentimento de *italianità*. Conforme Barausse e Luchese (2009), as escolas subsidiadas pelo governo italiano foram denominadas de *Scuole Italiane All'estero* e, posteriormente, escolas ítalo-brasileiras.

Por estarem submetidas ao controle e inspeção do *Ministero Affari Esteri*, contavam com o auxílio pecuniário do governo italiano, o qual também enviava livros escolares produzidos na Itália (SALVETTI, 2000).

Ao analisar a cultura escolar constituída nas escolas étnicas italianas do Paraná, encontraram-se indícios da circulação de um conjunto de livros bilíngues, que compunham a coleção *La scuola e la vita* com livros de leituras e silabários, escritos por Siro Corti e Pietro Cavazzutti. Para este artigo foram selecionados quatro livros desta coleção, sendo estes: *Il Sillabario Italo-Portoghese* (s.d.), *Il Bambino Italiano Alla Scuola - Compimento del Sillabario* (1906), *La Scuola e la Vita - Libro di Lettura Italo-Portoghese* (2 Classe Elementar) (s.d.) e *La Scuola e la Vita - Libro di Lettura Italo-Portoghese* (3 Classe Elementar) (1926).

Estas fontes passaram pelo percurso de pesquisa das autoras em diferentes locais e momentos. O primeiro livro da coleção de Corti e Cavazzuti, *Il Sillabario Italo-Portoghese*, foi encontrado no Arquivo Histórico das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, em Curitiba. O material trazia uma pequena nota descrevendo que este foi utilizado por Maria Mottin, nas aulas do curso primário com as Irmãs, no Colégio Santo Antônio, em Colombo, no início da década de 1920. A nota ainda complementava que uma vez por semana, às quintas-feiras, estudava-se nesta escola o italiano e nos outros dias, as aulas eram em português. O livro *Il Bambino Italiano Alla Scuola - Compimento del Sillabario* também foi localizado no arquivo das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, em Curitiba. Na nota deste material foi descrito que este pertenceu a Antonio de Bonna (Urussanga), aluno do curso primário das primeiras Irmãs. Aparentemente, tanto em Santa Catarina como no Paraná, as Irmãs do Sagrado Coração de Jesus utilizaram nesta mesma época os livros de Cavazzuti e Corti. Já o livro *La scuola e la vita - Libro di lettura Italo-Portoghese* (2ª Classe Elementar) foi localizado junto à biblioteca do Centro Cultural Ítalo Brasileiro Dante Alighieri, de Curitiba. Pelos indícios levantados a respeito da circulação destes livros nas escolas étnicas italianas do Paraná, incluiu-se neste artigo também o livro *La scuola e la vita - Libro di Lettura Italo-Portoghese* (3ª Classe Elementar), que se encontra digitalizado no Laboratório de Ensino e Material Didático da USP. Mesmo não tendo encontrado esse volume nas bibliotecas e arquivos das escolas paranaenses, acredita-se que este material tenha sido distribuído em conjunto no Paraná, uma vez que compunha a coleção dos professores Corti e Cavazzuti destinada à escola elementar.

A partir deste panorama entre o contexto da imigração italiana no Paraná e os materiais que circularam nas escolas e atenderam à infância imigrante e descendente, objetiva-se discutir essas fontes compreendendo o li-

vro como portador de um modelo escolar e sensível ao momento histórico (CHIOSSO, 2013; RAGAZZINI, 2004), e com uma materialidade organizada também entre as estratégias editoriais (CHARTIER, 1990; TOLEDO, 2001). Luchese lembra que “[...] os livros são significativos e ajudam a entender a pluralidade de processos educativos vividos no país [...]” (LUCHESE, 2017, p. 125). No entanto, para além dos processos educativos, eles ajudam a compreender como as ideias sobre a infância circularam, revelando importantes indícios da relação entre Brasil e Itália nas antigas colônias.

Lições sobre a infância e para a criança ítalo-brasileira: representações, conteúdos e materialidade

Na interseção entre a história da imigração italiana, educação e a materialidade das escolas, deparou-se com os livros como fonte. Chiosso ressaltava dois pontos importantes para a análise desses impressos: primeiramente é necessário estar atento ao conteúdo destes materiais, no seu emprego educativo e didático, já que “[...] os livros são sensíveis às variações que acontecem na história das disciplinas”⁶¹ (CHIOSSO, 2013, p. 48, tradução nossa). Além disso, a materialidade e circulação editorial também são quesitos que merecem atenção, podendo analisar os livros como uma fonte que “[...] é um produto sujeito às legislações de mercado, mesmo considerando que se beneficia de uma clientela garantida visto que a sua adoção é geralmente obrigatória”⁶² (CHIOSSO, 2013, p. 48, tradução nossa).

Sobre a circulação de livros no Brasil, Castro (2005) ressaltava que desde os jesuítas se têm indícios de que bibliotecas serviram de suporte para as atividades desta Ordem, porém com livros importados. As tentativas de produção de livros no Brasil começam a esboçar sinais com a chegada da Família Real e instalação da imprensa Régia, mas se expande com o desenvolvimento econômico de alguns Estados e o seu sistema de ensino, com escolas para atender a uma nova burguesia (CASTRO, 2005). Porém, “as obras que circulavam no país até a década de 1940 eram, geralmente, editadas em Portugal e na França, nas tipografias Garnier, Arraut, nomes que figuravam nas obras de Machado de Assis, Graça Aranha, Coelho Neto, Alfredo Rangel e tantos outros” (CASTRO, 2005, p. 96).

No campo educacional e em um cenário marcado por debates e divergências de ideias, visando à estruturação nacional, tem-se um floresci-

61 “[...] i libri sono sensibili alle variazioni che accadono nella storia delle discipline”.

62 “[...] è un prodotto sottoposto alle leggi del mercato, pur considerando che si avvantaggia di una clientela assicurata in quanto la sua adozone è generalmente obbligatoria”.

mento do mercado editorial brasileiro, na década de 1920, principalmente, pelo caminho da produção de livros didáticos. Toledo (2001), em sua tese sobre a Coleção Atualidades Pedagógicas, defende que “[...] é nos anos vinte que promotores do desenvolvimento da indústria editorial e agentes do movimento educacional vão conjugar suas ações em prol de uma mudança cultural do Brasil” (TOLEDO, 2001, p. 11).

No comparativo com o panorama brasileiro, o cenário italiano já esboçava uma maior produção de livros escolares. Em relação ao envio destes materiais para as escolas italianas no exterior, Barausse (2019) demarca que foi entre 1888 e 1916 que começou a amadurecer a ideia que trazia no contexto os projetos de Francesco Crispi. Entre a lista de livros que circularam no Brasil, o pesquisador destaca que:

Para as primeiras séries elementares, junto ao nome de Pietro Dazzi e Gabriele Gabrielli, sobressaíam os silabários e os relativos complementos escritos por Siro Corti e Pietro Cavazzutti (1895) seja para as escolas masculinas, seja para as femininas, publicados pelo editor milanês Vallardi, junto àquele de Augusto Alfani (1897, 8ª), enquanto, nas escolas permaneciam os textos de Gabrielli e Dazzi, considerados ainda válidos. (BARAUSSE, 2019, p. 335)

Conforme pontuou Barausse (2019), os livros de Corti e Cavazzuti tiveram circulação pelo Brasil, e não se restringiram apenas às escolas e arquivos paranaenses. A coleção *La scuola e la vita* foi publicada pela Editora Antonio Vallardi. O nome de Antonio Vallardi remonta ao ano de 1843, mas a editora tem uma história mais antiga, desde 1750, com o avô de Antonio, Francesco Cesare Vallardi (1736-1799). Essa editora familiar se envolveu em diversas frentes, como edições e comercializações de livros de arte, gravuras artísticas e obras de caráter geográfico, com distribuição escolar, e até mesmo livros de medicina. Antonio Vallardi faleceu em 1876, deixando a editora para os seus filhos Pietro e Giuseppe (MARAZZI, 2014).

No final do século XIX, as estratégias de Pietro e Giuseppe focavam na cartografia para as escolas e nos materiais didáticos em geral. Para a consolidação na publicação de livros didáticos, os nomes de Corti e Cavazzuti iriam figurar nas parcerias da Vallardi:

Por fim, a par da consolidação da publicação de livros, entre os anos oitenta e noventa assistimos a uma parceria entre a editora e alguns educadores e professores que irão constituir o “time” Vallardi, segundo um fenômeno típico das editoras escolares do tempo, que assentava numa equipe editorial fixa, empenhada em

várias frentes do trabalho editorial (compilação de manuais, colaboração em periódicos, direção dos mesmos, publicação de romances e contos). [...] mas entre os nomes mais recorrentes devemos incluir também os de Siro Corti, Pietro Cavazzuti, Celestino Calleri, dedicados aos manuais escolares.⁶³ (MARAZZI, 2014, p. 71, tradução nossa)

Foi possível identificar que os livros que compõem a análise deste artigo foram publicados no ínterim dos anos de 1906 a 1923, período em que a editora já estava sob a direção do engenheiro Antonio Vallardi, filho de Giuseppe e sobrinho de Pietro. Mesmo depois do final do século XIX, Corti e Cavazzuti continuavam representando parte da *scuderia* da editora, contribuindo com a expansão da Vallardi para além do Atlântico e circulando entre as crianças italianas e descendentes.

A materialidade da coleção coloca em evidência as estratégias comerciais e pedagógicas. Sobre as características dos livros analisados neste artigo, temos as seguintes informações:

Quadro 1 – Características dos Livros

Título	Il Sillabario Italo-Portoghese	Il Bambino Italiano Alla Scuola - Compimento del Sillabario	La Scuola e la Vita – Libro di Lettura Italo-Portoghese	La Scuola e la Vita – Libro di Lettura Italo-Portoghese
Formato		L (12 cm) X A (18 cm)	L (16 cm) X A (20 cm)	L (16 cm) X A (20 cm)
N. de páginas	99	63	192	260
Ilustrações	156	52	74	84
Encadernação	Brochura	Brochura	Brochura	Brochura
Público-Alvo	1ª Classe Elementar	1ª Classe Elementar	2ª Classe Elementar	3ª Classe Elementar

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Ragazzini (2004) demarca algumas estratégias editoriais, como o número significativo de autores com um capital simbólico, como por exemplo, funcionários ministeriais e diretores. Além disso, os editores e autores podem explicitar a destinação do livro e trazer, nesse impresso, selos de aprovações oficiais. Nesta direção, ao analisar a materialidade dos livros da coleção,

63 Finalmente, di pari passo con il consolidamento della pubblicazione di libri, tra gli anni ottanta e novanta assistiamo a un sodalizio tra l'editore e alcuni educatori e insegnanti che andranno a costituire la "scuderia" Vallardi, secondo un fenomeno tipico degli editori scolastici del tempo, che si fondavano su di un gruppo redazionale fisso, impegnato su più fronti nel lavoro editoriale (compilazione di manuali, collaborazione a periodici, direzione degli stessi, pubblicazione di romanzi e racconti). [...] ma tra i nomi più ricorrenti vanno annoverati anche quelli di Siro Corti, Pietro Cavazzuti, Celestino Calleri, dediti alla manualistica scolastica.

no *Il Bambino Italiano Alla Scuola - Compimento del Sillabario* (1906), a capa traz de maneira explícita que este era um material “Aprovado pelo Ministério da Educação para todas as escolas da Itália”, sendo esta uma “edição especial para escolas italianas no exterior”, com o conteúdo “corrigido, melhorado e em algumas partes aumentado com muitas gravuras”⁶⁴.

Essa indicação de aprovação por um órgão oficial da Itália pode ser considerada um selo de distinção do material que ganha destaque já na capa. Em muitos casos foram esses órgãos oficiais italianos que distribuíam esses materiais para as escolas no Brasil. No apanhado de Luchese (2017) sobre “as políticas italianas para as escolas no exterior e a produção dos livros escolares”, é possível perceber que o Ministério das Relações Exteriores, a partir de 1870, assumiu as escolas mantidas fora da península, com o objetivo de difundir a língua e a cultura italianas, com subsídios para as escolas no exterior e, até mesmo, a distribuição de materiais didáticos.

Esse selo de aprovação oficial foi encontrado apenas no *Compimento del Sillabario* (1906). Em todos os livros, porém, o nome da editora e o seu local eram informações recorrentes, junto à indicação de que o uso desse material era para o ensino das duas línguas e para as escolas ítalo-brasileiras.

Além destas informações presentes nas capas, não se pode esquecer de que as coleções por si só configuravam uma estratégia editorial. Toledo assevera que:

[...] as coleções são uma maneira de tornar atraente um produto que já está no mercado – o livro – atraindo novos consumidores para novas formas de uso dele. O livro definido por características específicas, é adaptado a um perfil específico de leitor e oferecido como produto especialmente desenvolvido para ele. (TOLEDO, 2001, p. 1)

Pelas coleções, amplia-se o público leitor pelo barateamento dos custos de cada livro produzido (processo dado pela padronização). Além de que, o leitor não precisa selecionar texto por texto, ele seleciona um conjunto de obras indicadas. Esse papel de seleção fica a cargo do editor, porque é ele quem está pensando nesse leitor.

Uma estratégia comercial usada nos livros analisados e atrelada às coleções é que a editora apresentava, ao final do exemplar, outras obras didáticas que estavam sendo vendidas. No primeiro livro, *Il Sillabario Italo-Portoghese*, a contracapa apresentava as seguintes obras: *Sillabario Italo-Portoghese*, *Compimento del Sillabario Italo-Portoghese* e *La Scuola e La Vita*, todas as obras eram

64 “Aprovato dal Ministero della Pubblica Istruzione per tutte le scuole d'Italia”; “edizione speciale per le scuole italiane all'estero”; “corretta, migliorata, ed in alcune parti aumentata con molte incisioni”.

de Cavazzuti e Corti. Esta mesma estratégia foi utilizada no livro para a terceira classe, porém, com um catálogo de obras um pouco maior: *Sillabario Italo-Portoghese*, *Compimento del Sillabario Italo-Portoghese*, *La Scuola e la Vita - Libro di lettura Italo-Portoghese - 2ª Classe*, *La Scuola e la Vita - Libro di lettura Italo-Portoghese - 3ª Classe*, todos de Cavazzuti e Corti, além de dois livros de Carlo Parlagreco, *Grammatica Elementare della Lingua Portoghese ad uso delle Scuole Italiane* e *Dizionario Portoghese – Italiano e Italiano – Portoghese*.

Figura 1 – Folha de Rosto e Contracapa - *Il Sillabario Italo-Portoghese*



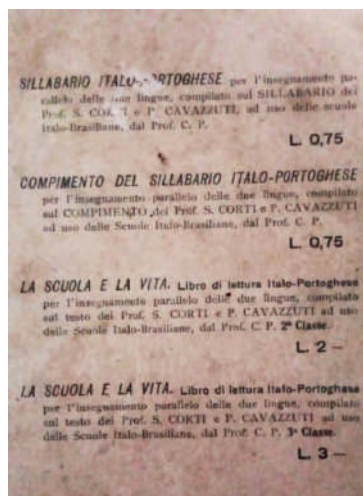
Fonte: CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. *Il Sillabario Italo-Portoghese*. Milano: Antonio Vallardi, s.d..

Figura 2 – Capa - *Compimento del Sillabario*



Fonte: CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. *Il Bambino alla Scuola: Compimento del Sillabario*. Ed. Speciale. Milano: Antonio Vallardi, 1906.

Figura 3 – Capa e contracapa - *La Scuola e la Vita* - Libro di lettura Italo-Portoghese – Classe Seconda



Fonte: CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. *La Scuola e la Vita*: Libro di Lettura Italo-Portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue. 2^a Classe. Milano: Antonio Vallardi, s. d.

Figura 4 – Capa e contracapa - *La Scuola e la Vita* - Libro di lettura Italo-Portoghese – Classe Terza



SILLABARIO ITALO-PORTOGHESE per l'insegnamento parallelo delle due lingue, compilato sul SILLABARIO dei Prof. S. CORTI e P. CAVAZZUTI, ad uso delle scuole Italo-Brasiliane, dal Prof. C. P. L. 2,50

COMPIMENTO DEL SILLABARIO ITALO-PORTOGHESE per l'insegnamento parallelo delle due lingue, compilato sul COMPIMENTO dei Prof. S. CORTI e P. CAVAZZUTI ad uso delle Scuole Italo-Brasiliane, dal Prof. C. P. L. 2,50

LA SCUOLA E LA VITA. Libro di lettura Italo-Portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue, compilato sul testo dei Prof. S. CORTI e P. CAVAZZUTI ad uso delle Scuole Italo-Brasiliane, dal Prof. C. P. 2^a Classe. L. 5,50

LA SCUOLA E LA VITA. Libro di lettura Italo-Portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue, compilato sul testo dei Prof. S. CORTI e P. CAVAZZUTI ad uso delle Scuole Italo-Brasiliane, dal Prof. C. P. 3^a Classe. L. 6,50

CARLO PARLAGRECO.

GRAMMATICA ELEMENTARE della LINGUA PORTOGHESE ad uso delle Scuole Italiane L. 2,75

DIZIONARIO PORTOGHESE - ITALIANO e ITALIANO-PORTOGHESE contenente: La lingua dell'uso e la parte storica e letteraria di quella fuori d'uso - I provincialismi più generalizzati delle due lingue - Una larghissima scelta di termini tecnici e scientifici, giuridici, filosofici, ecc. Volume di 2130 pagine a due colonne L. 25 — (Legatura in tela L. 5 in più).

Fonte: CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. *La Scuola e la Vita*: Libro di Lettura Italo-Portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue. 3^a Classe Elementare. Milano: Antonio Vallardi, 1926.

Essa poderia ser uma estratégia da editora em oferecer um plano de estudo completo com a coleção, demonstrando a possibilidade de compra de vários materiais didáticos dos mesmos autores, buscando manter o público infantil e os professores com um material que se estruturava em torno de um mesmo ordenamento didático. Para além da capa e contracapa, a editora também procurou manter um padrão na organização do material, com orientações para a utilização dele. Em *Il Sillabario Italo-Portoghese*, após a abertura do livro, tem-se uma página dedicada às “Advertências”, com tópicos de como o professor deveria trabalhar com o material. Além disso, em todos os livros da coleção havia também “Notas” e “Perguntas e observações”, ao final de algumas lições, que era um guia para o professor explorar o texto lido com a turma, com perguntas e sugestões de atividades.

Sobre as pesquisas a respeito da documentação e do livro escolar, Chiosso diz que:

Gostaria de enfatizar do ponto de vista metodológico a importância deste aspecto no estudo do livro escolar: a sua confecção é, de facto, condicionada pelas orientações estabelecidas pelas autoridades escolares que, por sua vez, refletem os objetivos políticos e sociais de certo dirigente⁶⁵. (CHIOSSO, 2013, p. 55, tradução nossa)

Nessa mesma direção, Tambara (2003) alerta também sobre os objetivos políticos e sociais postos nos impressos, em que dois elementos eram as características marcantes nos textos utilizados para as práticas de leituras nas escolas: a submissão à fé católica e a obediência à ordem representada pelo governo. Isso vai ao encontro do que Chiosso (2013) chama a atenção, sobre as possibilidades de pesquisas que os livros podem trazer, uma vez que os textos estão associados ao momento histórico, mas, acima de tudo, ao público a que se destina e aos objetivos que se pretende com eles.

Assim, ao analisar a coleção *La Scuola e la Vita*, foi possível verificar que se trata de livros produzidos, especialmente, para ser utilizados nas escolas ítalo-brasileiras. Observa-se que os textos da coleção evocam a vida do homem comum. As representações dos personagens colocam em evidência o homem do campo, o colono, ou o operário. A imagem da família pobre e trabalhadora é projetada nos diferentes textos que compõem as obras. O papel do pai como o provedor da família - *o pater familias* - e o da mãe como a zeladora do lar e a educadora dos filhos, é ressaltado. Diferentes imagens de crianças comparecem nas páginas da coleção. A primeira é a criança na

65 “Vorrei sottolineare sul piano metodologico l'importanza di questo aspetto nello studio del libro scolastico: la sua confezione è infatti condizionata dagli orientamenti stabiliti dalle autorità scolastiche che, a loro volta, riflettono gli obiettivi politici e sociali del certo dirigente”.

condição de filho, obediente e resignado, mas também comparece a criança pobre, trabalhadora e órfã. Os textos também evocam os elementos da natureza, o cuidado com a terra e o tratamento dos animais.

Especificamente no livro *La Scuola e la Vita – Libro di Lettura Italo-Portoghese* destinado a 2ª Classe, é possível observar que os textos se voltam para a formação moral da criança, utilizando como estratégia de aprendizagem, a emulação. Os conteúdos remetem ao comportamento da criança no convívio familiar e social. O menino *Peppino* ou *Josesito*, é o protagonista de situações cotidianas, que buscam oferecer ao pequeno leitor exemplos a seguir.

I proponimenti di Peppino
Vi ricordate il proponimento che fece Peppino al principio dell'anno? Ed ora posso dirvi che l'ha mantenuto! All' esame semestrale ha ottenuto un bell'otto in calligrafia, e spera di progredire ancora, prima della fine dell'anno.

Sapete come ha fatto Peppino, per migliorare la sua scrittura?

Invece di fare il compito in fretta e fúria, egli ha sempre scritto adagio, e con molta attenzione. Anche nella scuola, egli non ha mai avuto fretta di finire, quando il signor maestro detestava. Così, a poco a poco, con pazienza e dilligenza, è riuscito a formarsi una scrittura abbastanza bella. Ed ora Peppino ha fatto un altro proponimento: quello di leggere ogni giorno in casa, ad alta voce, un capitoleto del suo libro. Lo legge adagio, con voce chiara, con riflessione, domandando alla Liseta od ai genitori il significato delle parole, che non intende, e studiandosi di ricordare quello che legge. Se imiterete Peppino, riuscirete anche voi a legger bene, e ad imparare molte belle cose.

Os propósitos de Josesito

Lembra-vos dos propósitos de Josesito no começo do ano? Agora posso dizer-vos que ele soube mantê-los. Nas provas semestrais acaba de alcançar uma nota boa em caligraphia, e tem esperança de ainda progredir antes do anno acabar.

Sabeis como fez Josesito para melhorar a sua letra?

Em vez de fazer o trabalho a toda a pressa, ele escreveu sempre devagar e com muita atenção. Também na escola ele nunca se deu pressa de acabar, quando o professor dictava. Assim, pouco a pouco, com paciência e diligência, conseguiu uma letra bastante boa.

E agora Josesito tem outro propósito o de ler todos os dias em casa, a voz alta, um capitulosinho do seu livro. Lê devagar, com voz clara, com reflexão, perguntando a Lisinha ou aos paes, o sentido das palavras que não entende, e procurando lembrar-se do que lê. Imitando Josesito, conseguireis vós também ler bem, e aprender muitas coisas bonitas. (CORTI; CAVAZZUTI, s.d., p, 127-128).

Ainda neste volume é possível observar como certos elementos da cultura italiana são reforçados. Nesse caso, a relação que os netos estabeleciam com os avós desvelam o processo educativo intergeracional que acontecia no interior das famílias imigrantes. Servindo de estratégia de aprendizagem, a última lição do segundo livro de leitura corresponde a um texto

que traz à tona a figura da *nonna*. Intitulado *I consigli della nonna*, o texto apresenta um diálogo entre *Peppino*/Josesito, seus irmãos Lisinha e Toninho e sua avó *Giovanna*/Joanna. Ao final do colóquio, a *nonna* apresenta os conselhos para o corpo e para o espírito. Cumpre ressaltar que nas famílias italianas, as crianças estabeleciam uma relação profícua com os avós. O tempo compartilhado por netos e avós era concebido como um processo educativo fundamental para a formação da infância. E, ao considerarem essa singularidade das famílias italianas e imigrantes como estratégia de aprendizagem, os autores buscaram evidenciar um dos elementos culturais que configurava o sentimento de *italianità*.

Nessa direção, merece destaque a necessidade de aproximar as duas pátrias e, acima de tudo, transladar para o Brasil essas referências culturais. Assim, as menções do amor concomitante à Itália e ao Brasil são comuns nesta coleção de Cavazzuti e Corti. Em *Il Sillabario Italo-Portoghese* tem-se uma lição que faz referência a noção de pátria, citando que tanto o Brasil quanto a Itália deveriam ser reconhecidas como tal. Ademais, dever-se-ia desenvolver o orgulho de pertencer a estes dois países:

Os nossos paes eram italianos e deixaram a pátria por desejo de melhorar suas condições. Nós nascemos nesta terra, que os acolheu com carinho materno e os fez cidadãos do Novo Mundo. Nós amamos o Brasil que nos viu nascer e a Italia que deu vida a nossos paes, e somos igualmente orgulhosos das nossas origens e do nosso nascimento (CAVAZZUTI; CORTI, s.d., p. 96/97).

Ocorre que, entre o orgulho da origem e do nascimento citados no texto, a relevância observada em todos os volumes da obra recaía para a origem italiana desses descendentes. No livro *La Scuola e la Vita – Libro di Lettura Italo-Portoghese – 3ª Classe*, foram várias as informações sobre a Itália, tratando desde a arte, citando Donatello (p. 24) e Antonio Canova (p. 109), até heróis e políticos italianos, como Carlo Alberto (p. 118), Victor Manoel II (p. 157), Camillo Cavour (p. 167), Giuseppe Mazzini (p. 184) e Giuseppe Garibaldi (p. 218) – este último projetado como herói dos dois mundos.

Nesse volume da coleção também é possível verificar a explicação sobre a organização política e a justiça italiana, com traços da história. Essa explanação ocupa sete páginas, enquanto na sequência do livro, a mesma temática sobre o Brasil, foi tratada em apenas três páginas. Interessante perceber que sobre a geografia italiana a obra ensina que:

- E o que é a Italia? – disse ainda o tio. / Bonito! É a patria de meus paes. [...]

- E a tua patria qual? – acrescentou o tio, que tomava gosto em provocar as respostas do pequeno. / - É o Brasil – respondeu Jose-sito. / - Porquê isto? / - Porquê nasci aqui e vivo aqui. / - E a Italia? / - Sendo a pátria de meus paes a considero como minha segunda pátria. / - Gostaria de ver a terra de teus paes? / - Disse papae que, quando acabar meus estudos com proveito, uma viagem a Italia será o grande premio dos meus trabalhos. (CAVAZZUTI; CORTI, 1926, p. 123/124)

Esse desejo em rever a Itália era ressaltado não apenas nas obras di-dáticas, mas em ações de outras frentes de atendimento à infância italiana e descendente. Essa premissa não causa estranhamento, considerando que esta coleção circulou entre as escolas católicas das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, que chegaram ao Brasil a partir dos esforços de Scalabrini, superior da Congregação dos Missionários de São Carlos, que desembarcaram na América, no final do século XIX, para atender os imigrantes italianos. Cumpre ressaltar que uma característica colocada em uma orientação de Scalabrini, para o atendimento aos católicos italianos no exterior, era em manter o apego às raízes. Para as crianças a ordem era: “ensinar na escola, junto com as primeiras noções da matemática, a língua materna e um pouco de história nacional, para manter ativo nos irmãos distantes o amor à pátria e ardente o desejo de revê-la” (SCALABRINI, 1979, p. 118). Este excerto das orientações pode dar a ideia de que, mesmo do outro lado do Atlântico, a preocupação de atendimento à criança imigrante era manter a ligação com a antiga pátria, pela via da educação. Assim, é possível conjecturar a aceitação destas perspectivas trazidas nos livros escolares bilíngues, e como ela foi colocada em prática junto à orientação de Scalabrini, no trabalho desenvolvido com as Irmãs do Sagrado Coração, valorizando, em suas lições, a história e a cultura da Itália.

Em boa parte dos conteúdos dos livros, o italiano sobrepunha não apenas na questão cultural e histórica, mas também na língua, em relação à Língua Portuguesa. Em *Il Sillabario Italo-Portoghese* ao se ensinar as sílabas, os exemplos italianos determinavam inclusive a tradução para o português, que às vezes não fazia sentido para o que estava sendo trabalhado. Por exemplo, para o trabalho com as sílabas “*sbia, sfio, spiu, squa, stia, svia, sche, schi, scuo, scia, stuo, sgua, glia, schie, schia, schiu*”, observa-se escrito abaixo a palavra *sfioccare*. Na página ao lado, em português, citam-se novamente as sílabas trabalhadas, mas com a tradução da palavra *sfioccare* como “desfiar”, sem fazer qualquer relação com as sílabas que estavam sendo estudadas, assim como outras palavras da lição (CAVAZZUTI; CORTI, s.d., p. 90).

Figura 5 – Página de *Il Sillabario Italo-Portoghese*



Fonte: CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. *Il Sillabario Italo-Portoghese*. Milano: Antonio Vallardi, s.d..

Essa valorização dos conteúdos tratados no livro e endereçados às escolas no exterior tinha como objetivo a construção de uma identidade italiana. Essa mesma constatação foi ressaltada por Otto (2011) ao realizar a análise de dois livros de autoria de Cavazzuti e Corti, assim como de outros autores italianos, no artigo “Elementos políticos e pedagógicos em cartilhas escolares italianas”. Cumpre ressaltar que o poema *Il fanciullo italiano*, por exemplo, pode ser encontrado tanto no volume *Il Bambino Italiano Alla Scuola - Compimento del Sillabario*, aqui analisado, como no livro *La Bambina Italiana Alla Scuola*, analisado por Otto (2011). Interessante notar que a utilização de textos em comum nas obras escritas pelos autores demonstra o reaproveitamento dos textos na produção do material didático e a relação de gênero contida na distinção das obras. Contudo, o teor patriótico dos textos didáticos poderia ser aproveitado tanto para a formação das meninas quanto dos meninos.

O poema trata da seguinte situação:

Querida criança / Você é toscano? >> / << Meu bom senhor, / Eu sou italiano. >> / << Mas ainda assim: você é ligure, / Ou é romano, / lombardo ou siciliano? >> / << Eu sou italiano. >> / << Você não me entende, / Meu filho! / Eu te pergunto / Onde nasceu: / Bem é italiano / Você me declarou; / Bem, espero compreender / Onde nasceste. >> / << Eu do meu dizer / Não me afasto, / E repito-te: / Sou italiano. >> / << / Eu sei que você nasceu na península; / Mas

em qual província você não me disse. >> / << E eu respondo: / Que eu seja toscano, / que seja parmense, / Napolitano, ou sardo, ou vêneto, / Ou Piemontês, / Itália chamada/ É o meu país. >> / Coppini⁶⁶ (CAVAZZUTI; CORTI, 1906, p. 46, tradução nossa)

Ragazzini (2004) chama a atenção para a ideia de que o livro é um objeto que pode ser considerado como um recurso que se molda às necessidades do momento: “um recurso que pretende tornar-se, pela vontade dos autores, ministério, professores e editores uma ferramenta orgânica e ordinária e tende a tornar-se eficaz por razões de necessidade prática”⁶⁷ (RAGAZZINI, 2004, p. 58, tradução nossa). O poema citado acima, mais do que a construção de uma identidade italiana, talvez reforce, sobretudo, os princípios nacionalistas de que a Itália era um único país, sendo o livro um meio na condução deste ideal. Cavazzuti e Corti vêm ao encontro da frase de Massimo D’Azeglio de 1861, “feita a Itália, é necessário fazer os italianos”⁶⁸, reforçando a identidade italiana nas lições de livros que circularam tanto na península como nas escolas italianas do exterior, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nessa época muitos dos imigrantes saíram de uma Itália recém-unificada e foram construindo no Brasil este sentimento de unidade italiana.

Na análise dos exemplares desta coleção bilíngue, denotam-se os dois dispositivos citados por Chartier (1990), na produção de um impresso. O primeiro decorre das estratégias de escrita e intenções do autor, em conformidade com a proposta de uma educação patriótica italiana para as escolas no exterior; já o segundo são

[...] os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 1990, p. 127)

Com isso, podem-se observar algumas recorrências na materialidade dos exemplares, sendo possível traçar uma fórmula editorial para essa coleção, que visava o mercado escolar tanto na Itália quanto no Brasil. Destaca-

66 <<Caro fanciullo, / Sei tu toscano?>> / <<Mio buon signore, / Sono italiano.>> / <<Ma pur: sei ligure, / O sei romano, / Lombardo o siculo?>> / <<Sono italiano.>> / <<Tu non m’intendi, / Bambino mio! / Io ti richiedo / Del suol natio: / Ben d’esser italo / M’hai dichiarato: / Pur, bramo intendere / Dove sei nato.>> / <<Io dal mio detto / Non m’allontano, / E ve’l ripeto: / Sono italiano.>> / <<Nella penisola / So che nascesti; / Ma in qual provincia Non mi dicesti.>> / <<Ed io rispondo: / Ch’io sia toscano, / Ch’io sia parmense, / Napoletano, O sardo, o veneto, / O piemontese, / Italia nomasi / Il mio paese.>> / Coppini

67 “una risorsa che intende diventare, per volontà degli autori, del ministero, degli insegnanti e degli editori uno strumento organico ed ordinario e tale tende effettivamente a divantare per motivi di necessità pratica”

68 “fatta l’Italia, bisogna fare gli italiani”

-se, primeiramente, a autoria dos livros, o nome de Corti e Cavazzuti foi um elemento que apareceu na capa de todos os exemplares, sendo eles parte da *scuderia* da editora Vallardi. Nas capas também se encontrou a recorrência em apresentar tais obras com o símbolo dessa Editora, na cidade de Milão, uma editora que estava se colocando como destaque no cenário italiano pelos materiais escolares e também expandido a sua circulação para além do Atlântico.

Outro elemento observado é a destinação de todos os exemplares da Coleção para a escolarização de um leitor do ensino primário. Esses livros de leitura tinham um lugar privilegiado no mercado, uma vez que eram um dos poucos materiais didáticos que circulavam nas escolas, tratando de temas sobre a Itália, mas também de matemática, ciências, geografia etc. Visto que os exemplares faziam parte de uma Coleção, como estratégia comercial eram apresentados outros livros distribuídos pela Editora Vallardi.

Por fim, destaca-se nessa fórmula editorial, a apresentação de um selo de aprovação de que essas obras eram indicadas para as escolas exteriores ou escolas ítalo-brasileiras, para o ensino das duas línguas, até mesmo aprovado pelos Ministérios da Instrução Pública das escolas italianas. Essas representações na produção editorial buscavam legitimar a obra para um mercado escolar, tanto nacional como internacional.

De modo geral, os livros analisados, dessa coleção bilíngue, trouxeram para debate questões primordiais para a formação dos italianos e seus descendentes no exterior, perpassando os temas históricos e culturais italianos e o ensino da língua italiana, mas sem esquecer o Brasil e o português.

Considerações Finais

Como elementos constituintes da cultura escolar, os livros são importantes objetos de circulação de ideias, saberes e valores. Eles servem a objetivos específicos, porque são endereçados a um leitor peculiar: o aluno. Ocupam um lugar central no processo pedagógico que configura a escolarização. Incorporam intencionalidades, desde o seu processo de produção, circulação, até a sua apropriação no interior da sala de aula. Fazem isso, envolvendo diferentes sujeitos e em diferentes níveis, tanto político, educacional e editorial, que interferem sobremaneira na constituição da materialidade deste objeto escolar.

Assim, adentrar à história do livro didático é vislumbrar um universo permeado pelas relações de poder, de tensões e disputas pela formação do outro. Esse percurso pôde ser visualizado na análise dos volumes que

compõem a coleção *La Scuola e la Vita*, de Cavazzuti e Corti. Sem a pretensão de exaurir a temática, verificou-se com a breve escrita deste texto, que a produção de um material bilíngue a ser utilizado nas escolas italianas do exterior correspondia a uma política estatal, que pretendia a construção e a conservação do sentimento de *italianità*. Observou-se que sob a justificativa de auxiliar a criança italiana e descendente na aprendizagem da língua local e, consequente, adaptação social, utilizando textos que faziam referência à vida da família imigrante pobre; tratava-se de uma tática de aproximar-se daquela infância, inculcando-lhe os valores da pátria italiana. Utilizando estratégias pedagógicas e editoriais na produção de textos escolares bilíngues, o Estado italiano pretendia moralizar a criança ítalo-brasileira, e, acima de tudo, desenvolver o pertencimento étnico. Na escola, para aprender no novo país, mas também *a scuola*, para não esquecer que eram italianos.

Referências

BARAUSSE, Alberto. **Una impronta di italianità**: os livros didáticos para as escolas étnicas italianas no Brasil entre o liberalismo e o fascismo. Cadernos de História da Educação, v.18, n. 2, p. 329-350, maio/ago. 2019.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Angela. Uma história da educação dos (i) migrantes italianos entre o local e o transnacional: entrecruzando documentos e olhares investigativos. In: KARSBURG, Alexandre; VENDRAME, Maíra (orgs.). **Variações da micro-história no Brasil**: temas, abordagens e desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, p. 173-203.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: Marcus Levy Bencostta. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-41.

CASTRO, César Augusto. **Produção e circulação de livros no Brasil**: dos Jesuítas (1550) aos militares (1970). BIBLI: R. eletrônica de Bibl. Ci. Inform., Florianópolis, n. 20, 2º semestre de 2005, p. 92 – 103.

CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. **Il Bambino alla Scuola**: compimento del Sillabario. Ed. Speciale. Milano: Antonio Vallardi, 1906.

CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. **Il Sillabario Italo-Portoghese**. Milano: Antonio Vallardi, s.d..

CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. **La scuola e la vita**: libro di lettura italo-portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue. 2ª Classe. Milano: Antonio Vallardi, s.d..

CAVAZZUTI, Pietro; CORTI, Siro. **La scuola e la vita**: libro di lettura italo-portoghese per l'insegnamento parallelo delle due lingue. 3ª Classe Elementare. Milano: Antonio Vallardi, 1926.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHIOSSO, Giorgio. *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*. In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (a cura di). **La historia de la cultura escolar em Italia y em España: balance y perspectivas**. (Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 47-59.

LUCHESI, Terciane Ângela. **Da Itália ao Brasil: indícios da produção, circulação e consumo de livros de leitura (1875-1945)**. Hist. Educ. (online), Porto Alegre, v. 21, n. 51, jan./abr., 2017, p. 123 – 142.

MARAZZI, Elisa. **Libri per diventare italiani: l'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento**. Milano: Franco Angeli, 2014.

OTTO, Claricia. Elementos políticos e pedagógicos em cartilhas escolares italianas. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena. **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 217 – 231.

RAGAZZINI, Dario. *Manuali Scolastici per l'alfabetizzazione e la nascita della scuola italiana*. In: BETTI, Carmen (a cura di). **Percorsi del libro per la scuola fra otto e novecento: la tradizione toscana e le nuove realtà del primo novecento in Italia**. (Atti di Convegno, Firenze 21-22 febbraio 2003). Firenze: Pagnini Editore, 2004, p. 57-75.

SALVETTI, Patrizia. *Le scuole italiane all'estero*. In: BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina; FRANZINA, Emilio. **Storia dell'emigrazione italiana**. Roma: Donzelli Editore, v. 2, 2000.

SCALABRINI, João Batista. **A emigração italiana na América**. Porto Alegre: EST Edições, 1979.

TAMBARA, Eleomar. Textos de leitura as escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Eleomar. **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931 – 1981)**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

Coleção O Mundo da Criança: uma análise material e visual de suas edições em português e espanhol

Juliana Calixto Bartsch⁶⁹

Introdução

Com base em uma pesquisa de Mestrado em andamento, que discute as *Representações de Infância na Coleção O Mundo da Criança*, este trabalho tem como objeto de estudo a referida coleção em suas primeiras versões em português e espanhol, nas décadas de 1950 e 1960, com o objetivo de discutir sua materialidade, visualidades e conteúdo.

Com origem estadunidense, a Coleção chega ao Brasil na década de 1950, traduzida e adaptada pela Editora Delta. Conforme indicação encontrada na própria coleção, a coletânea *O Mundo da Criança* foi formada por um compilado de seiscentos livros, distribuídos em quinze volumes ilustrados. Em todos os volumes as imagens norteiam as narrativas já em suas capas. Os temas tratados são diversos, mas se percebe uma predominância de assuntos voltados ao desenvolvimento infantil, literatura e educação.

Por se tratar de uma tradução e adaptação, compreende-se que alguns textos e imagens foram mantidos, enquanto outros foram adaptados à cultura brasileira. A edição brasileira contou com a colaboração de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nesse sentido, faz-se fundamental perceber até que ponto a escolha desses sujeitos interferiu na adaptação dos livros da coleção em sua versão brasileira. Para isso, a comparação com outras edições, torna-se uma ferramenta importante para o entendimento da construção dos livros em sua tradução para o português. Buscou-se então, outras adaptações, sendo encontradas versões também em espanhol e italiano.

Desse modo, este texto pretende apresentar algumas divergências e similaridades referentes à materialidade e conteúdo nas adaptações brasileira e espanhola da coleção, aqui destacada, com foco na análise de seu oitavo volume, com a finalidade de compreender melhor as escolhas materiais e de

⁶⁹ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, também possui Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, é professora da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba. Atualmente, está cursando Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de História e Historiografia da Educação.

E-mail: julianacalixto@yahoo.com.br

conteúdo presentes na versão brasileira. A escolha do oitavo volume como objeto de análise se deu porque o exemplar em espanhol disponível em sua forma física foi o volume oito.

Chartier (2001) auxilia no desenvolvimento desta pesquisa ao trazer estudos sobre a história dos impressos, nos quais afirma ser impossível voltar-se a fontes textuais sem pensar em sua materialidade, considerando suas características editoriais e tipográficas, bem como questões contextuais de produção.

Além de pensar na materialidade da coleção em si, por se tratar de uma obra ilustrada, esta pesquisa também se volta à análise das imagens presentes nos volumes destes livros. Inés Dussel (2020) afirma que a partir da década de 1960 “imagens e objetos foram tomados como fontes que poderiam fornecer outros traços do passado de assuntos até então marginalizados [...]” (DUSSEL, 2020, p. 140. trad. nossa)⁷⁰. Pensar nos objetos e imagens como fonte, sejam eles: esculturas, arquiteturas, fotografias, álbuns, ou até mesmo livros, é voltar-se para sua materialidade. Meneses (2005) afirma que “a chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, a partir disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, estes não são produtos simples, mas vetores de relações sociais” (MENESSES, 2005 *apud*. DUSSEL, 2019, p. 37. trad. nossa)⁷¹.

Sobre o trabalho do historiador que se volta à Cultura Material, Escolano Benito (2018), apresenta essa relação da materialidade com o contexto, afirmando que os historiadores alocam as fontes

[...] em cenários de distintos lugares e tempos nos quais aquelas invenções se situaram e difundiram, tratando de analisar suas sucessivas recepções e adaptações ou metamorfoses desses objetos em outros cenários que os utilizaram. (ESCOLANO BENITO, 2018, p. 109).

Logo, pensar em objetos e sua materialidade, é pensar em representações. Chartier (1988), apresenta o conceito de representação como discursos intencionais, com estratégias sociais, escolares e políticas. Assim, as interpretações de tais representações possibilitam o entendimento de realidades, práticas sociais e pensamentos de determinado período.

Tendo em vista o conceito de representação e retomando a coleção de livros *O Mundo da Criança* como fonte e objeto deste trabalho, é fundamental pensar nas intencionalidades e representações presentes em documentos escritos. De acordo com Arlette Farge (2009),

70 “Images and objects were taken as sources that could purvey other traces of the past of hitherto marginalized subjects [...]” (DUSSEL, 2020, p. 140).

71 “La llamada ‘cultura material’ participa decisivamente en la producción y reproducción social. Sin embargo, de eso tenemos conciencia superficial y discontinua. Los artefactos, por ejemplo, no son simples productos sino vectores de relaciones sociales” (DUSSEL, 2019, p. 37).

[...] um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão. Sua ordem e sua estrutura obedecem a sistemas mais ou menos fáceis de decifrar e, independentemente da aparência que assuma, ele existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos. Oficial, ficcional, polêmico ou clandestino, difunde-se a grande velocidade do Século das Luzes, rompendo as barreiras sociais, muitas vezes perseguido pelo poder real da livraria. Disfarçado ou não, ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lida pelos outros (FARGE, 2009, p. 13).

Tendo em vista tais intencionalidades, para facilitar o processo de análise foram construídos quadros, tabelas e gráficos que ajudassem na compreensão dos temas abordados nos volumes em português e espanhol, percebendo diferenças e semelhanças em certas representações de infância, para melhor compreender o processo de organização e escolha da edição brasileira. Para isso, foram utilizadas, como instrumento, algumas das orientações de categorização e análise de dados expressas no método de Análise de Conteúdo abordado por Bardin (2001).

Assim, esta pesquisa, em um primeiro momento, irá apresentar a coleção *O Mundo da Criança*, situando o leitor a respeito de sua origem e tradução para o português. Posteriormente, será realizada uma análise material e de conteúdo, a partir do oitavo volume, comparando as edições em português e espanhol, para um melhor entendimento da tradução e adaptação que chega ao Brasil na década de 1950 pela Editora Delta.

Coleção O Mundo da Criança: contexto e organização

A coleção *O Mundo da Criança* é um conjunto de livros que surgiu em 1934 nos Estados Unidos com o título de *Childcraft*. Publicada, inicialmente, pela Editora *Quarrie & Company*, a coletânea passou por diversas modificações, porém manteve uma identidade gráfica marcada por sua capa com ilustrações em branco, cinza e preto. A partir de 1949, passa a ser traduzida e adaptada em outras línguas, chegando ao Brasil na década de 1950, pela Editora Delta com o título de *O Mundo da Criança*.

Destinada a crianças, pais e professores, os temas foram organizados em quinze volumes, cada um com uma temática. De acordo com informações encontradas no décimo quinto volume, para as crianças menores foram pensados livros com textos reduzidos e ilustrados, em contraparti-

da, para as crianças maiores, textos mais complexos. Também é possível identificar que os livros finais eram destinados a pais e professores, como espécie de guia e manual para a infância. A partir do sétimo volume começam a fazer parte do material imagético fotografias, em sua maioria em preto e branco.

Traduzida e adaptada do inglês para o português, a edição brasileira contou com a colaboração de profissionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cuja maioria era de integrantes do corpo docente voltados à formação de professores, como também professoras que trabalhavam, ou já haviam trabalhado com o Ensino Primário ou o Jardim de Infância. Muitos dos nomes que participaram da organização da coleção também estavam vinculados a questões referentes a Psicologia Educacional Escolar e Recreação Infantil. Cada docente ficou responsável por um ou mais volumes de acordo com sua formação profissional.

Ao analisar o conteúdo dos volumes, nota-se que a versão brasileira apresenta novos textos em relação ao título original *Childcraft*, trazendo textos de escritores brasileiros. No entanto, ao analisar a lista de autores que integram os textos da coleção, nota-se uma predominância de escritores estrangeiros. Tais considerações levam a pensar que a escolha dos profissionais do Instituto de Educação estava muito mais voltada a questões organizacionais, ligadas a tradução e adaptação dos conteúdos já pré-existentes, do que a escolha material para compor os volumes.

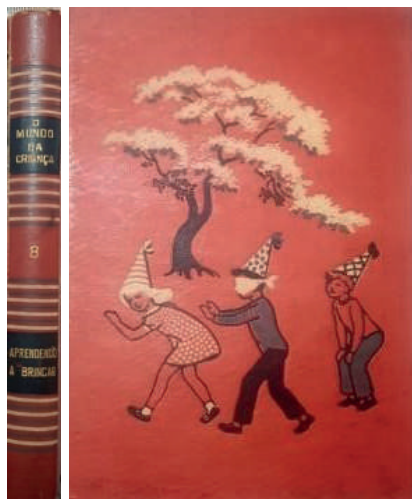
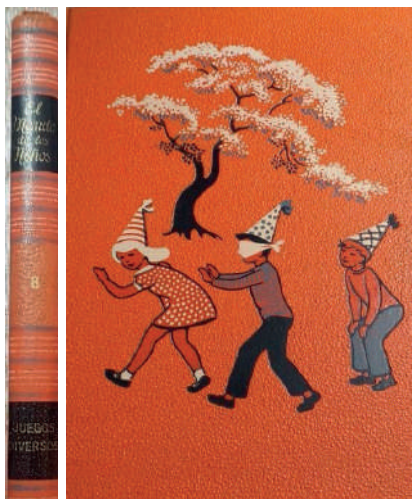
Traduções e Adaptações em O Mundo da Criança: uma análise do oitavo volume em suas edições em português e espanhol

Tendo em vista a edição brasileira, o oitavo volume da coleção *O Mundo da Criança*, foi traduzido e adaptado pelas professoras Célia Cortes Abdon, Lúcia Moraes Rego, Helena Pinto Vieira, Edvette da Cruz Machado e Dinah Bezerra de Menezes. O volume apresenta ao leitor jogos e brincadeiras por meio de textos, ilustrações e fotografias.

Como já mencionado, a coleção foi publicada em outras línguas a partir de 1949. Sua edição em espanhol, recebe o nome de *El Mundo de Los Niños*, publicada pela primeira vez em 1958, pela *Salvat Editores*, em Barcelona, com estrutura semelhante à brasileira. Seu oitavo volume, se chama *Juegos Diversos*, mas, ao contrário da versão em português, não são mencionados os nomes das pessoas que auxiliaram no processo de tradução e adaptação do volume.

Ambas edições são compostas de inúmeras imagens, sendo notável uma preocupação estética e visual já na construção de suas capas. Para a imagem da capa foi realizada três impressões: em branco, preto e cinza (Quadro 1). A baixa quantidade de cores está voltada ao material e estrutura da capa. A adaptação realizada pela Editora Delta é impressa em material similar ao couro, em coloração avermelhada, enquanto a versão da *Salvat Editores* é em tom de laranja. Independente da diferença de cores do material que cobre a capa, a imagem que se encontra sobre ela é a mesma. Em relação à lombada, as duas versões seguem uma identidade visual semelhante, no entanto, há diferença também na fonte utilizada na impressão dos títulos na lombada. A versão em espanhol conta com uma fonte semelhante a escrita cursiva. Outra diferença observada na versão da *Salvat Editores*, é a indicação da editora na lombada, o que não acontece na edição brasileira da coleção.

Quadro 1: capa do volume 8 de *O Mundo da Criança* e *El Mundo de los Niños*

Capa do volume 8 das coleções “em suas edições brasileira e mexicana	
O Mundo da Criança	El Mundo de Los Niños
	

Fonte: CAVANAH, F, MOORE, N. E., WEIB, R. C. **O Mundo da Criança**, Rio de Janeiro: Delta, 1959, v. 8. **Fonte:** *El Mundo de los Niños*, 2. ed., Barcelona:Salvat, 1960, v.8.

Sobre a imagem, trata-se da representação de três crianças: dois meninos e uma menina, todos usando chapéus de aniversário. À direita, um dos meninos está com as mãos nos joelhos, observando o outro vendado a sua frente, aparentemente brincando de Cabra Cega tentando alcançar a menina, que se esquia na tentativa de fugir. Ao fundo, está uma árvore, fazendo referência a uma brincadeira ao ar livre.

Conforme Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011, p. 307), as ilustrações nas capas de livros destinados ao público infantil podem ser parte da narrativa, tendo início já nas capas dos exemplares. Isso acontece na coleção aqui em destaque, visto que a imagem da capa do oitavo volume faz referência aos assuntos a tratar no livro que é destinado aos jogos e brincadeiras em diferentes ocasiões, como é o caso das brincadeiras em festas de aniversário e ao livre.

A partir da análise do oitavo volume nas duas adaptações, é possível constatar que os temas tratados são os mesmos, embora haja algumas diferenças em relação ao seu conteúdo, textual ou imagético. Compostos de quinze capítulos, de acordo com o Quadro 2, pode-se identificar que os títulos dos capítulos são muito semelhantes.

Quadro 2: capítulos do volume 8 da Coleção nas adaptações em português e espanhol

CAPÍTULOS DO VOLUME 8 DA COLEÇÃO, NAS ADAPTAÇÕES EM PORTUGUÊS E ESPANHOL	
<i>O MUNDO DA CRIANÇA – APRENDENDO A BRINCAR</i>	<i>EL MUNDO DE LOS NIÑOS – JUEGOS DIVERSOS</i>
Jogos para salão e ao ar livre	Juegos para dentro y fuera de casa
Brincando sossegadamente	Juegos tranquilos
Preparando um cantinho para você	Um lugar para tus juegos
Jogos para viagem	Entretenimientos para el viaje
Planejando uma festa	Cómo organizar una fiesta
A escolha de um passatempo	Aficiones y entretenimientos favoritos
Organizando um teatrinho e dramatizando	El teatro de los niños
Desenhando e pintando	El dibujo y la pintura
Escrevendo nossos pensamentos	El arte de escribir
Construção de brinquedos e material para jogos	Cómo construir tus juguetes
Divirta-se cozinhando	Cocinar es divertido
Aventurando em trabalhos manuais	Pequeñas aventuras del trabajo manual
Fantoches e marionetes	Titeres, fantoches, marionetes
Divirta-se cosendo	La diversión de coser
Construindo Instrumentos musicais	Construye tus instrumentos musicales

Fonte: CAVANAH, F., MOORE, N. E., WEIB, R. C. *O Mundo da Criança*, Rio de Janeiro: Delta, 1959, v. 8. **Fonte:** *El Mundo de los Niños*. 2. ed. Barcelona: Salvat, 1960, v. 8.

Em relação ao conteúdo, o volume apresenta possibilidades de brincadeiras em situações e espaços diversos. Fica evidente também que, em alguns momentos, ora pelo texto, ora pelas imagens, o volume sugere brincadeiras e brinquedos direcionados para o público feminino ou masculino, tais como bonecas e utensílios domésticos para meninas, como também ferramentas, carrinhos, barcos e aviões para meninos.

Ainda em comparação com o volume em espanhol, o livro em português apresenta um número maior de imagens e subtítulos. Isso pode estar relacionado ao número de páginas de cada volume, visto que a edição brasileira possui 306 páginas, enquanto a espanhola possui 272.

Quadro 3: volume 8 da coleção nas adaptações em português e espanhol

DADOS DO VOLUME 8 DAS COLEÇÕES EM SUAS EDIÇÕES BRASILEIRA E MEXICANA						
Edição	Número de páginas	Número de ilustrações	Número de fotografias	Número de títulos	Número de subtítulos	Tamanho
O Mundo da Criança	306	161	98	15	148	25,2x18cm
El Mundo de Los Niños	272	141	92	15	134	25x18cm

Fonte: CAVANAH, F., MOORE, N. E., WEIB, R. C. **O Mundo da Criança**. Rio de Janeiro: Delta, 1959, v. 8 | **Fonte:** *El mundo de los Niños*, 2. ed.. Barcelona: Salvat, 1960, v. 8.

Conforme Padrino (1996), as traduções e adaptações trazem consigo representações sociais e culturais, o que pode servir de argumento para justificar algumas mudanças encontradas nas versões da coleção em português e espanhol. Em relação às fotografias e textos, ao analisar as adaptações brasileira e espanhola, foram encontradas algumas diferenças em sugestões de jogos, brincadeiras cantadas e festividades relacionadas à cultura do país em que o livro foi impresso.

Na versão brasileira, encontram-se sugestões de brincadeiras para Festas Juninas que acompanham uma fotografia de crianças vestidas a caráter (Figura 1). Dussel (2019, p. 59) ao falar sobre o uso de fotografias, mais especificamente as fotografias de arquivo em pesquisas historiográficas, apresenta os estudos de Fernando Aguayo e Alejandra Padilla Pola para salientar a importância de se atentar a informações escritas nas fotografias, pesquisas em outras fontes, como também o conteúdo da própria imagem (DUSSEL, 2019, p. 19).

Partindo dessas questões e se voltando à fotografia presente no volume, observa-se que sua legenda informa que as crianças são alunas do Instituto de Educação do Distrito Federal⁷² e que a imagem é referente ao registro de uma Festa Junina que aconteceu nessa instituição. É pertinente lembrar que a edição brasileira, contou com colaborações e traduções de um grupo de professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, o que justifica a escolha de uma fotografia de um evento dessa Instituição no conteúdo de um dos volumes. Além disso, a proposta de se colocar uma imagem de um evento numa Instituição de Ensino, ressalta a ideia da infância escolarizada.

Figura 1: fotografia retirada do volume 8 da coleção *O Mundo da Criança*



Fonte: CAVANAH, F., MOORE, N. E., WEIB, R.C. *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: Delta, 1959, p. 99, v. 8.

A imagem (Figura 1) apresenta um grande número de pessoas na fotografia. Por mais que seja uma fotografia posada, o enquadramento de todos os presentes na festa, aparentemente, não foi uma exata preocupação do fotógrafo, visto que há cortes de algumas pessoas, que aparecem pela metade ou fora de enquadramento. Em primeiro plano estão crianças, todas vestidas com trajes juninos. Ao centro da imagem há uma menina com uma roupa branca, sem estampas e um ornamento na cabeça. Ao seu lado está um menino com calça e camisa branca de babado, um casaco preto e uma cartola. As vestimentas destes dois sujeitos remetem a de um casamento junino e, possivelmente, a intenção do fotógrafo fosse registrar esse momento.

Em segundo plano, ao centro da fotografia, uma igreja constitui o cenário da festa. A relação das festividades juninas com a religião também é

⁷² Na década de 1950 o Distrito Federal se localizava no Estado do Rio de Janeiro.

mencionada por meio do texto, nos quais são propostas às crianças sugestões de organização de uma Festa Junina, pensando nas comemorações dos dias de Santo Antônio, São João, São Pedro e São Paulo. Ao lado esquerdo da fotografia encontram-se alguns adultos, em sua maioria mulheres, talvez professoras da Instituição, trazendo uma ideia de feminilização do magistério. No fundo da imagem há mais pessoas, mas nem todas estão enquadradas.

Na versão em espanhol não se encontram sugestões de brincadeiras juninas, mas sim sugestões de brincadeiras para a *Fiesta de San Valentin* por meio de textos, sem a inclusão de imagens. Há também propostas referentes a *Fiesta de Brujas e Duendes*, que não aparecem na versão brasileira da coleção. Neste caso, há sugestões para as crianças fazerem cartões e lanternas de abóbora.

Figura 2: fotografia retirada da coleção *El mundo de los niños*

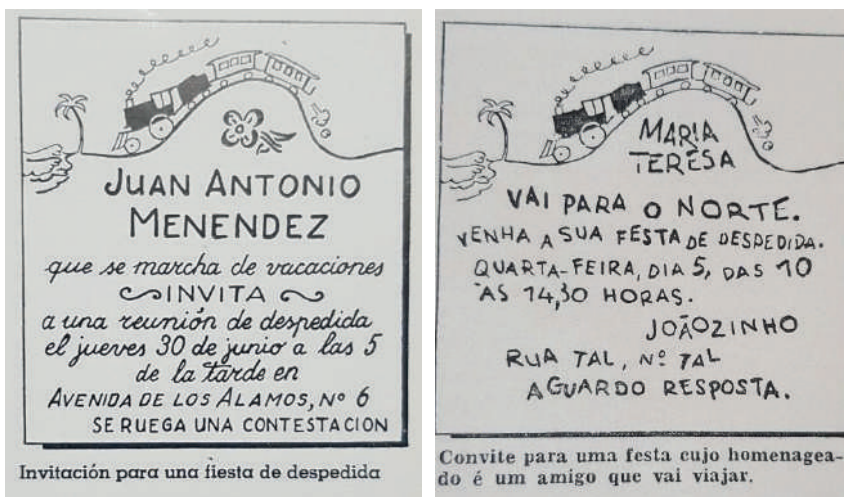


Fonte: *El Mundo de los Niños*, 2. ed.. Barcelona: Salvat, 1960, v. 8.

Junto com o conteúdo textual está uma fotografia de uma criança pequena, fantasiada de bruxinha. Ela se apoia e olha diretamente em uma abóbora decorada para a Festa das Bruxas, conforme indicado no texto. O fato de ela estar olhando e tocando na abóbora, traz uma ideia de encantamento e curiosidade da personagem da fotografia em relação ao objeto. Há uma luz, provavelmente, emanada da lanterna de abóbora que faz com que se projete uma sombra da criança sobre a parede branca ao fundo.

As traduções e adaptações da coleção acontecem de forma notória, inclusive nas ilustrações que apresentam textos em meio às figuras. Na versão em português e em espanhol, por exemplo, há uma ilustração que sugere a produção de um cartão de despedida para um amigo que vai viajar. O que chama a atenção é justamente a escolha dos nomes e endereço, que diferem (Figura 4).

Figura 4: Ilustrações encontradas no volume 8 da Coleção



Fonte: CAVANAH, F., MOORE, N. E., WEIB, R. C. *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: Delta, 1959, v. 8, p. 109

Fonte: *El Mundo de los Niños*, 2. ed., Barcelona: Salvat, 1960, v. 8, p. 87.

Considerações Finais

Diante do exposto é possível inferir que, ao ser impressa em espanhol e português, as primeiras edições da coleção *O Mundo da Criança*, sofrem modificações em relação ao material gráfico, envolvendo material da capa, coloração, mas sem perder sua identidade visual nem se afastar do tema central abordado. Também sofrem modificações e adaptações em parte de seu conteúdo, sendo muitas dessas mudanças direcionadas à cultura do país que faz a tradução.

Na edição brasileira, a escolha pelos integrantes do corpo de organizadores priorizou profissionais com experiência voltada à primeira infância, como também aqueles que fossem aptos a discutir os temas tratados em cada um dos volumes; porém, ainda se nota uma similaridade com outras versões, como por exemplo, a edição em espanhol.

Nesse sentido, constata-se que a escolha dos organizadores da coleção estava voltada mais às traduções e adaptações dos livros, do que a própria escolha material. Não obstante terem sido encontradas algumas diferenças entre as adaptações em português e espanhol, a maioria do conteúdo se mantém, fazendo menções à cultura norte-americana, o que pode ser um indicativo de uma possível divulgação do *American Way of Life*. Além disso, mesmo tendo diferença no uso de algumas ilustrações e fotografias em cada

uma das adaptações analisadas, nota-se um protagonismo de crianças nessas imagens, trazendo inúmeras representações de infância para o leitor.

Referências

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya; Jesús Anaya Rosique; Daniel Goldin; Antônio Saborrit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

DUSSEL, Inés. *Visuality, materiality, and history*. In: T. Fitzgerald (ed.). **International Handbook of Historical Studies in Education**. Section: *Foundations and Directions*. New York: Springer Verlag, 2020, p. 137-152.

DUSSEL, Inés. *Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: los aportes del giro material en la historia de la educación*. In: ARATA, N. y PINEAU, P. (dir.). **Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 35-55.

DUSSEL, Inés. *Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)*. **Revista Historia y Memoria de la Educación**, 10, 2019, p. 1-129.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas exposições universais. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar e perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018, p. 93-118.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PADRINO, Jaime Garcia. El libro infantil em el siglo XX. In: BOTREL, Jean François **História ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX**. Madrid: Fundación Germán Sanchez Rupérez, 1996. p. 299-343.

Fontes

CAVANAH, F.; MOORE, N. E.; WEIB, R. C. **O Mundo da Criança**. Rio de Janeiro: Delta, 1959, 15 v.

EL MUNDO DE LOS NIÑOS. Barcelona: Salvat Editores S.A., 1960, v. 8.

Cultura material escolar e cultura material instrucional no ensino e aprendizado escolar e doméstico da leitura e da escrita (memórias de aprendizes, século XX) ⁷³

Eliane Peres⁷⁴

Introdução

Este capítulo resulta da produção de dados sobre os artefatos usados nos processos de ensino e aprendizado da leitura e da escrita e referidos em memórias de antigos alunos e alunas que frequentaram escolas públicas, privadas e/ou domésticas, ou mesmo daqueles que aprenderam em casa com familiares, entre as primeiras décadas do século XX até o final dos anos de 1970. Esses dados foram produzidos com base em diferentes fontes documentais, orais e escritas, em especial retirados de depoimentos coletados em um projeto denominado *Alfabetização em outros tempos*, desenvolvido pelo centro de memória e pesquisa Hisales, e de narrativas que foram publicadas em outros trabalhos, cuja finalidade não foi originalmente tratar o tema em foco neste trabalho. É o caso, por exemplo, dos depoimentos contidos no livro *Meninas de Sinhá*, organizado por um grupo de pesquisadoras⁷⁵ e que reconstruiu a trajetória de vida de trinta e três mulheres, afrodescendentes, moradoras do Alto Vera Cruz, comunidade da periferia de Belo Horizonte/MG e que fazem parte do grupo cultural de projeção nacional de mesmo nome que deu título à obra das pesquisadoras, *Meninas de Sinhá*. De algumas dessas narrativas, recortadas e publicadas no livro, foram retirados dados que compõem o presente estudo.

73 Este estudo foi desenvolvido no âmbito das investigações do Hisales. O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais - Facebook e Instagram: @hisales.ufpel e por E-mail grupohisales@gmail.com.

74 Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: eteperes@gmail.com

75 GALVÃO et. al. 2010.

Nesse caso, muitas são as histórias que poderiam ser mencionadas ao que se refere aos processos de aprendizados da leitura e da escrita e da (não) escolarização dessas mulheres, todas elas negras, pobres e, em sua maioria, nascidas e criadas em espaços rurais - na roça como caracterizaram -, do Estado de Minas Gerais. Dos primeiros anos do século XX até os anos de 1950, data de nascimento das depoentes, os relatos de uma parca escolarização doméstica, principalmente em razão da inexistência de escolas “na roça”, são recorrentes. No entanto, como mencionado, interessou a este estudo as referências aos artefatos da leitura e da escrita utilizados por elas em suas experiências de aprendizado escolar ou doméstico.

No que se refere ao projeto citado, *Alfabetização em outros tempos*, foram coletados oitenta e dois depoimentos durante o ano de 2020, como trabalho remoto feito por integrantes do referido centro de memória e pesquisa, em razão da pandemia do novo coronavírus. O objetivo principal do projeto era “provocar memórias de velhos”, no que tange à escolarização e aos aprendizados da leitura e da escrita, valorizando suas lembranças e procurando promover um diálogo intergeracional (pesquisadoras e pesquisadores, estudantes, familiares e longevos, especialmente em situação de distanciamento social). Trabalhou-se na perspectiva indicada por Amado (1995, p. 132), de que “cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias; embora estas sejam sempre sociais, um determinado conjunto de memórias só pode pertencer a uma única pessoa”. Nesse sentido, ainda segundo a autora supracitada, “somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados” (p. 132).

Das lembranças, interessou sua dimensão simbólica, uma vez que, como também destacou Amado (1995, p. 135), as informações advindas dos relatos não significam acesso diretamente aos fatos, mas permitem [...] “rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças” e, nesse sentido, permitem “compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm”.

Há, no conjunto dos depoimentos coletados, memórias de pessoas que aprenderam a ler e a escrever nas primeiras décadas do século, caso do senhor Antônio Karam, nascido em 27 de maio de 1915, no município de Bagé/RS, atualmente com cento e cinco anos, o mais longo depoente. Ele aprendeu a ler e a escrever no âmbito doméstico, com o guarda-livros (como eram chamados os contadores na época) do comércio do pai, Antônio Francisco Karam. Antes de ir viver, por um período, com a mãe e os irmãos no

Uruguai, escapando dos perigos da Revolução de 1923⁷⁶, ele aprendeu a ler, a escrever e a fazer contas em casa. Era o ano de 1921 ou 1922, e ele tinha por volta de sete ou oito anos de idade. Esse é um exemplo significativo do material reunido no supracitado projeto. Contudo, do conjunto dos depoimentos foram extraídos apenas os dados que interessam ao foco deste trabalho.

Destaca-se, ainda, que a referência, desde o título, ao ensino e ao aprendizado⁷⁷, propositalmente aqui utilizados, deve-se ao fato de que se quer focar os artefatos – objetos, suportes e instrumentos de leitura e escrita – mencionados como tendo sido utilizados tanto por professoras e professores ou “ensinadores e ensinadoras”, quanto pelos aprendizes.

Pretende-se, pois, que este trabalho possa ser uma contribuição aos estudos da cultura material escolar, em especial daquela que diz respeito mais diretamente ao ensino e ao aprendizado do ler e do escrever. Ao se referir aos estudos no campo da história da cultura material, de forma mais geral, Souza (2007) apresenta as diferentes e até divergentes abordagens teóricas da área em questão, indicando, contudo, para uma convergência: estudiosos da história da cultura material das mais diversas tendências ressaltam um aspecto central no estudo dos artefatos materiais, que é “a relação humana com o mundo material” (p. 169).

Nesse sentido, entende-se, então, a cultura material escolar como o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso em espaços escolares, em específico no ensino e aprendizado da leitura e da escrita, compreendendo que eles são “mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, reveladora da dimensão social” (PERES; SOUZA, 2011, p. 56), portanto enfatizando, fundamentalmente, a relação humana com o mundo material.

Contudo, para além da cultura material escolar caracteriza-se, pela natureza dos dados produzidos e pela análise empreendida, um conjunto de artefatos usados no ensino doméstico como cultura material instrucional. Ela, porém, não prescinde do princípio da indissociabilidade do mundo material e da ação humana.

Inicia-se, então, na próxima seção, com a apresentação e a discussão da cultura material do ensino da leitura e da escrita escolar para, na segunda seção, abordar aquilo que se denominou de cultura material instrucional.

76 Trata-se do conflito em que lutaram os partidários do então presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, conhecidos como Ximangos e os aliados de Joaquim Francisco de Assis Brasil, chamados de Maragatos.

77 Usa-se o conceito de aprendizado ao invés de aprendizagem, pois entende-se que ele remete mais diretamente ao processo, à ação, à experiência primeira de aprender e pode ser associado de forma mais extensa ao mundo extraescolar. Além disso, alerta-se que se evita o uso da palavra alfabetização, uma vez que se trata de um vocábulo que entrou no léxico brasileiro no século XX. Antes disso, o uso corrente era ensino da leitura, ensino da escrita, ensino das primeiras letras, ensino do ABC, instrução primária, entre outros. Caracteriza-se como sendo um estudo do ensino e dos aprendizados da leitura e da escrita, como está expresso desde o título.

Cultura material do ensino e aprendizado escolar da leitura e da escrita: entre o quadro-negro e os cadernos

Neste estudo, compreende-se que é preciso [...] distinguir entre o vivido e o recordado, entre experiência e memória, entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou. Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas [...], dotadas de especificidades. (AMADO, 1995, p. 131). Sendo assim, ao coletar e ler depoimentos sobre a escola ou a ausência dela na vida de pessoas que estudaram no século XX e/ou dos processos de aprendizado da leitura e da escrita desses indivíduos, o interesse primeiro foi, conforme destacado anteriormente, compreender os significados atribuídos às experiências vividas.

A memória, que “toma as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados”, como destacado por Amado (1995, p. 132), são pessoas, lugares, objetos, acontecimentos, cheiros, sabores, sensações, sentimentos. Os relatos coletados revelam isso: o caminho a pé para a escola, o pátio, as brincadeiras, os prédios, os materiais escolares, as carteiras, a merenda da escola, com suas cores, sabores e cheiros, ou as merendas levadas de casa e, furtivamente, trocadas, as roupas e calçados usados para ir à escola, as professoras e professores, os colegas, as festividades, são todos aspectos que aparecem, de forma reiterada, nas memórias coletadas. Provocadas a pensar sobre onde, quando e como aprenderam a ler e a escrever, as pessoas que fizeram seus depoimentos, a maioria longeva, relembrou seus aprendizados primeiros e seus processos iniciais de escolarização trazendo à tona os aspectos mencionados. No entanto, para a finalidade deste texto, apenas as memórias acerca dos objetos, instrumentos e suportes de leitura e escrita serão abordados.

Nesse sentido, quanto aos artefatos do ensino e aprendizado das competências do ler e do escrever, pode-se afirmar que o quadro-negro e o caderno são, invariavelmente, os suportes mais referidos pelos depoentes. Há uma intrincada relação entre a representação de escola, ou entre a cultura escolar, e as lembranças do uso do quadro-negro e giz branco pela professora e do caderno pelos alunos, como se ambos, instituição e suportes de leitura e escrita, fossem sinônimos, se fundissem formando “a cadeia de rituais” de que fala Escolano Benito (2017, p. 86), que caracteriza a cultura empírica da escola⁷⁸, aqui, no caso, especificamente, das práticas de ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

⁷⁸ Para o autor, “a cultura empírica da escola se referiria ao âmbito da experiência e se constituiria do conjunto das ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular o ensino e a aprendizagem” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 120).

As memórias coletadas suscitam muitas perguntas, observando as necessárias “banalidades” da referida cultura escolar empírica, como também destacou o autor anteriormente citado, sendo uma delas: quando e como o quadro-negro e o caderno tornaram-se os suportes basilares na “cadeia de rituais” que envolve o ensinar a ler e a escrever? Se esse trabalho não responde diretamente a essa questão, coloca aspectos que permitem problematizá-la.

Em relação aos alunos, obter um caderno e um lápis, artefatos ordinários, nem sempre era fácil, em especial para as famílias pobres e trabalhadoras do meio rural:

Às vezes, ficava algum baguinho de feijão lá pro chão, milho... A gente pegava e pedia os dono daquela roça pra gente catar pra poder comprar um caderno. Nós ficava catando aqueles feijãozinho aqui e ali pra poder comprar um caderno e um lápis pra poder ir pra aula. Tinha vez que não tinha... Às vezes, assim, meu irmão tinha, e eu não tinha. Ele me emprestava umas duas, três folhas de caderno dele pra eu poder escrever. Na roça era muito sofrido. (Bárbara Severina da Mata, nascida em 1954, MG. *In*: GALVÃO et. al., 2010, p. 31)⁷⁹.

Material dispendioso, raro em alguns contextos, o caderno e o lápis eram materiais comprados com dificuldade e cuidadosamente usados no cotidiano escolar, como se pode ver pelo depoimento reproduzido. A recorrência, contudo, da existência apenas do caderno e do lápis como material usado na escola é, como se afirmou, bastante presente nas memórias de antigos alunos e alunas. Ercília Meireles, moradora do município de Canguçu/RS, com oitenta e sete anos, relembra que “o material era caderno, lápis e borracha, que a gente tinha pra apagar alguma coisa errada”. Igualmente, Valmiro Prestes, de sessenta e três anos e também morador de Canguçu/RS, destaca que “o material que a gente usava era caderno e lápis; caneta era muito difícil, quase não tinha, era uma raridade. As professoras usavam giz aquela época, era giz que usavam”. Assim também relembra Eva Nadir Ribeiro, de setenta e quatro anos, de Canguçu/RS: “Levava o material numa pastinha, o lápis, o caderno e um livro para aprender as primeiras letras e aprender os nomes, se escrevia tudo. [...] Era quadro e giz... Era quadro e giz”. Gentil Costa Almeida, de sessenta e dois anos, igualmente de Canguçu/RS, assim rememorou: “Nós fomos alfabetizados com caderno, um lápis, uma borracha e só! Não tinha quadro, não sei se ela tinha algum material, alguma cartilha, isso eu não me lembro. Sei que era passado os temas, as coisas, no caderno, as letras

79 O uso dos relatos é sempre acompanhado de algum tipo de dado que permite situar o período em que a pessoa estudou: ano de nascimento ou idade quando a mesma deu seu depoimento ou data/década em que entrou na escola ou aprendeu em casa. A informação depende daquilo que foi disponibilizado, por isso não é padronizada.

que a gente aprendeu, o alfabeto”. Com quarenta e oito anos de idade, tendo ido à escola no final dos anos de 1970, nas memórias de Adaltro Melo da Silva, de Pelotas/RS, há a lembrança de que “na época usamos caderno, lápis e borracha, eu carregava em um saco de arroz e isso me deixava um pouco constrangido [...]”. O saco plástico de produtos alimentícios para carregar o material escolar, não raras vezes, foi referido nos relatos coletados.

Ainda sobre o caderno, outra depoente, também moradora de Pelotas/RS e que se alfabetizou na década de 1970, diz que:

Eu tenho algumas lembranças que são bastante significativas... principalmente da professora, do caderno de mola com uma capa verde plastificada, aonde eu fazia os registros e o que eu lembro é de algumas palavras escritas, e principalmente do retorno da professora colocando “Ótimo”, com estrelinha e eu contava muito isso, as estrelinhas. Se tinha três estrelinhas ou se não tinha, tinha menos, eu ficava preocupada. (Marta Cristina Cezar Pozzobon, 53 anos, Pelotas/RS, 2020).

Se os cadernos não existiam em abundância, eram raros e caros, havia estratégias para a confecção de artefatos artesanais para tentar compensar essa falta. Veja-se o que rememorou a professora Maria Valcídea do Nascimento, que aprendeu a ler e a escrever com a avó paterna, na cidade de Quixeramobim, localizada no sertão central do Estado do Ceará, no final dos anos de 1960:

Tudo exigia muita disciplina, o rigor era condição de aprendizagem, desde o cuidado com os cadernos, mesmo àqueles feitos artesanalmente com papéis de embrulhos, engomados com o ferro à brasa, tinham que ser cuidados: não rasgar, não sujar, fazer as cópias das lições expressas na cartilha de ABC. (Maria Valcídea do Nascimento, Fortaleza/CE, 2020).

Além disso, a criatividade no uso de suportes para o aprendizado e o treino da escrita parecer ter imperado na vida das professoras e professores, dos aprendizes e das famílias:

Num tinha caderno pra escrever. A gente escrevia era na lousa. Num podia riscar demais, senão não saía. Escrevia mais ou menos, escrevia carta naquela lousa. Aí depois, então, apareceu a tinta, mais com uma pena para escrever. Na pena pra escrever, o tinteirozinho de tinta; cê ia lá, enfiava a peninha lá e vinha, e enfiava no papel. Escrevia carta, naquele formato de morro alto, tudo isso eu lembro, tudo isso eu já usei. Já tinha caderno, mas todo mundo tinha direito só a um caderno, um caderninho. Ah, eu já escrevi na

folha de banana, tirava a folha de banana e conforme via as linha, cê ia escrevendo ali. A gente fazia um dever e dali a gente passava prum caderninho. (Maria do Socorro de Souza nascida aproximadamente em 1929, MG. In: GALVÃO et. al., 2010, p. 94).

A simultaneidade do uso de diferentes suportes chama a atenção, mas, surpreendente, é a referência ao uso de folha de bananeira para uma “espécie de rascunho”, de treino da escrita antes de passar para o papel, no caso, o caderno. Assim, o uso concomitante do caderno e de outros suportes para/da escrita aparece nas memórias coletadas, revelando que a existência de um artefato não significa a exclusão de outro:

Fui alfabetizada em 1953, com 8 anos de idade, na Escola Silveira Martins [Arroio do Padre/RS]. O meu professor era o pastor da comunidade. A gente escrevia o a, e, i, o, u, na ardósia e depois apagava, mas cada um também tinha seu caderno, eram cadernos finos. A gente lia nos livros. Cada turma tinha seu livro, no caso, livro didático. As provas a gente fazia em folhas, perto do Natal, era só uma vez por ano. (Vanda Neitzke, 75 anos, Arroio do Padre/RS, 2020).

Em razão da complexidade da cultura escolar e da sua relação com outras culturas, é preciso reconhecer que coexistiram – e coexistem – diferentes artefatos no cotidiano da sala de aula, havendo, pois, a simultaneidade de uso de diferentes materiais para uma mesma atividade e/ou conteúdo, o que faz da escola um espaço de múltiplas materialidades. A afirmativa parece óbvia; contudo, quando se trata do ensino e aprendizado da leitura e da escrita, é preciso ter em mente que, em especial aprender a escrever, requer um conjunto de artefatos diferentes e práticas complexas e gradativas que envolvem também, entre outras aspectos, habilidades motoras de aprendizes iniciantes e nisso uma multiplicidade de objetos. Assim, há muito ainda a ser pesquisado e analisado no que se refere a esse ensino.

Outros instrumentos e suportes de escrita são rememorados nos depoimentos. O uso da caneta tinteiro, artefato presente nas salas de aulas por muitas décadas, é lembrado:

[...] Ela [a professora] escrevia o nome da gente, e a gente com a caneta tinteiro... ela escrevia a lápis, e aí a gente contornava o nome com a tinta. Então, isso chamava, o trabalho chamava tam-par de bucho. A gente ia treinando fazer o nome com esse processo. E aprendi o AEIOU, o bê-á-bá, a formar umas sílabas, era mais ou menos isso. (Bernardina de Sena, nascida em 1946, MG. In: GALVÃO et. al., 2010, p. 35).

O debuxo, o exercício de preencher as letras e/ou palavras, previamente desenhadas sob o papel, era uma prática escolar bastante comum no aprendizado da escrita. Segundo Aires de Abreu (2008, p. 24), o debuxo consistia “em cobrir suavemente as letras traçadas a lápis pelo professor. O exercício era repetido várias vezes pelo aluno até que ele automatizasse a escrita das letras do alfabeto e de frases”.

No caso do depoimento reproduzido é preciso considerar também que, além do aprendizado e do treino das letras e das palavras, era necessário desenvolver a difícil habilidade de usar a caneta tinteiro, arte bastante penosa em especial para os aprendizes iniciantes. Tal exemplo contribui para pensar a intrínseca relação entre as habilidades motoras e, portanto, os instrumentos de escrita, e as competências cognitivas. Assim sendo, destaca-se que materialidade, métodos e práticas de ensino e desenvolvimento cognitivo estão relacionados, em especial quando se trata do aprendizado da leitura e da escrita.

Nessa mesma linha de raciocínio outro exemplo pode ser dado. Trata-se das reminiscências de Carlos Habeych Karam, de noventa e dois anos de idade, morador da cidade de Pelotas/RS, que relembra as aulas no colégio D. Antônia, aquela que foi uma escola modelar na cidade construída nos anos de 1920, sob a administração do intendente Augusto Simões Lopes. Diz ele: “Lembro da sala de aula, onde na parede estavam pregadas folhas gigantes, rígidas, como se fossem um livro e eram anunciadas pela professora quando expunha o seu conteúdo”.

Em seu estudo, Frade (2010) reporta o uso de tabelas ou tábuas, possivelmente folhas soltas que podiam ser impressas ou manuscritas, na Espanha, na França e no Brasil desde, pelo menos, o século XIX. Também nesse caso, a materialidade vai impor uma “cadeia de rituais”, como destacou Escolano Benito (2017), para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita que supunha, entre outras práticas, o ensino simultâneo e, possivelmente, a leitura coletiva. Ensinar usando tábuas, tabelas, quadros-murais ou cartazes impõe, pedagogicamente, rituais diferentes em relação, por exemplo, ao uso individual de um livro, pelos alunos, cada um com seu material em sua própria carteira. Ensino simultâneo e ensino individual coexistiram – e coexistem – no ensino da leitura e da escrita e a materialidade dos objetos e suportes escolares contribuem de forma significativa para compreender essa simultaneidade.

O uso de cartazes para o ensino da leitura era comum, em especial com o advento da propagação do chamado método global de contos⁸⁰. Veja-se o que diz esta depoente:

80 Para saber mais sobre o método global de contos ou das palavras progressivas no Rio Grande do Sul, ver Peres e Cêzar (2003); Peres e Porto (2004); Peres (2006a, 2006b); Peres (2008a, 2008b); Peres e Facin (2010); Peres e Dietrich (2010); Peres (2011); Peres (2014).

Ingressei na escola em 1955 no Grupo Escolar Irmãos Andradas, em Canguçu [RS]. Não cursei o Jardim da Infância, mas sabia ler pois minha irmã mais velha me ensinava com a “Cartilha da Lili”. Minha professora foi dona Yone Scherer Bento, que usou o Método Global, processo de Contos. Lembro que fomos com a professora na Estação Rodoviária buscar um presente para a turma: um rolo onde estavam os cartazes da “Cartilha da Sarita”. Em cada cartaz, um pequeno conto que era lido pela professora, os alunos repetiam e memorizavam. Depois identificavam as frases, palavras, sílabas e letras. A cada novo cartaz, os alunos recebiam uma folhinha que ia compondo as suas cartilhas. [...] (Luiza Helena Moreira da Silveira, 70 anos, Pelotas/RS, 2020).

Tendo aprendido a ler em casa, com um dos mais famosos pré-livros do método global de contos, o *Livro de Lili*⁸¹, na escola Luiza Helena continuou o aprendizado com a correlata *Cartilha da Sarita*, uma das mais importantes produções didáticas do Rio Grande do Sul, cuja base era o método global de contos e que foi escrito pelas professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehn e Jandira Cardias Szechier; publicado pela Editora do Brasil, foi uma das cartilhas de maior sucesso editorial no Estado no período de hegemonia do método, entre as décadas de 1950 e final de 1970⁸². Muitos aspectos desse depoimento, especificamente em relação ao método, seriam possíveis de abordar, mas fogem ao escopo e ao espaço possível deste trabalho. Destaca-se, contudo, a importância dos cartazes como um artefato importante da cultura material escolar do período e relacionada à proposta didático-pedagógica do método global de contos.

A confecção e o uso de cartazes, de abecedários ou alfabetários, de folhas impressas ou manuscritas de historietas, frases ou de palavras-chave - também chamadas de palavras de referência -, de sílabas ou de “famílias silábicas”, talvez seja um dos artefatos mais emblemáticos da/na história do ensino inicial da leitura e da escrita, uma parte importante da cultura empírica da escola que está a merecer um trabalho de maior envergadura. Quem de nós, ao ver uma fotografia do passado ou ao entrar em uma sala de aula e ver cartazes como esses, não identifica tratar-se de uma sala de alfabetização? Reproduz-se mais um relato para exemplificar as memórias de alunos e alunas em relação a isso:

Fui alfabetizada na Escola Municipal Joaquim Assumpção, no ano de 1978, na cidade de Pelotas. Era usada a “Cartilha da Abelhinha”.

81 O *Livro de Lili* é de autoria de Anita Fonseca e foi produzido no âmbito da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, sob orientação da professora Lucia Casasanta, um dos nomes mais importantes da história do método global de contos no Brasil. Para saber mais, ver Maciel (2001).

82 Para isso ver principalmente Peres (2006); Silva e Peres (2016).

Nas paredes da sala tinha cartazes com o alfabeto. Minha professora se chamava Gilda. Fazíamos cópias da cartilha no caderno. Ela chamava na mesa para lermos, fazia ditado da cartilha e fazíamos leituras dos cartazes. (Luciana Braz dos Santos, 48 anos, Pelotas/RS, 2020).

Ainda no que tange à cultura material escolar do ensino da leitura e da escrita, há que se destacar, também, o uso de gravuras pelas professoras, um artefato praticamente esquecido nas atuais pesquisas sobre a temática. Nos relatos a seguir, no primeiro caso, a aluna ingressou no Grupo Escolar Venezuela, em Porto Alegre/RS, em 1957, no segundo, o ingresso foi em 1964, em uma escola da cidade de São Paulo/SP:

A professora colocava uma figura colorida em grande mural no quadro, nós tínhamos que olhar aquela figura e escrever então a composição. No segundo ano, eu já estava alfabetizada e gostava de ler e escrever. (Circe Mary Silva da Silva Dynnikov, Canela/RS, 2020).

Então, a professora levava uma gravura, normalmente de uma paisagem e aí, a partir da paisagem, a gente escrevia uma história. E aprendia então a paragrafar, pontuar, escrevendo sobre essa história. Normalmente era assim, uma casinha de fazenda, um fazendeiro, crianças brincando, aquelas fotos de antigamente da família feliz e tudo mais. Uma prática muito comum, além dessa escrita a partir da gravura, era passar de verso para prosa e de prosa para verso. (Leila Pessoa da Costa, 63 anos, Maringá/PR, 2020).

Ser professora da fase inicial da escolarização, pelo menos até os anos 80 do século XX, era garantir, ao final do ano civil, os mais belos e coloridos “calendários” dos estabelecimentos comerciais. Deles, a garantia de esplendidas imagens que podiam ser transformadas nos mais variados e criativos materiais de ensino ou ter uma pluralidade de usos na abordagem de diferentes conteúdos, cujos relatos anteriormente reproduzidos são apenas exemplos⁸³.

No que se refere ainda à cultura material escolar para/do ensino da leitura e da escrita, além dos cartazes e das gravuras, outros artefatos precisam ser mencionados como, por exemplo, os jogos, as fichas, as folhas mimeografadas ou fotocopiadas etc. No caso do relato a seguir, cujo início da escola-

83 O Hisales guarda várias dessas gravuras que vieram “soltas” em materiais de professoras, dentro de livros, de cadernos, de caixas etc. Essas gravuras, de circulação social e que não eram de destinação escolar, e seus usos na escola merecem, também, um estudo específico. Se de fato a cultura empírica da escola precisa ser valorizada e amplamente estudada, como defende veementemente Escolano Benito (2017), há artefatos que não podem ser negligenciados como “coisa menor”.

rização da depoente foi na primeira metade da década de 1970, há referência ao *kit* das sílabas:

Eu estudei na cidade de Campinas/São Paulo, numa escola particular, em colégio de freiras. Eu fui alfabetizada aos 6 anos, [...] no que eles chamavam de pré-escola, antes da primeira série. [...] Nessa pré-escola, eles adotavam um método que se chamava método global, onde nós tínhamos uma cartilha e cada uma das páginas era uma historinha e que acabava trabalhando com alguma sílaba. A gente recebia as sílabas todas das histórias e então depois de ler e reler, escrever a história inteira, lógico com letra cursiva, a gente recebia esse *Kit* com as sílabas e a gente tinha que reproduzir a história com as sílabas [...]. (Regina Célia Grando, 51 anos, Florianópolis/SC, 2020).

Nas memórias de aprendizes da leitura e da escrita outro artefato lembrado são os livros, em especial as cartilhas e suas lições. Discutindo a escola como memória, Escolano Benito (2017) afirma que os livros para aprender a ler, escrever e contar são uma lembrança especial que se costuma guardar. Além disso, afirma que os livros escolares são “um dos expoentes mais claros e mais bem recordados da cultura da escola” (p. 199). Como exemplo dessas memórias e também como registro de alguns títulos rememorados – clássicos da literatura didática –, veja-se os depoimentos a seguir:

Todos os dias, todos liam a leitura, um por um. Junto deste processo tinha a cartilha “Upa Cavalinho”, que lia no início da aula. Todos os dias tinha uma lição para estudar em casa. Em meados de setembro já sabia ler. Talvez não fluentemente, mas já lia. [...] Lembro que a partir daí, gostava de pegar os livros da Coleção “Estrada Iluminada” dos anos subsequentes para olhar e tentar ler. (Olinda Elizabeth Dickel Werhli, 62 anos, Pelotas/RS, 2020).

Ela [a professora] passava a leitura no caderno. E, aí, a gente ia acompanhando a leitura, lendo cartilha... Chamava “Cartilha da Roça”. Com umas criancinhas de mão dada, com um livrinho na mão, um caderno assim, na capa. (Doralice Jales de Almeida, nascida em 1944, MG. In: GALVÃO et. al., 2010, p. 47).

Entrei na Escola Isolada de São Lourenço, Mafra, Santa Catarina, no ano de 1957. No período matutino era só alfabetização. A tarde era multisseriada. Eu fui alfabetizada pela “Cartilha Sodré”, que na época era utilizada nas escolas públicas do Brasil. Lembro perfeitamente da primeira lição: A pata nada. Pata -pa / Nada - na. E a gente ia formulando novas palavras, cada dia era apresentada

uma nova leitura. (Ivone Janzkovski Ferreira de Souza, Salvador/BA, 2020).

Eu estudei no livro “As Mais Belas Histórias”. Então, aquele livro, a professora falava assim: “gente, amanhã vai ter um... vai ter a história do João”. Tinha um tanto de história: a Cinderela, Branca de Neve e os Sete Anões, tinha do João Pelado. Então falava assim: “amanhã nós vamo tomar a história de Cinderela e os Sete Anões”. Então, eu já sabia aquela leitura que ela ia tomar [...]. (Rosária Madalena Andrade Damasceno, nascida em 1947, MG. *In*: GALVÃO et. al., 2010, p. 138).

[..] Eu fui pro colégio, o colégio Sion, em Belo Horizonte [MG], onde eu fiz todo o meu curso, sai de lá formada no Magistério. O método naquela época que eles mais usavam era o método chamado global... E o ano eu não lembro muito bem, mas deve ter sido por volta de 48, 1948 por aí, porque eu tinha 7 para 8 anos, porque a gente não ia cedo para escola. Aquele método era muito interessante, porque a gente decorava cada uma das páginas da história da Lili e o que eu mais me lembro, que nunca mais esqueci é a primeira lição: “Eu me chamo Lili”. “Eu comi muito doce”. “Você gosta de doce?”... “Olhem para mim, eu me chamo Lili”, foi assim, “Eu me chamo Lili”. “Eu comi muito doce”. “Você gosta de doce?”. E dali passava para outra história, trechos da história da Lili e a gente ia decorando e no final saíamos lendo, no final do primeiro ano. Minha professora era D. Conceição Queiroga, que era, em Belo Horizonte, muito famosa como alfabetizadora. (Maria Julia Lessa Horta, 78 anos, Pelotas/RS, 2020).

Eu tenho 54 anos e, portanto, eu fui alfabetizada no início da década de 70. Eu estudava em uma escola marista, uma escola religiosa em São Paulo, no bairro do Cambuci. Estudei lá durante 10 anos, e comecei o meu processo de alfabetização no primeiro ano com a cartilha “Caminho Suave”. [Lembro] do “z”, da Zabumba porque nós aprendemos, eu digo nós, eu, e lembro dos meus coleguinhas também, o Za; Ze; Zi; Zo; Zu, que até o final do Zu ninguém sabia o que era Zabumba. (Sueli Fanizzi, Cuiabá/MT, 2020).

De longínqua tradição escolar, as Cartas de ABC⁸⁴ aparecem em inúmeras lembranças, adentrando os anos 70 do século XX. Tais referências merecem uma especial atenção. Entretanto, elas são aqui apenas mencionadas com uma observação específica, ainda a ser desenvolvida: esse artefato, embora não de forma exclusiva, mas recorrente, aparece principalmente em memórias de depoentes que aprenderam a ler e a escrever em Estados do Nordeste brasileiro. A similaridade, entre outros aspectos, da materialidade

84 Sobre Cartas de ABC ver, entre outros, Chartier (2004); Frade (2010); Souza (2015); Peres (2020).

dos livretos de cordel com os ABCs é notória. Talvez a rica tradição da produção da literatura de cordel também tenha contribuído para manter viva a tradição da produção, publicação e uso - escolar e doméstico - das Cartas de ABC naquele contexto. Veja-se alguns dos depoimentos.

Meu processo de alfabetização começou da seguinte forma: era com um ABC, esse ABC não possuía figuras somente letras, e aí tinha a primeira parte, a primeira folha que era o alfabeto maiúsculo, na outra folha era o minúsculo. E aí quando a gente aprendia esse alfabeto ia pra sílabas, ba do ba, be, bi, bo, bu, ca, do ca, ce, e da... até chegar no final e depois que eram palavras. Eram palavrinhas de “rato”, “gato”, aí o aluno já estava praticamente alfabetizado. E, assim, eu tive uma dificuldade em aprender as letras que eu decorei o alfabeto todinho, da letra A até a letra Z, mas para a professora perceber [se havia aprendido] ela colocava uma folha com uma roda para cobrir as outras letras, tinha que identificar que letra era aquela. E aí depois... deixa eu ver, tinha uma cartilha [...] (José Edilson Gama Torres, 50 anos, Heliópolis/BA, 2020).

Fui alfabetizada na década de 1960, numa cidade do interior da Paraíba. Ao ingressar no ensino primário no Grupo Escolar [...] já tinha uma base dos primeiros letramentos, com a carta de ABC, livro também adotado na época. Sabia ler e escrever algumas palavras, identificava os números e sabia contar. Portanto, iniciei a minha alfabetização em casa com os ensinamentos da minha mãe, a mesma era professora leiga e tinha sua sala de aula em casa. (Maria do Socorro Aragão Paim, Pelotas/RS, 2020).

A minha alfabetização... ela se dá, começa, numa cidadezinha do interior do Piauí, chamada Landri Sales [...]. Naquele período era bem diferente, ainda tinha, tínhamos, aquela questão da palmatória, esses negócios todos bem complicados. Mas foi ali que tive o primeiro contato com a tabuada, com a cartilha do ABC, isso foi pelo ano de 1974. (Valdizan Sousa, 53 anos, Pelotas/RS, 2020).

No caso das Cartas de ABC, a materialidade e a forma de disposição do conteúdo (alfabeto, sílabas, palavras) produziam, também, uma prática que era comum, tanto na escola, quanto em casa, como se verá em um relato na próxima seção: o de fazer um recorte (um buraco) em uma folha branca e cobrir as letras deixando apenas uma delas a mostra para averiguar se o aprendiz tinha apenas decorado o alfabeto “na corrida” ou se de fato sabia as letras (“salteadas”), o que denotaria o aprendizado e a condição de “alfabetizado”. Um interessante depoimento mostra uma estratégia adota por uma aluna com dificuldades com as primeiras letras:

Minha professora costumava fazer assim para a gente realmente saber se estava alfabetizado, ela colocava uma folha limpa em cima do ABC e esse ABC era um folheto só com as letras da alfabetização, maiúsculas e minúsculas, e tinha as sílabas de ba, be, bi, bo, bu, e de fa, fe, fi, fo, fu e inúmeras, e tinha também sílabas, nomes com duas sílabas. Eram assim, não tinham figuras esses ABC, não tinham, e que a grande dificuldade que tive era essa, que eu decorava, mas não colocava na cabeça as letras realmente como eram. Aí a professora fazia assim, pra você ser alfabetizado você tem que saber uma letra só, ela colocava um papel, ela furava um buraquinho e colocava aquela letra naquele buraquinho, para eu adivinhar no meio das letras aquela, era aí que eu sentia que não aprendia, que quando ela fazia isso eu não aprendia, eu não sabia a letra, e eu ainda era... e o que me dificultou mais pra eu aprender foi que eu era preguiçosa, eu rasgava o ABC, a professora reclamava com a minha mãe que eu não levava o ABC, quando ela me perguntava eu dizia: “Eu joguei fora!” E ela comprava outro e sabe o que é que era que eu fazia? Eu rasgava aquela letra que eu tinha dificuldade e chegava lá na sala quando ela ia tomar a lição faltava aquela letra que eu tinha dificuldade e aquelas que eu aprendia eu deixava, mas aquela que eu não sabia eu fazia questão de rasgar. (Maria Edagilsa Gama Torres, 53 anos, Heliópolis/BA, 2020).

As memórias da, hoje, professora Maria Edagilsa são, além de bastante singulares, reveladoras, tanto das práticas das professoras no que se refere ao uso das Cartas ABC - aspecto difícil de reconstruir na história do ensino, pois é parte da cultura empírica e não da política, nem da acadêmica, como caracterizou Escolano Benito (2017) -, e das estratégias de alunos e alunas nos processos de (não) aprendizado.

Contudo, nem todos alunos e alunas conseguiam tal façanha e sofriam toda espécie de penalidade durante esse processo. A régua como instrumento de punição pelas dificuldades de (não) aprendizado da leitura e da escrita estão nas memórias de antigos alunos e aprendizes:

Um dia fui ler e botei um dedo embaixo das letra, não consegui e botei o outro. Ele [o professor] bateu forte com a régua nos meus dedo e eu me assustei muito, não esperava... Ele disse: “se com um dedo tu não consegue ler, não vai conseguir com os dois” (Flávia Anna Arenhard Kuhn, 1932-2018)⁸⁵.

Impossibilitada pelas condições culturais, econômicas e geográficas de ir à escola e no intuito de aprender a ler e a escrever, Eva Eloy teve uma curta experiência de ensino doméstico, como conta, e relembra o uso da palmatória:

85 Flávia era minha mãe. Coletei esse depoimento bem antes de ela falecer, em 2018. Mas ouvi essa história durante toda vida dela.

Meu tio queria me ensinar, mas ele tinha um negócio de bater na mão da gente, e ele bateu na minha mão, a minha mão ficou toda inchada. Aí eu falei: “não vou, se é pra aprender, enfiar um trem na minha cabeça que eu não sei o que é, eu não quero, não”. (Eva Eloy, nascida em 1951, MG. In: GALVÃO et. al., 2010, p. 59).

As escolas domésticas, bem como as aulas particulares eram correntes no contexto educacional do país⁸⁶. Analisando a realidade escolar brasileira para os séculos XVIII e XIX, Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) afirmam que não se pode “considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que frequentavam uma escola tinham acesso às primeiras letras”. Segundo esses autores, no período mencionado havia uma rede de escolarização doméstica para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Essas escolas eram chamadas de particulares ou domésticas e, “ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado” (p. 21). Na maioria dos casos, funcionavam nas próprias casas ou em espaços cedidos e o pagamento do professor ou professora ficava por conta dos pais. Em alguns dos depoimentos coletados, pode-se perceber que essa realidade se estendeu para anos longínquos do século XX em algumas regiões do país.

Mas, havia casos, ainda, em que, na ausência de aulas ou escolas, mesmo que domésticas, familiares, amigos, vizinhos ou empregados das famílias ensinavam as crianças a ler e a escrever. Os “ensinadores” e “ensinadoras”, como aqui qualificado, também construíram uma cultura empírica para esse ensino que supunha o uso de artefatos, tanto de destinação escolar, quanto não-escolar, aqui caracterizados, pela sua especificidade, por cultura material instrucional. Trata-se disso a seguir.

Cultura material instrucional: ensino e aprendizado da leitura e da escrita em âmbito doméstico

Pela especificidade do aprendizado e do momento – primeira inserção no universo da cultura escrita ainda na infância – não é incomum que muitas pessoas, especialmente no passado, tenham tido acesso a esses conhecimentos – do ler e do escrever – em âmbito doméstico. Nesse sentido, entende-se que para além do conceito de cultura material escolar é possível argumentar, nesse cenário, para o uso da expressão cultura material instrucional, embora se reconheça que

86 Ver, entre outros, o estudo de Vasconcelos (2005).

muitos - mas não todos - os suportes e objetos usados no espaço domiciliar para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita eram materiais produzidos e destinados aos usos escolares. Destaca-se, pois, a intrincada e complexa relação entre a produção de objetos e suportes para o ensino e os aprendizados, de modo geral, e aqueles destinados ao aprendizado das primeiras letras, em específico, e seus diferentes usos no espaço escolar e fora dele.

Nesse sentido, nem tudo o que é produzido para ser utilizado na escola ficou – e fica – restrito a esse âmbito; bem como muitos artefatos que não foram – e não são – produzidos para uso escolar são, de forma variada e criativa, apropriados por professoras e professores e passam a ser empregados nas salas de aulas. Trata-se, então, de uma relação dinâmica, variável, instável, imprevisível, indicando justamente para a dimensão, referida na Introdução, da relação humana com o mundo material, que é o próprio âmago dos estudos no campo da cultura material escolar. Um objeto não tem vida por si só, parece óbvio; contudo, quando se trata de objetos e suportes para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita, chamar atenção para esse aspecto parece fundamental. Quantos de nós já não ouviu a expressão: “ele/ela aprendeu a ler sozinho”. Nesses casos, o “sozinho” não existe. Esse aprendizado foi – e sempre será – mediado por objetos, instrumentos, suportes e por informações – mesmo que mínimas e esparsas – do meio, especialmente advindas de alguma ou de algumas pessoas, que são dadas, mesmo de forma imperceptível por vezes, ao aprendiz. Isso é válido mesmo que a mediação humana possa ser via tecnologia. Não se pode imaginar, no entanto, que essa tecnologia seja apenas aquela de invenção e uso recentes como, por exemplo, o computador ou os modernos *smartphones* das novas gerações. No passado, rádio, aparelhos de som, fitas cassetes, LPs, por exemplo, foram usados no esforço de ensinar crianças e adultos a ler e a escrever⁸⁷. Sempre houve e haverá “a mão” humana nessa mediação, mesmo que ela suponha o uso de uma dada tecnologia.

Assim sendo, propõe-se o conceito de cultura material instrumental, como já destacado, fundamentalmente para demarcar a circu-

87 Ver, por exemplo, o estudo de Dietrich (2012) em que a autora estuda o “método audiofonográfico” da professora gaúcha Gilda de Freitas Tomatis para o “fim do analfabetismo” no Rio Grande do Sul. A cartilha *Ler a Jato* e os materiais complementares que acompanhavam o livro foram o foco do estudo da pesquisadora. Enfatiza-se que a professora gravou LPs que acompanhavam a *Ler a Jato*, em que dava as lições passo a passo, desde como traçar a letra, o som, o nome da letra, a escrita de palavras e frases etc, tudo como se estivesse em uma sala de aula. Esse é um exemplo da afirmativa feita do uso de diferentes tecnologias para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita em diferentes tempos e contextos.

lação, os usos e as invenções criativas de determinados objetos e suportes para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita em espaços não-escolares como, por exemplo, no seio das famílias. Daí o esforço – mesmo que provisório – da diferenciação entre cultura material escolar e cultura material instrucional, mesmo que aquilo que os pais e familiares usavam para ensinar as crianças a ler e a escrever em casa fossem artefatos do universo escolar. O que se tenta demarcar, então, são relações e práticas instrucionais familiares e usos de artefatos de ensino que, mesmo em “diálogo” com os da escola, eram inventados e recriados no cotidiano das famílias.

Mesmo assim, em relação ao aprendizado em casa com familiares ou vizinhos, as reflexões a respeito da cultura empírica escolar, feitas por Escolano Benito (2017) são pertinentes. Defendendo a necessidade da valorização histórica da experiência, as reflexões do autor contribuem para pensar a necessária e urgente tarefa de reconstruir uma certa cultura instrucional que nasceu e se desenvolveu em “contextos informais da vida cotidiana”, da “cultura educativa popular”, que é “materializada em práticas que constituem uma tradição sedimentada e transmitida durante tempo” (p. 131).

Essa cultura instrucional do ensino doméstico da leitura e da escrita não se desenvolveu ao largo das influências da cultura escolar, em especial da cultura empírica, muito mais do que sob influência da cultura política ou da acadêmica. No entanto, ela tem uma dimensão criativa e produtora. As famílias não apenas reproduziam a cultura escolar e faziam usos de artefatos dessa cultura, mas criavam, considerando as condições materiais, econômicas e culturais, de forma inventiva, muitas maneiras e práticas para ensinar e para garantir o aprendizado das novas gerações.

Tal perspectiva supõe reconhecer o “mundo da ação como cultura efetiva e não apenas das teorias e das normas que buscam regular, a partir do contexto exterior, a vida das instituições”, como destacou Escolano Benito (2017, p. 23). Se ainda, como ele argumentou, a prática escolar é cultura, reafirma-se que a prática instrucional familiar também o é. Nesse sentido, como em relação às práticas escolares, se reconhece que no âmbito do ensino doméstico “subjaz não apenas um sistema estruturado de sociabilidade, mas toda uma cultura” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 35).

Trata-se, pois, de uma cultura “não profissional”, uma vez que pais e mães, irmãos e irmãs, tios, tias, esposas, demais parentes, amigos, vizinhos, empregados das famílias tornam-se “ensinadores” e “ensinadoras” da leitura e da escrita, baseados em suas próprias experiências como aprendizes e da incorporação de práticas escolares conhecidas e em circulação na sociedade, não tendo formação profissional para o exercício da docência. Mas novamente chama-se a atenção para esse aspecto e, como argumentam Pereira e Frade (2017, p. 45), ao estudar o que caracterizam como memórias de alfabetização doméstica, em casa o ensino da leitura e da escrita tinha uma “forte influência do modelo escolar de transmissão. [...] Os familiares recorrem aos aprendizados vivenciados anteriormente nessa instituição para ensinar os filhos e/ou irmãos em casa”.

Todavia, se há, como se pretende argumentar, uma cultura instrucional familiar ou “popular” que caracteriza uma parte importante da história do ensino da leitura e da escrita no Brasil, é mister reconhecer que há, portanto, uma cultura material instrucional, que deve estar na pauta das pesquisas nesse campo. Os depoimentos tomados como dados de pesquisa revelam essas assertivas. Houve casos em que pais e/ou mães ensinaram filhas e filhos a ler e a escrever, avós e avôs que ensinaram netos e netas, tios e tias que ensinaram sobrinhas e sobrinhos, empregado que ensinou filho de patrão, como o caso do guarda livro do comércio do pai de Antônio Karam, citado no início deste texto, vizinhas que arregimentavam as crianças de uma dada redondeza, e até caso de esposa que ensinou marido. Veja-se, a seguir, alguns desses casos:

O ABC, ele [o pai] ensinou a ler as palavrinha e ele ensinou a fazer conta também, a matemática. Ele passou. E quando a gente entrou na escola, que eu entrei no primeiro ano, eu já tava adiantada. [...] Meu pai ensinava assim mesmo, soletrando as letras. Ele pegava jornal, revista, não sei. Ele comprava caderno, lápis pra gente, tudo direitinho, borracha... É no jornal que ele pegava as palavrinha, acho que é no jornal mesmo. (Nilva Evangelista de Miranda, nascida em 1940, MG. *In*: GALVÃO et. al., 2010, p. 122).

Eu fui alfabetizada com quase seis anos pela minha mãe, no ano de 1976, numa fazenda do estado do Maranhão. Não fui à escola de início e era usado o ABC, onde aprendia o alfabeto, as sílabas e as palavras. Depois de repetir várias vezes, minha mãe “tomava a lição”, tampava todas as letras deixando só a que ela queria perguntar visível. Se não soubesse, teria que ler mais. Se soubesse todas as

letras, ela passava várias tarefas: ligar os pontinhos e formar as letras, ligar as letras, escrever várias vezes, ditado das letras. Essa era a forma de fixar aquele aprendizado. Mais ou menos duas horas de aula todos os dias pela manhã. Quando terminei o ABC, passei para a cartilha. Tinha que ler o texto em voz alta e falar sobre o texto, depois fazer as tarefas da cartilha, ditado, cópia e tarefas que ela passava. Então meus pais compravam material escolar e eu meus irmãos estudávamos em casa. Fui para a escola com 11 anos, em 1982. (Cláudia Sousa, 49 anos, Pelotas/RS, 2020).

Fui alfabetizada em casa [...] por volta dos 4 anos, em brincadeiras com uma prima mais velha, lendo rótulo, perguntando e fazendo trocas de consoantes. A primeira palavra que li foi 'batata'. Morava, na época, em minha cidade natal: Caçapava do Sul [RS], no ano de 1974. (Eunice Couto, 50 anos, Pelotas, RS, 2020).

Estudei no Rincão da Coruja [então localidade de Pelotas/RS]. Nós era 10 irmãos e os colégios eram longe. Meu pai não deixava eu ir porque era muito longe, aí estudei com as vizinhas que moravam perto, as filhas do finado Guilhermino e D. Tília. [...] Nessa ocasião, elas só tinham a quinta série. E eu ia todos os dias na casa delas, elas me ensinaram, era até meio dia, talvez onze horas, chegou a ter doze alunos, tudo particular. Ela passava pra nós no quadro, botava nós a estudar no livro também. [...] Aí eu estudei até a 2ª série e aí elas saíram pra estudar mais e aí eu não pude estudar mais, eu parei também meus estudos, por esse motivo. (Irene Lopes Monks, 77 anos, Capão do Leão/RS, 2020).

Depois, ao se casar e ter filhos, Irene foi uma “ensinadora” na família. Ela relata:

Eu ensinei minha sobrinha e depois ensinei o Ricardo [esposos], que ele também sabia as letras, mas não sabia juntar, não sabia os sons... Ensinei os sons das letras e ensinei ele a juntar, ensinei a escrever e ele quebra o galho dele e foi assim a ajuda que eu dei. Eu ensinei os outros do mesmo jeito, mas o Ricardo foi mais fácil porque ele sabia as letras. A única que eu ajudei um pouquinho, que era pequena ainda, não tinha sete anos, foi a Beth [filha] e em seguida ela já aprendeu também, foi rapidinho... Ia escrevendo no caderno, eu fazia e ela copiava, riscava ali por cima e ela copiava. E a Eva [sobrinha] também foi assim, porque quadro negro não tinha pra passar em quadro e assim que eles aprenderam. (Irene Lopes Monks, 77 anos, Capão do Leão/RS, 2020).

Como se viu, Cartas de ABC, cartilhas, cadernos, lápis, artefatos da cultural material escolar, mas também jornais, revistas, rótulos, artefatos do

universo social, aparecem nos relatos de antigos aprendizes, quando se trata das reminiscências do aprendizado da leitura e da escrita em casa, caracterizando, assim, aquilo que se definiu como cultura material instrucional. Há, porém, muito mais do que isso. Quem não se recorda de uma das mais famosas lembranças desse aprendizado daquele que aprendeu a ler e a escrever no chão do quintal da casa, à sombra das mangueiras, com as palavras de seu mundo? E que sobre isso diz: “o chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1983, p. 16). Quando se trata de ensinar e aprender a ler e a escrever os artefatos usados pelas pessoas, ao longo da história, são muito mais do que aqueles que já identificamos e conhecemos e que nossa imaginação possa prever. Nesse sentido, as pesquisas neste campo são fundamentais e há ainda muito a ser feito.

Considerações finais

A complexidade e a pluralidade dos estudos da cultura material no que se refere ao ensino e aos aprendizados da leitura e da escrita são inquestionáveis. No que diz respeito ao tempo passado, quando essa instrução se dava, fundamentalmente, em escolas domésticas ou no âmbito da casa, com algum “ensinador ou ensinadora”, via de regra alguém da família ou da vizinhança que sabia ler e escrever, mesmo que parcamente, o desafio da investigação é ainda maior. Com poucos registros dessa realidade os dados indicam que o acesso aos artefatos para esse ensino era ainda mais precário e difícil nesse contexto e, além disso, havia os materiais que eram inventados e reinventados na própria ação de ensinar.

É preciso, pois, reconhecer a necessidade de ampliar a perspectiva da cultura material escolar e pensar na dimensão de uma cultura material instrucional, cujos “ensinadores” e aprendizes faziam uso e que eram aqueles produzidos e direcionados às escolas, mas também artefatos disponíveis no âmbito social e que não eram voltados especificamente à escola, tais como jornais, revistas, almanaques, gravuras, rótulos, chão, caixa de areia, paredes de casas, tábuas, carvão, folhas soltas, embalagens de produtos e, como se viu, objetos inimagináveis em “tempo modernos”, como folhas de bananeiras.

Talvez o mais importante argumento aqui seja o de que é preciso considerar a pluralidade, a diversificação e a diferenciação das experiências brasileiras de ensino da leitura e da escrita, em especial durante os séculos XIX e XX, o que requer um trabalho de análise criteriosa e cuidadosa daquilo que se denominou, como aqui caracterizado, de cultura instrucional e cultura material instrucional, para demarcar a diferenciação em relação à cultura

material escolar. Elas explicam muitas das experiências dos aprendizados da leitura e da escrita na história da educação brasileira.

Se, ainda como defende Escolano Benito (2017, p. 62), a “valorização da cultura experiencial da escola e dos modos de fazer que pertencem ao patrimônio profissional dos docentes é algo que compete aos historiadores da educação”, argumenta-se que a valorização da cultura experiencial de outras instâncias instrucionais, em especial a das famílias, espaço por excelência do aprendizado da leitura e da escrita, principalmente no século XIX e início do século XX, é igualmente um imperativo da pesquisa histórica da educação. Não há como compreender a ausência/presença da escolarização no processo histórico brasileiro, os índices de analfabetismo, os do chamado analfabetismo funcional, o aumento dos níveis de alfabetização, as formas plurais de participação na cultura escrita, sem entender o fenômeno do ensino e dos aprendizados domésticos da leitura e da escrita. Eles são parte importante da história da educação brasileira. Isso pode e deve ser feito lado a lado com os estudos da cultura material escolar. Trata-se, pois, de duas facetas de um mesmo fenômeno.

Referências

- AIRES DE ABREU, Sandra Elaine O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. **Revista Brasileira de História de Educação**. Vol. 8, n. 3, sep./dez, 2008, p. 13-48.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**. São Paulo, 14: 125-136, 1995. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.
- CHARTIER, A. M. *Des abécédaires aux méthodes de lecture*: gèneses du manuel moderne avant les lois Ferry. Mimeo, 2004. 37f.
- DIETRICH, Mara Denise. **A cartilha ler a jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/FaE. Universidade Federal de Pelotas/UFPEl, Pelotas, 2012. 234 f.
- ESCOLANO BENITO, Augustín. *A escola como cultura*: experiência, memória, arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pinta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira**

de Educação. Número Especial. 500 anos de educação escolar. ANPED/ Autores Associados, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000, p. 19-34.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação.** 2010. v. 15, n. 44, maio/ago. p. 261-284.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

GALVÃO, A.M. *et. al*; **Meninas de Sinhá:** histórias de meninas. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2010.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos:** uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. 179 f.

PEREIRA, Ana Paula P.; FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Minas Gerais, 1950, 1960 e 1970). In: JINZENJI, Mônica Y. **Culturais orais, Culturas do escrito:** interseções. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

PERES, Eliane. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org.). **História da alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/Fapemig; CNPq/UFMG/FaE, 2006a. p. 145-170.

PERES, Eliane. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org.). **História da alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/Fapemig; CNPq/ UFMG/FaE, 2006b, p. 171-190.

PERES, Eliane. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, p. 111-121, 2008a.

PERES, Eliane. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, v. 1. p. 1-12.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 243-263.

PERES, Eliane. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita, métodos e material didático.** Marília: Unesp, 2014, p. 93-120.

PERES, Eliane. **Carta de ABC, de Antonio Maria Barker** (Livraria Commercial, Pelotas, 1924)'. Revista HISTEDBR On-line, v. 20, p. 1-20, 2020.

PERES, Eliane; CÉZAR, Thais M. Divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). *In: Encontro da Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória (ASPHE)*, IX, 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Seiva/Asphe, 2003, p. 173-185.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise. A cartilha Ler a Jato e o método audio-fonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). *In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2010, v. 1, p. 50-68.

PERES, Eliane; FACIN, Helenara Plaszewski. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). *In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: Edufes, 2010, v. 1, p. 137-170.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano A produção e a circulação de cartilhas do método global de contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). *In: LEAHY-DIOS, Cyana (org.). Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: Brasa/C.L. Edições, 2004, p. 26-40.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 1, 2015, p. 177-203.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. *In: CASTRO, César A. (org.). Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luís: EDUFMA/Café & Lápis. 2011, v. 1, p. 43-68.

SILVA, Indiara Gaia da; PERES, Eliane. A cartilha Sarita e seus amiguinhos e o método global de contos: da materialidade ao uso por uma professora alfabetizadora. *In: Encontro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)*, 22, 2016, Bagé/RS. **Anais...** Bagé, RS: Unipampa, 2016. p. 1-15.

SOUZA, Mariana S. P. **Abecedários, Brasil**: contribuições à história dos impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. Porto Alegre: Ufrgs. Dissertação (Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 152f.

SOUZA, Rosa Fátima de História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. *In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

VASCONCELOS, Maria Celi C. **A casa e os seus mestres**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

*“Errou, azar! Tudo perdido.”: o hectógrafo como artefato da cultura material escolar*⁸⁸

Joseane Cruz Monks⁸⁹

Introdução

A materialidade que integra e perpassa os espaços educativos, a ação e a prática docente, é múltipla e diversa. Historicamente, os elementos, que constituem de forma material a prática docente expressam uma série de transformações, adaptações e englobam o processo de modernização. Logo, essa materialidade é marcada fortemente pelo processo de coexistência de materiais, aspecto bastante peculiar e observado no ambiente escolar.

Essa transformação material da escola está relacionada, temporalmente, com os distintos contextos de produção, com os discursos pedagógicos, com as etapas de ensino, com a (in)disponibilidade econômica, pelo perfil das(os) professoras(es) e com as tecnologias disponíveis em cada período histórico.

Os exemplos da ampla e complexa profusão material prevista, necessária e/ou imposta à ação docente, podem ser verificados nos estudos que abordam as Exposições Universais (PESAVENTO, 1997; SOUZA, 2007; ESCOLANO BENITO, 2017), nos quais se observa destaque para o mobiliário escolar, os utensílios e os materiais para ensino da leitura e escrita. Assim, as Exposições Universais formataram uma espécie de catálogo material instrumental para a composição moderna dos sistemas educacionais.

Sinônimo de modernidade e de desenvolvimento tecnológico, a materialidade escolar compõe o cenário das instituições escolares, sendo possível analisá-las na/pela abordagem conceitual da cultura material escolar e da historiografia da educação, tendo como fontes uma série múltipla de do-

⁸⁸ Este estudo foi desenvolvido no âmbito das investigações do Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II - UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e Instagram: @hisales.ufpel) e E-mail: grupohisales@gmail.com.

⁸⁹ Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pelotas/RS; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, pesquisadora integrante do centro de memória e pesquisa Hisales. E-mail - joseanemonks@gmail.com

cumentos, os materiais que constituíram esses cenários e que hoje habitam espaços museológicos, centros de memória e alguns acervos privados.

Na perspectiva da pluralidade material da escola e da realização de uma prática bastante comum nos diversos contextos escolares, que consiste na reprodução de folhinhas de atividades⁹⁰ e avaliações pelas professoras, esse trabalho centraliza a investigação em um artefato utilizado para tal fim, denominado como hectógrafo ou copiador de gelatina⁹¹. Entende-se, neste caso, que é possível “fazer perguntas, de natureza etnográfica e de intenção interpretativa, aos indícios visíveis do passado que residem nas fontes materiais (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 27).

O hectógrafo configura-se como equipamento copiador e multiplicador, à base de gelatina. Geralmente, produzido de forma artesanal, propiciava certa praticidade na organização dos materiais que seriam utilizados no trabalho em sala de aula. No entanto, demandava considerável tempo e habilidade manual para sua confecção, produção da folha base de reprodução (matriz) e para sua operacionalização.

O equipamento era empregado na reprodução impressa de avaliações e atividades didático-pedagógicas diversas, propiciando a reprodução de número limitado de cópias em folhas avulsas. Também era utilizado na própria folha do caderno, sem a necessidade de destacá-la; garantia às professoras uma forma alternativa eficaz de reprodução das atividades. Pela produção dos dados, nas fontes consultadas, observou-se que a utilização do artefato corresponde à periodização entre as décadas de 1950 e 1960, no Rio Grande do Sul. Logo, considerando que a materialidade que compõem o contexto escolar pode coexistir, é possível que esse equipamento tenha sido utilizado por um período mais ampliado.

Pela especificidade de produção e de uso do hectógrafo, apresentaram-se os itens, ou seja, os ingredientes que correspondem à confecção do equipamento, de forma detalhada, exemplificando algumas possibilidades de divulgação e de aplicação. Para isso, utilizou-se como base os dados produzidos em diferentes fontes, na ocasião da realização da pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob o título: *Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos*⁹².

90 A potencialidade de desenvolvimento deste estudo está vinculada ao centro de memória e pesquisa Hisales e à produção da dissertação de Mestrado no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na qual se realizou a investigação acerca dos meios de produção e reprodução das folhinhas de atividades e verificou-se que o hectógrafo foi utilizado pelo professorado gaúcho nos anos de 1950.

91 Algumas variações de nomenclatura foram verificadas no estudo, como por exemplo: copiador econômico, copiador à gelatina e copiógrafo, no entanto referem-se ao mesmo equipamento e utilizam os mesmos ingredientes para produção.

92 A dissertação está disponível em <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5653>.

A descrição das fontes: os aspectos metodológicos e as possibilidades de análise

A produção dos dados se efetivou em diferentes acervos do centro de memória e pesquisa Hisales: o acervo de revistas, especificamente as Revistas do Ensino (166 exemplares) e no acervo de manuais pedagógicos (98 exemplares). As informações organizadas foram ratificadas nos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa e, para o caso específico, nos dados disponibilizados na tese de doutoramento de PERES (2000)⁹³.

Sobre a Revista do Ensino⁹⁴, importante periódico educacional produzido no Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1930 e 1990, Bastos (2005) caracteriza a produção da Revista do Ensino em três fases: a primeira entre os anos de 1939 a 1942, a segunda de 1951 a 1978 e a terceira entre 1989 e 1992. A autora destaca, também, que foi em sua segunda fase que a revista se tornou uma publicação oficial, sob supervisão técnica do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CPOE/RS)⁹⁵.

A revista se destacava no cenário gaúcho como impresso pedagógico de expressiva circulação, disponível para a instrumentalização teórica, político-pedagógica e prática do ensino primário. Apreendida desta forma, compõe importante fonte documental, pois versa sobre aspectos relacionados ao ensino primário gaúcho, contemplando em seus artigos “diretrizes técnico-pedagógicas, material didático e legislação relativa ao ensino” (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 45), colaborando na divulgação de técnicas referentes à produção e à reprodução de recursos didáticos e dos equipamentos disponíveis para tais elaborações. Assim, compreende-se que a Revista do Ensino auxiliava na

[...] elaboração de um *corpus* de saberes e de saber-fazer pelo impresso, buscava dar “*status*” ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar” (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 45).

Logo, as informações divulgadas na revista auxiliaram na problematização deste estudo, pois se identificou em diversas revistas a indicação de produção, utilização e comercialização deste equipamento, qual seja, o hectógrafo ou também denominado copiador econômico, para a reprodução

93 A Tese de Peres (2000) foi recentemente publicada, no ano de 2020, em formato de livro, que configura o referencial para escrita: PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir - a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)** - São Leopoldo: Oikos, 2020.

94 Sobre a Revista de Ensino no Rio Grande do Sul, ver BASTOS (2005).

95 Sobre a atuação do CPOE no Rio Grande do Sul, ver as produções de PERES (2000) e QUADROS (2006).

das folhinhas de atividades, configurando-se como um dos primeiros meios de duplicação utilizados pelo professorado gaúcho para reproduzir cópias.

As informações referentes ao hectógrafo são de distintas ordens, correspondem: a) às receitas, apresentando os ingredientes utilizados na produção da massa para o hectógrafo, o modo de fazer e a operacionalização do equipamento; b) aos enunciados que indicam a utilização do hectógrafo ou copiador econômico na reprodução de determinadas atividades e c) à propaganda que divulga a comercialização do equipamento, no caso nomeado como “copiógrafo para gelatina”.

Do conjunto das Revistas do Ensino consultadas na pesquisa, cinco apresentam a receita para produzir a massa para hectógrafo ou copiador econômico, são elas: R.E. ano I, n. 1 set. 1951; R.E. ano V, n. 37, abr./1956, p. 29; R.E. ano VI, n. 42, mar. 1957; p.18, R.E. ano XII, n. 95, ago./ 1963, p. 22 e R.E. ano XVII n. 124, 1969, p. 59. Para exemplificar as receitas divulgadas nas Revistas do Ensino (R. E.), selecionou-se o texto publicado na Revista do Ensino, ano I, set./1951, que será reproduzido adiante, na qual se identificou a primeira informação sobre o equipamento e a Revista do Ensino, ano XVII, n. 124, 1969, na qual se localizou a última indicação, considerando as Revistas que compõem o acervo e que correspondem ao período (1951 a 1978).

No que se refere aos manuais pedagógicos, a indicação apresenta-se de forma mais pontual, pois direciona à possibilidade de utilização de material duplicado, como se observa no excerto a seguir:

Material duplicado

A fim de economizar tempo e evitar trabalho de cópia, use material duplicado para questões de verificação, exercícios de fixação, folhas de trabalho independente, informações e coisas semelhantes. São muito usados os duplicadores de estêncil e de gelatina (MICHAELIS; DUMAS, 1967, p.252)

Percebe-se, pelo registro, quais eram os objetivos da utilização do material duplicado e em quais situações deveria se optar pelo uso do material. Aspectos relativos ao cuidado no preparo do material foram destacados, como por exemplo, a legibilidade do material, a quantidade adequada para a realização do trabalho e também à função de utilização do material (MICHAELIS e DUMAS, 1967).

Já nas Revistas do Ensino, as indicações são, como já descrito, variadas e apareceram no período de 1951 a 1969. Na Revista do Ensino (ano I, set./1951, p. 70), primeiro exemplar em que se verificou a divulgação do “copiador econômico”, o artigo, cuja autoria não consta⁹⁶, inicialmente,

96 Na R.E. ano V, n. 37, abr./1956, p. 29 e R.E. ano VI, n. 42, mar. 1957 observa-se que a “receita foi elaborada e

refere-se a uma breve contextualização sobre a definição e função do copiadador econômico, segue com a indicação da procedência da receita e, logo são listados os materiais necessários para produção, a descrição de como confeccionar e de como utilizar o copiadador para realizar as reproduções.

Apresenta-se, a seguir, o texto de contextualização, divulgado na revista que remete à necessidade do equipamento e diz que:

Muitas vezes as professôras deixam de realizar certos trabalhos em sua aula por não poderem dispor de um mimeógrafo. Sabemo-lo por experiência.

Para sanar essa dificuldade podemos hoje transmitir às colegas uma fórmula “caseira” muito usada nos Estados-Unidos e cuja publicação devemos à gentileza das Irmãs Bernardinas de São Francisco, responsáveis pela Escola Brasileiro-Americana Menino Deus (REVISTA DO ENSINO, 1951, p. 70) ⁹⁷.

Pelo descrito, pode-se realizar indagações e reflexões a respeito da divulgação, da realidade à época dos contextos escolares, nos quais se percebe, pelo texto, um discurso que revela que as professoras não dispunham dos materiais adequados para realização de certas atividades, o que configuraria a falta de condições materiais para realização da prática docente. E que essas mesmas professoras poderiam suprir tal necessidade com uma produção “caseira”, ou seja, infere-se que as próprias professoras deveriam subsidiar/ instrumentalizar uma produção que garantisse outras condições de trabalho.

Desta forma, pode-se perceber a pluralidade com a qual a cultura material escolar se apresenta, constitui-se em diferentes tempos e espaços e também a dinâmica de apropriação, elaboração que Escolano Benito (2017) denomina como a cultura empírica, que compila no “âmbito da experiência” as ações e estratégias desenvolvidas pelas professoras à ação docente (p. 120). Destaca ainda que

Essa cultura se reflete não apenas nas condutas dos sujeitos – que a historiografia pode reconstruir, em parte, mediante diversos documentos e testemunhos –, mas também no equipamento ergológico, que configura a chamada cultura material da escola. Os objetos materiais, integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores, são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 120).

experimentada pela Prof. Antonieta Barone, do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, do Rio Grande do Sul e na R.E. ano XVII n. 124, 1969, p. 59 a produção é atribuída à Altigracia de Magalhães, do setor de Clubes Agrícolas do Departamento de Educação Primária, Divisão de Ensino Rural da Sec. - RS.

97 Manteve-se a redação original de todos os textos retirados das Revistas do Ensino.

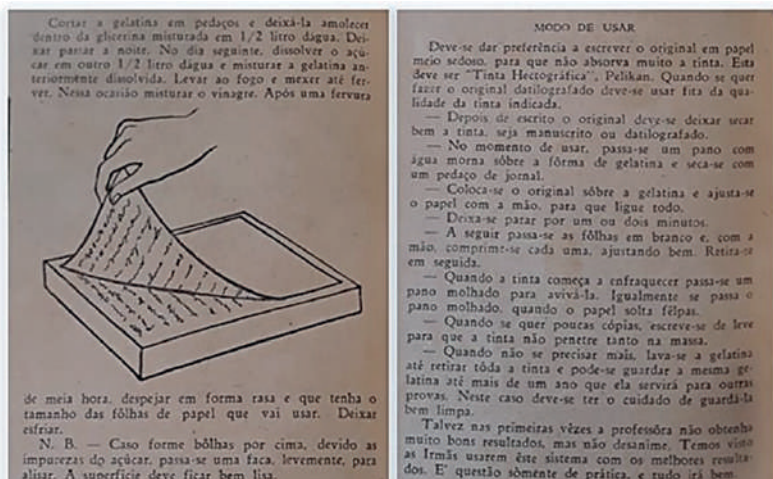
Concorda-se com o autor e pelo que foi exposto, entende-se que esta investigação privilegia a materialidade da escola para realizar algumas problematizações sobre a prática docente, ou seja, encaminha para questões práticas da experiência e dos saberes e fazeres docente, pois como aponta o excerto, era necessário “suprir” as necessidades de alguma forma e a responsável por tal ação era a professora.

Após contextualizar os aspectos referentes a alternativa artesanal de reprodução de materiais didático-pedagógicos, apresentam-se as informações referentes à confecção do hectógrafo e, encontradas nas fontes pesquisadas, as Revistas do Ensino datadas entre 1951 e 1969 e ordenadas, como mencionado: receitas; enunciados e propaganda e comercialização.

Receitas

Na sequência do artigo publicado na Revista Ensino, 1951, p. 70, da qual o excerto anterior foi reproduzido, são elencados os ingredientes utilizados para a confecção da massa para o copiador econômico, listados na seguinte ordem: “500 g de glicerina; 250 g de gelatina; 700 g de açúcar; 1 litro água e 3 colherinhas de vinagre”. A seguir, na *Figura 1*, na imagem à esquerda, pode-se ler a descrição do passo a passo para a produção, observa-se que confecção da massa decorre de no mínimo 48 horas, entre a preparação da massa e o período de descanso, para então poder operacionalizar o equipamento e duplicar os materiais.

Figura 1 - Receita Copiador econômico.



Fonte: Revista do Ensino ano I, set./1951, p.70. Acervo Hisales.

Na *Figura 1*, a descrição refere-se a forma como deve ser preparado o original, ou seja, a matriz, sugere-se dar preferência ao “papel meio sedoso, para que não absorva muita tinta”, que deve ser “Tinta Hectográfica Pelikan”, para produção manuscrita e, quando a produção do original for datilografada, deve-se usar a fita da qualidade de tinta indicada. A obtenção de bons resultados está relacionada à prática de confecção e de utilização do equipamento, ou seja, a eficácia é atribuída à prática e ao saber fazer das professoras, mesmo que para tal fosse necessário muito treino prático.

Na *Figura 2*, o exemplo de receita divulgada na Revista do Ensino, ano XVII, n.124, 1969.

Figura 2 - Receita de Hectógrafo ou copiador a Gelatina.



Fonte: Revista do Ensino, ano XVII, n. 124, 1969, p.59 e 60 – Acervo Hisales.

Destaca-se a apresentação e a formatação da receita, composta por imagens ilustrativas junto aos textos instrucionais, configurando boa visualização e compreensão do processo, percebe-se que a indicação dos materiais e suas quantidades é a mesma da receita anterior.

Outra questão a se observar é que nessa receita está presente a definição do que é um hectógrafo ou copiador a gelatina “É um copiador e multiplicador prático e econômico que nos permite realizar uma série de impressões, facilitando o trabalho de nossas aulas”. A indagação aqui é direcionada à praticidade e facilidade, aspectos confrontados em depoimento de uma professora que será adiante exposto.

Logo, outro aspecto a salientar se refere ao preparo da matriz:

As matrizes usadas neste tipo de impressão são compostas de uma folha acetinada tamanho ofício e uma folha acetinada tamanho ofício e uma folha de carbono. O nome destas matrizes é ‘MATRIZES HECTOGRÁFICAS ou matrizes para duplicadores a álcool. Ao escrever nelas quer seja à máquina, à mão ou fazendo desenho devemos fazê-lo na parte branca, ou seja, sobre o papel acetinado (REVISTA DE ENSINO, n. 124, 1969).

A eficácia da/na produção da matriz é relacionada diretamente, em todas as receitas, ao número de cópias que ela poderia gerar, pois se a matriz fosse “bem feita” ela poderia render entre cinquenta a cem cópias com boa qualidade de impressão. A confecção da matriz é vinculada as duas possibilidades. Em ambas as receitas (*Figura 1 e Figura 2*), refere-se à produção manuscrita e/ou datilografada, sendo indispensáveis algumas adaptações, no que condiz aos instrumentos necessários, como tinta e papel de qualidade específicas.

A limpeza faz parte do processo de utilização do equipamento. Segundo as receitas divulgadas, a higienização do hectógrafo ou copiador à gelatina, deveria ser realizada com flanela úmida, visto que o processo, sendo bem realizado, a massa poderia ter durabilidade de até um ano, podendo ser reutilizada na preparação de diferentes materiais.

Para corroborar e/ou confrontar com as informações divulgadas na Revista do Ensino e para dar visibilidade à produção da cultura empírica pelas professoras, como caracterizou Escolano Benito (2017), evidencia-se o relato da professora primária D. Dilva, transcrito e problematizado por Peres (2020), no qual a professora relata a utilização do hectógrafo na reprodução das provas e trabalhos para os alunos. A professora primária se referiu ao hectógrafo como “o precursor do mimeógrafo”, destacando que no início da carreira docente (início da década de 1950), as professoras assinavam a Revista do Ensino e nela foi apresentada “uma receita” que permitia às professoras realizar, por meio da reprodução artesanal (sem equipamento industrializado), cópias (limitadas) de atividades.

A professora descreve com clareza os detalhes e o processo de produção do hectógrafo, os materiais utilizados, a produção delicada e trabalhosa da matriz, que não permitia erros, e a forma como se deveria reproduzir as cópias. Observa-se a minúcia do relato da professora no excerto a seguir:

[...] Era uma massa gelatinosa, dura e transparente, colocada sobre o fundo de uma forma de folha de flandres tamanho ofício. Comprava-se tinta hectográfica, pena hectográfica e papel hecto-

gráfico na livraria. Então, naquele papel gessado, branco e muito liso, escreviam-se os exercícios da prova. Textos, problemas, etc. Todo cuidado era pouco. Errou, azar! Tudo perdido. Não havia como apagar. Só recortando aquele pedacinho de palavra com gilete. E olhe lá! Se errasse, a tinta roxa e meio fluorescente se espalhava e inutilizava todo o resto. Mas se tivéssemos sorte e chegássemos ao fim da folha, o trabalho ficava ótimo. Pára aí! Ainda não terminou. O difícil era colocar parelhinha, sem enrugando, a folha escrita sobre a gelatina. Alisava-se bem fazendo uma leve pressão com a mão espalmada. Levantava-se a pontinha para espiar. Se as letras já tivessem passado para a massa, tirava-se rápida e cuidadosamente a matriz. Então era tirar as cópias (30, no máximo!), com muita delicadeza. Até aí, tudo bem? Não! O pior estava por vir: a limpeza!!! O trabalho precisava ser feito em casa com o auxílio da duchinha do chuveiro. Assim que as cópias fossem tiradas, a limpeza deveria ser feita em seguida. Água morna, corrente, passando rapidamente pela extensão da forma, sem parar com a mão num determinado ponto, do contrário ficava um buraco na hora. Se, por qualquer motivo, não fizessemos a limpeza na hora, as letras iam entrando e ficavam perpetuadas como fósseis no interior da massa; e aí... só fazendo outra nova! (Relato D. Dilva, 1997 *apud* PERES, 2020, p. 268-269).

A descrição completa da técnica de produção do material e da reprodução das cópias permite perceber aspectos sobre o demorado e minucioso trabalho que era exigido das professoras na reprodução das folhinhas de atividades. Pelo relato, é possível, entre outros aspectos, refletir sobre o investimento econômico realizado pelas professoras na produção de materiais para trabalhar nas aulas. A professora Dilva relata também a indicação das estratégias de operacionalização do hectógrafo, não mencionada nas receitas divulgadas nas Revistas do Ensino, mas formuladas na prática pelas professoras; no caso, referindo-se à produção da matriz, cujo erro configurava-se como perda de investimento financeiro e do tempo de trabalho, pois “Não havia como apagar. Só recortando aquele pedacinho de palavra com gilete”, esse é um exemplo inteligível da constituição da cultura empírica (ESCOLANO BENITO, 2017) na prática que diz respeito às estratégias de resolver o erro cometido.

Faz-se necessário salientar que Peres (2020) expõe que outras professoras entrevistadas na época, na realização da pesquisa, desenvolvida no final dos anos 1990, também mencionaram a utilização do equipamento na atividade docente, no entanto o destaque para esse relato deve-se à riqueza de detalhes que D. Dilva emprega, são memórias vivas de uma vida profissional que representam a cultura da escola, experienciada pela/na prática dos professores. A autora ainda complementa que, no mesmo relato, a professora menciona aspectos sobre a comercialização do equipamento, que era então produzido por sua mãe e vendido entre as colegas.

Pelo exposto, indaga-se sobre o investimento aplicado pelas professoras para o tempo da docência, que transcende o espaço escolar e envolve não só a professora e seus alunos, mas também os familiares que, muitas vezes, auxiliam na elaboração dos materiais, configurando “uma estreita relação entre mundo privado e público na profissão docente (PERES, 2020, p.269).

Dois tópicos podem ser pontuados no sentido de confrontação das informações divulgadas nas receitas e as que foram descritas pela professora; o primeiro, refere-se a limpeza do hectógrafo. Nas indicações das receitas essa etapa se configuraria como um processo simples no qual a limpeza da massa seria realizada com água e flanela úmida. No entanto, pelo relato da professora “O pior estava por vir: a limpeza!!!”, pois o processo necessitava do uso de água morna e de certa habilidade para que a massa mantivesse as características preservadas para uma próxima impressão. O segundo, é sobre a produção da matriz, que pelas receitas, configura-se como de fácil confecção; mas, pelo relato, percebe-se que era um processo delicado que exigia muita atenção, pois, se ocorresse algum erro, o trabalho era todo perdido. Esses dois elementos reverberam sobre saberes práticos das professoras.

Enunciados

Como descrito na seção metodológica do estudo, um outro aspecto que foi possível relacionar entre a divulgação das receitas do hectógrafo, ou copiador econômico, e a prática docente, sintetizada aqui pelo relato da professora primária D. Dilva, foram os enunciados de algumas atividades, publicadas na própria Revista do Ensino. Essas atividades eram variadas e configuravam modelos para ser aplicados às turmas.

Dentre alguns enunciados, selecionou-se, para exemplificar, três que correspondiam às atividades de *Jôgo*, *Autoditado no 1º ano* e *Para os pequenos colorirem*, percebe-se, pela proposta das atividades, que estas exigiam das crianças habilidades e operacionalização cognitiva distintas, mas que poderiam, como se verificou, serem reproduzidos com o hectógrafo ou com o mimeógrafo. A seguir os excertos,

Para os pequenos colorirem

Tire cópias com o “copiador econômico” (ver n.º 1 da R.E.), distribua aos seus alunos para colorirem. Faça-os guardarem o desenho para oferecê-lo à Mamãe, no Dia das Mães (R. E., n.5,1952, p. 32).
Autoditado no 1º ano

Tire cópias das gravuras com o mimeógrafo (ou com o copiador de gelatina, de que publicamos a receita). Cole as folhas sobre

cartolina, recorte os quadrinhos e distribua-os aos alunos, para que escrevam o nome de cada coisa (R.E., n.26, 1954, p. 62).

Jôgo

Recorte os retângulos com as palavras. Cada criança receberá um cartão e uma coleção de palavras. A professora dirá que leiam cada palavra e que coloquem o cartãozinho sobre a figura correspondente. Sugerimos que tirem cópia no mimeógrafo ou no hectógrafo. O hectógrafo pode também, ser aplicado no flanelógrafo (R.E., n.33, 1955, p. 21).

Na atividade denominada *Para os pequenos colorirem*, a indicação inicial é para a realização das cópias, no copiador econômico, indicando inclusive a publicação da Revista do Ensino em que foi divulgada a receita. A pintura do desenho, desenvolve a habilidade motora das crianças, no entanto, outro aspecto chama especial atenção, que é a de que os alunos deveriam guardar o desenho para presentear as mães no seu dia. A divulgação de práticas relativas às datas comemorativas é frequente nas edições da Revistas do Ensino e marcam, ainda hoje, presença nos currículos escolares.

No *Autoditado* a informação referente à realização de cópias (mimeógrafo ou copiador de gelatina) é anterior à explicação da atividade, a confecção de cópias seria pré-requisito para realização da atividade com a turma, a habilidade de escrita é privilegiada “para que escrevam o nome de cada coisa”.

Observa-se que, no enunciado referente ao *Jôgo*, há a presença da explicação de como a professora deve proceder na execução da atividade. E, após, há a sugestão de utilização do hectógrafo ou do mimeógrafo para a reprodução dos cartões com as palavras e dos cartões com figuras, pela descrição uma das habilidades objetivadas na realização desta atividade pelas crianças é a leitura. Também é mencionado uma outra possibilidade de trabalho com a utilização do recurso didático flanelógrafo.

Dos enunciados selecionados, pode-se admirar o trabalho docente, mais especificamente o tempo do trabalho docente, visto que a confecção destas atividades deveria ser realizada em casa, pois envolve o trabalho de produção de uma matriz, a reprodução das cópias, a colagem em cartolinas e o recorte dos cartões. Deve-se também observar a temporalidade da publicação e a indicação dos equipamentos, a atividade *Para os pequenos colorirem* (1952), indica a utilização do copiador econômico, as outras duas *Autoditado no 1º ano* (1954) e *Jôgo* (1955), indicam duas possibilidades de meio de reprodução: o mimeógrafo e/ou copiador de gelatina/hectógrafo.

Como descrito, inicialmente, o hectógrafo foi considerado como equipamento duplicador prático e econômico, pelo qual se podia realizar diversas cópias que facilitariam o trabalho das aulas; no entanto, é preciso

ponderar sobre o demorado trabalho realizado pelas professoras na produção deste material, sobre a apreensão das técnicas a desenvolver e sobre tudo das estratégias por elas criadas para a execução do trabalho, como exemplo, o recorte da matriz com a gilete, uma forma de não perder a composição total do material.

Sobre os processos de reprodução gráfica, Ribeiro (2007), salienta que cada processo técnico de reprodução tem limitações específicas e se deve pensar nelas ao escolher a técnica mais adequada em cada tipo de reprodução, no caso das realidades descritas, talvez a escolha não pudesse ser realizada, pois, muito provavelmente, algumas escolas não dispunham das condições materiais adequadas para realizá-las e as professoras tinham de considerar as possíveis alternativas, como é o caso do hectógrafo.

Propaganda e comercialização do equipamento

No conjunto de Revistas do Ensino⁹⁸ selecionadas, para este estudo, observou-se a divulgação de propagandas sobre os duplicadores. Compreende-se que esta presença configura o indício do aumento da produção e do comércio de materiais e equipamentos para utilização no espaço escolar, demonstrando um processo de modernização que chegava também às instituições escolares.

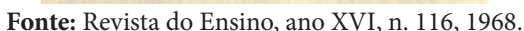
Logo, em contrapartida, a divulgação da receita do hectógrafo ou copiador à gelatina, e a indicação de sua utilização para a reprodução de materiais representava uma possibilidade, uma opção artesanal a ser preparada e utilizada pelas professoras. No entanto, compreende-se que as duas formas de duplicação/reprodução foram coexistentes; primeiro, pelas indicações expostas dos enunciados, acima descritos, e, segundo, pela observação da propaganda publicada na Revista do Ensino, ano XVI, n. 116, 1968.

A *Figura 3* apresenta a propaganda de comercialização de um duplicador (mimeógrafo) e de um copiógrafo está organizada em dois planos; no primeiro plano (parte superior da imagem) refere-se ao duplicador a álcool *Fichatriplice*, que enfatiza a facilidade de reprodução dos trabalhos para os alunos com o equipamento, mais uma vez a divulgação de que a reprodução dos materiais é rápida e fácil. A parte de elaboração intelectual dos materiais não é tencionada em nenhum momento, ao contrário, apresenta modelos prontos, logo esse aspecto exige uma maior atenção e futura problematização.

⁹⁸ As propagandas foram encontradas nos seguintes exemplares das Revistas (RE, ano XI, n. 71, out. 1961; RE, ano XI, n. 81, nov. 1961; RE, ano XI, n. 82, abr. 1962; RE, ano XI, n. 85, jul. 1962; RE, ano XII, n. 91, abr. 1963; RE, ano XII, n. 92, mai. 1963; RE, ano XII, n. 95, ago. 1963; RE, ano XIII, n. 98, 1964; RE, ano XVI, n. 116, 1968 e RE, ano XVII, n. 124, 1969).

A Teia das Coisas

180



Pelo exposto, entende-se que, desde a divulgação da primeira receita do copiador econômico (R.E., ano I, 1951), o mimeógrafo já era uma realidade para alguns contextos escolares; entretanto, o artefato hectógrafo configuraria a alternativa artesanal e econômica para aquelas professoras que não dispunham do mimeógrafo. Pelo relato de D. Dilva, o que se observa, é que o hectógrafo foi o precursor do mimeógrafo e, de fato, em seu contexto de atuação, isso realmente possa ter ocorrido; pelos enunciados e pelas receitas divulgadas ambos os equipamentos coexistiram, cumprindo suas funções de duplicadores e denunciando as diferentes realidades materiais das escolas gaúchas, possivelmente, das Escolas do Brasil do nas décadas de 1950 e 1960.

Considerações Finais

A multiplicidade de artefatos que constituíram e constituem os cenários educativos, especialmente, as escolas, é reveladora de inúmeras possibilidades de investigação. Adentrar, nesse sentido, à cultura material escolar, dos contextos passados é um movimento desafiador para pesquisadores, como destacou Escolano Benito (2017).

Ao compartilhar deste movimento desafiador de indagar os artefatos e objetos, com o intuito de visualizar, por outro prisma a prática docente, reconhece-se a importante contribuição dos centros de memórias e acervos, que salvaguardam essa materialidade, disponibilizando os artefatos para pesquisas e estudos. Faz-se necessário retomar que a produção dos dados aqui apresentados se constitui pela interlocução de diferentes fontes documentais, que contribuíram com as problematizações realizadas e que deram visibilidade ao artefato hectógrafo no contexto educacional.

Reconhecendo e valorizando essas ações, este estudo centrou suas problematizações sobre o artefato denominado, entre outras possibilidades indicadas, como hectógrafo. Revelou uma série de possibilidades, dentre elas, a apropriação das docentes a respeito da materialidade disponível para a preparação de uma determinada prática, que faz parte do trabalho docente: a reprodução de atividades didático-pedagógicas. No entanto, antes havia toda uma preparação, demorada, que exigia habilidade manual expressa pela confecção do hectógrafo.

Esse equipamento foi utilizado pelas professoras, entre as décadas de 1950 e 1960, para a prática de reprodução de materiais e se configurou com a alternativa artesanal de duplicação de materiais em relação aos mimeógrafos, que tinham, evidentemente, custo de aquisição mais elevado. Faz-se necessário relembrar que era indicado que as próprias professoras adquirissem os ingredientes para confeccionar os copiadores econômicos, ou seja, além de ter de produzir o equipamento, utilizavam de seu próprio orçamento para tal.

Sobre o que se evidenciou, destaca-se a apresentação de uma alternativa à falta de materiais para a ação docente, a produção de um equipamento duplicador artesanal, divulgada por importante periódico pedagógico que circulou no Rio Grande do Sul (*Revista do Ensino*), o que indica que as professoras buscavam alternativas de capacitação e instrumentalização material no intuito de desenvolver a ação docente. Pode-se descrever, detalhadamente, o processo de confecção do hectógrafo ou copiador de gelatina, desde os ingredientes, o modo de preparo e forma de utilizá-lo,

informações que foram confirmadas e/ou confrontadas pelo conjunto dos dados, cujo aspecto revela como é multifacetada a constituição da cultura material escolar. Assim, considera-se que pela divulgação das receitas, pelas indicações de utilização do hectógrafo e pelo relato de D. Dilva, que a constituição da cultura empírica (ESCOLANO BENITO, 2017), é um processo que compila múltiplos aspectos, evidenciado nas adaptações e nas estratégias, a ser utilizado pelas professoras na preparação e reprodução de materiais diversos.

Por fim, ressalta-se a verificação do processo de coexistência de artefatos com o mesmo objetivo (para a duplicação de atividades), no caso, notou-se que o hectógrafo coexistiu com o mimeógrafo; infere-se disso que professoras tinham de dominar as duas técnicas de reprodução.

Referências

- BASTOS, Maria Helena C. **A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- BASTOS, Maria Helena C.; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. (org.). São Paulo: Cortez, 2007.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, se sentir e de agir: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 506 f.
- PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir - a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- PESAVENTO, Sandra Jatamy. **Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. 429 f.
- RIBEIRO, Milton. **Planejamento visual gráfico**. 10. ed. rev. e atualizada. Brasília: LGE Editora, 2007.
- SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

A contribuição da iconografia e da iconologia para as pesquisas sobre cultura material escolar: um estudo das capas dos livros didáticos produzidos no Rio Grande Do Sul (1940-1980)⁹⁹

Chris de Azevedo Ramil¹⁰⁰

Marília Brandão Amaro da Silveira¹⁰¹

Fernanda Teixeira Gomes Foster¹⁰²

Introdução

Este artigo tem como objetivo contribuir com as pesquisas sobre cultura material escolar, por meio de um estudo das capas de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980, período considerado o auge da produção gaúcha desse tipo de obras no Estado, dada a sua expansão e a grande quantidade de publicações destinadas ao mercado didático gaúcho e também utilizadas por outros estados brasileiros.

O referido recorte temporal coincide com o período da influência do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, órgão ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado - CPOE-SEC/RS¹⁰³, na produção didática

99 Este estudo foi desenvolvido no âmbito das investigações do Hisales. O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II - UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais Facebook e Instagram - @hisales.ufpel e por e-mail - grupohisales@gmail.com.

100 Bacharel em Design Gráfico, Licenciada em Artes Visuais, Mestre e Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, lotada no Centro de Artes. Coordenadora do centro de memória e pesquisa Hisales. E-mail: chrisramil@gmail.com

101 Licenciada em História, Mestre em História e Graduada em Design Gráfico na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ, junto ao centro de memória e pesquisa Hisales, sob orientação da Profa. Dra. Chris Ramil. E-mail: mariliabas@gmail.com

102 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC-AE/UFPel, junto ao centro de memória e pesquisa Hisales, sob orientação da Profa. Dra. Chris Ramil. E-mail: fernandateixeiragomes00@gmail.com

103 Para saber mais sobre o CPOE-SEC/RS, ver Peres (2000) e Quadros (2006).

gaúcha, visto que entre as suas funções no campo educacional estavam o controle, a fiscalização e a determinação de projetos e práticas pedagógicas para a escola primária, influenciando também na produção de livros didáticos, em geral, e dos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita.

O estudo tem como foco a visualidade das capas de 362 exemplares salvaguardados em um dos acervos do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel).

Entre os livros didáticos do referido acervo e que integram o *corpus* dessa pesquisa, foram identificados 59 autoras e apenas um autor¹⁰⁴. É importante destacar que as mulheres eram professoras gaúchas, que publicaram as obras por seis diferentes editoras, sendo quatro delas do Estado do Rio Grande do Sul (Editora Globo, Editora Tabajara, Editora Selbach, Editora Tomatis) e duas do eixo Rio de Janeiro-São Paulo (Editora do Brasil e F.T.D.). Várias dessas autoras eram também técnicas ou orientadoras educacionais do CPOE/RS, que se especializaram na produção didática em todas as áreas de conhecimento e para todas as séries do ensino primário, em razão da demanda por obras de qualidade e que contemplassem certos modelos, repercutindo, assim, em uma profissionalização da área, enquanto o Estado gaúcho despontava como um centro produtor de livros escolares (PERES, 2003; 2006; PERES; RAMIL, 2018).

Além de citar as autoras e as editoras, em relação à análise específica do projeto gráfico-editorial das capas de tais livros, também se faz necessário reconhecer outros profissionais que integravam as equipes das editoras e que participaram do processo de produção de tais publicações, tais como os ilustradores, responsáveis pela criação das imagens, e que serão apresentados, no desenvolvimento deste texto.

Optou-se por analisar as capas dos livros didáticos com base nos estudos de iconografia e iconologia (PANOFSKY, 2017; RAMIL, 2018), conceitos comuns nas áreas de Artes e *Design*, mas que são pouco explorados nas investigações do campo da História da Educação e nos estudos vinculados à cultura material escolar. Com base nessas teorias, em referência aos estudos do historiador da arte e crítico alemão Erwin Panofsky, as capas são analisadas em relação a itens como: identificação dos tipos de imagens, elementos

104 Trata-se de Élbio N. Gonzales, também gaúcho, que aparece em apenas um exemplar intitulado *Cartilha do Guri*, em coautoria com as profas. Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun. Na época, ele era coordenador do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP), setor criado junto à Secretaria de Educação do Estado durante o governo estadual de Leonel Brizola, e convidou essas professoras para a publicação da referida obra, destinada, especialmente, às escolas públicas da zona rural (RAMIL, 2018; PERES; RAMIL, 2018).

gráficos e tipografia, assim como outras características e técnicas gráficas, além da compreensão das funções, dos significados, dos sentidos, das representações e das identidades das imagens, contexto e aspectos histórico-educativos, junto à proposta das publicações.

Este artigo promove algumas intersecções entre diferentes áreas de conhecimento e ressalta, inclusive, o interesse que os artefatos gráficos da cultura material escolar, como o que aqui se apresentam, também possam contribuir com o campo da memória gráfica, “que busca compreender a importância e o valor de artefatos visuais, em particular impressos efêmeros, na criação de um sentido de identidade local” (FARIAS; BRAGA, p. 10).

Considerando-se essas questões, vale lembrar que os livros didáticos também são artefatos efêmeros (BATISTA, 2009), visto que sua utilização nas escolas, por alunos e professores, ocorre por determinado tempo e, posteriormente, esses suportes didáticos costumam ser descartados, substituídos por novas edições ou reaproveitados até para outros tipos de uso. Por isso, deve-se investir, outrossim, na aproximação dos estudos sobre esses impressos da educação ao campo de pesquisa da memória gráfica, que compartilha “interesses e métodos com campos mais conhecidos de estudos, como a cultura visual, a cultura impressa ou cultura de impressão, a cultura material, a história do *design* gráfico e a memória coletiva” (FARIAS; BRAGA, p. 11).

Os livros didáticos e a visualidade na cultura material escolar

Os livros didáticos podem ser compreendidos como artefatos da cultura material escolar, cuja compreensão “[...] em um tempo e espaço específicos e suas complexas relações supõe, dentre outras coisas, identificar, caracterizar, descrever e analisar os objetos escolares, seus usos, sentidos, finalidades e temporalidades” (PERES; MICHEL, 2019).

Segundo Escolano Benito (1998, p. 126), “[...] *la iconografía didáctica es un elemento que atribuye identidad al libro escolar*”. Além disso,

el libro didáctico es un producto que no sólo se diferencia de otras publicaciones por el tamaño, tipografía, clase de papel y otras características directamente observables al entrar en contacto con él, sino por el modo de haber sido ilustrado en su cubierta y en sus páginas interiores (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 126).

Sanchidrián Blanco (2011) afirma que as imagens, em geral, têm permitido a construção de uma história da escola e das práticas escolares,

além de contribuir intensamente no desenvolvimento da história cultural e material da educação. Entretanto, há outros aspectos relacionados à rotina escolar que “vemos” e que merecem mais atenção, incluindo-se neste caso, por exemplo, as imagens que são especificamente localizadas nos livros didáticos.

Nesse sentido, pela perspectiva da área das Artes e do *Design*, Cardoso observa que há “uma relativa carência de estudos voltados para a cultura visual e material dos próprios impressos” (2009, p. 9-10) e indica que “o *design* e a comunicação visual vêm ganhando evidência como temas de investigação histórica, por motivos ligados diretamente à crescente preponderância destas áreas na contemporaneidade” (ibidem, p. 10). Porém, ainda são poucos os pesquisadores no país que tratam o fenômeno por uma visão interdisciplinar da imagem, considerando, em especial, o contexto da História da Educação.

A investigação dos elementos visuais em livros didáticos, em especial nas capas desses suportes, como aqui se propõe, além de permitir perceber como funcionaria a sua relação com o usuário, possibilita que se identifique uma associação com um determinado tempo e uma certa cultura. Vale lembrar, ainda, que na história do livro didático é possível identificar que as suas modificações estão associadas, da mesma forma, às transformações da tecnologia gráfica e à inserção e concepção das imagens nas páginas acompanhando o contexto e uma série de fatores de distintas ordens, vigentes em determinada época. Nesse sentido, estudar a produção dos livros didáticos também requer atenção ao fato de que:

La realización de los libros de texto no depende una sola figura, el autor; es el producto de una programación educativa por parte del poder político; implica el cumplimiento de unas normas administrativas; es el resultado de un trabajo en equipo que tiene como núcleo los editoriales; debe someterse a las normas del mercado como otro producto de consumo y, cómo no, es un material fundamental en el ámbito escolar (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 75).

Ainda há muito a se produzir para reconhecer a função da visualidade e materialidade nos livros didáticos, recorrentemente utilizadas como instrumento de aprendizado das crianças, em seu período de formação, na vida escolar, além de servirem como recurso didático para os professores, como suporte para preparo das aulas. É preciso explorar e identificar os valores das informações visuais e materiais desses artefatos, para além de registrar e estudar o conteúdo disciplinar apresentado nas páginas.

Como esse estudo defende a possibilidade de se explorar a iconografia e iconologia nas pesquisas de cultura material escolar, a principal referência está nas concepções de Panofsky (2017), um dos pesquisadores precursores de técnicas de leitura de imagens, que se inserem entre os métodos da história social da arte. Com base nas pesquisas do estudioso alemão Aby Warburg, Panofsky seguiu os seus objetivos e avançou nos conceitos teóricos e práticas de análise no campo das artes. Pretendia, assim, trabalhar com as conexões entre os fenômenos históricos e as representações artísticas, por meio das relações entre imagem e significação.

Entretanto, é importante salientar que essas técnicas de estudo da imagem podem ser adaptadas para outros estudos imagéticos e não ficam restritas apenas a obras de arte e à História da Arte. Em relação à iconografia, esse termo se refere ao estudo da imagem pela composição e disposições dos elementos que a constituem. Já a iconologia trata do estudo da imagem, via interpretação do significado, pelo contexto cultural e histórico e pelo valor simbólico da estética imagética. Levando em consideração essas definições, tais técnicas utilizadas em conjunto se complementam na efetivação de uma reflexão sobre a visualidade das capas dos livros didáticos.

Ainda sobre a análise das imagens, Sanchidrián Blanco (2011, p. 298) diz que

[...] el análisis de las imágenes necesita tener un fundamento teórico y explicitar los métodos y enfoques utilizados, porque las imágenes no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo. Hay que preguntarles. Y hay que saber entender lo que nos dicen y lo que nos ocultan. Y hay que someterlas a los mismos procesos de documentación, crítica y contextualización que debemos utilizar con todas las fuentes.

A seguir, são abordados alguns conceitos e discussões sobre as capas dos livros didáticos, para contextualização.

As capas e os livros didáticos

Segundo Machado (2017), as primeiras capas em brochura do livro brasileiro apareceram somente na década de 1820 e costumavam reproduzir o mesmo conteúdo das folhas de rosto. Essas modificações estavam atreladas ao processo de industrialização no início do século XIX e ao crescimento de publicações editoriais. Antes disso, os livros continham, como primeiro elemento visual, a folha de rosto e eram encadernados pelos livreiros ou entregues aos clientes para que eles encadernassem a seu gosto. Desde então,

muitas transformações aconteceram nos processos de produção gráfica das capas dos livros. Esse “traje”, que surgiu como um revestimento protetor do livro, mudou a apresentação desse artefato e a sua relação com o leitor.

Powers (2008, p. 6) relata que “é espantoso que a importância cultural das capas ainda seja negligenciada pelos bibliógrafos. A capa é parte integrante da história de qualquer livro [...]”. Segundo o autor, “o descaso pelas capas de livro resulta de uma disputa entre a palavra e a imagem nos processos de edição e de leitura”, argumentando ainda que

[...] a tendência de as crianças lerem ilustrações, e não texto, implicou a visão de que capas atraentes demais degradam conteúdos importantes – paradigma que talvez ainda seja coerente no caso das publicações acadêmicas (POWERS, 2008, p. 6).

As crianças, porém, “não fazem uma separação tão automática entre forma e conteúdo, e podem estabelecer um vínculo emocional com um livro do mesmo modo como fariam com um brinquedo. A capa pode desempenhar funções diversas nessa conjunção” (*ibidem*).

Além disso, segundo Moraes (2017, p. 63):

A capa, como manifestação visual que articula palavra e imagem em outro plano de expressão diferente do verbal escrito, mas em estreita relação com a obra a que se liga e com seu significado estético e social, apresentando qualidades próprias como discurso visual relativamente autônomo capaz de propiciar fruição estética, ganha, assim, seu caráter de objeto cultural único e especial.

Com base nessas reflexões, sustenta-se aqui que o investimento no estudo das capas dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980 permite que se observe a expressividade e a potência desses suportes.

A capa do livro didático é um exemplo expressivo de visualidade materializada e é considerada a “porta de entrada” para a referida obra. Além de proteger e identificar, a capa do livro didático também assume o papel de “veicular um discurso de convencimento voltado para o potencial comprador” (MORAES, 2017), sendo então o foco nos usuários desse artefato, no caso, os alunos e os professores. Nesse sentido, Moraes afirma que:

A visualidade materializada em um determinado livro didático é produto completo do cruzamento de inúmeros fatores, como interesses institucionais, políticos e educativos, práticas sociais e profissionais, tecnologias e materiais disponíveis, demandas pedagógicas, mercadológicas e culturais e tudo o mais que caracteriza o livro didático como mercadoria e artefato material e simbólico (MORAES, 2017).

Considerando-se a visualidade das capas dos livros, que dão a primeira impressão desse artefato às pessoas, independente de sua função e de seus leitores e usuários, vale remeter-se aos estudos de Burke que considera as imagens testemunhos da história e garante que “uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever, e de forma mais vaga [...]” (BURKE, 2017, p. 125).

Além disso, a “a imagem, para ser lida, possui códigos especiais, espécies de ícones ou signos que remetem a uma lógica de significados para uma época dada” e são “dotadas de alto poder mobilizador, como verdadeiros ícones prenhes de significado e que impulsionam a ação” (PESAVENTO, 2014, p. 87). Nesse sentido, a imagem é um “elemento de linguagem capaz de evocar, para um sujeito histórico, social e psicológico, uma série de associações e referências combinadas com base em código e repertório em que se insere tal sujeito” (COELHO, 2011, p. 39).

Nesse sentido, para uma efetiva reflexão sobre as capas, visualidade e imagens, é de extrema relevância identificar os nomes daqueles que participaram, em suas dadas funções, na concepção e na produção dos referidos livros didáticos, no intuito de firmar a sua inserção na História da Educação e reconhecer a sua contribuição à cultura material escolar.

Diante disso, para esta pesquisa, também foi feito um levantamento de dados dos profissionais envolvidos na produção dos livros didáticos gaúchos, produzidos entre 1940 e 1980, em especial os autores, ilustradores e desenhistas¹⁰⁵, que serão apresentados, no próximo item.

Vale lembrar ainda que, naquele contexto, o reconhecimento, a identificação e o cuidado com o registro efetivo de todos os profissionais envolvidos na produção gráfico-editorial, geralmente nas páginas pré-textuais dos livros didáticos, ainda era uma prática pouco recorrente. Sobre a valorização e sentido do trabalho gráfico, Camargo (2003, p. 161), diz que: “os novos tempos impõem racionalização e impessoalidade, mas a história da indústria gráfica brasileira está por demais impregnada da mão do artífice para que se possa imaginá-la sem o toque insubstituível de seu talento”.

Na continuidade, o *corpus* de análise será discriminado e seguido da relação de profissionais envolvidos na produção editorial dos livros didáticos.

105 É importante destacar alguns aspectos que interferem na disponibilização das informações: a) há variações na escrita de nome daqueles autores que participam de mais de uma obra; b) no caso dos ilustradores, desenhistas, projetistas, há variações em relação ao cargo e como são identificados nos dados editoriais e também há casos em que os nomes não constam nessa seção específica. Por isso, esses dados ainda não são conclusivos, pois as ilustrações das páginas ainda não foram analisadas em detalhe, para identificação de possíveis assinaturas de ilustradores.

Corpus de análise e os profissionais envolvidos na produção editorial

É necessário contextualizar o *corpus* de análise utilizado na investigação, em relação às décadas e exemplares, bem como apresentar os profissionais envolvidos na produção editorial dos livros didáticos, cujas capas foram investigadas.

No acervo do Hisales constam atualmente 362 exemplares¹⁰⁶ de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul e publicados entre os anos de 1940 e 1980, pelas editoras anteriormente citadas. Por década, eles se distribuem da seguinte forma: 1940 – 1 exemplar; 1950 – 19 exemplares; 1960 – 94 exemplares; 1970 – 153 exemplares; 1980 – 4 exemplares; sem identificação – 91 exemplares.

Com base nos dados editoriais desses 362 exemplares, foram identificados 60 nomes na autoria. São eles: Ada Vaz Cabeda; Alsina Alves de Lima; Amélia Pinto Bulhões; Angélica Serena Otto Beyer; Cecy Cordeiro Thofehr; Clélia de Souza Guedes; Dalva da Rosa Dupuy; Desira Geni Brum Lago; Dionice Therezinha de Bartolo; Dorothy Fossati de Vasconcelos Moniz; Eddy Flores Cabral; Edith Guimarães Lima; Élbio N. Gonzales; Eloah Ribeiro Kunz; Eny Emilia Dias da Silveira; Ester Malamut; Flávia E. Braun; Flavia Maria Rosa; Gilda de Freitas Tomatis; Giselda Guimarães Gomes; Helga J. Trein; Iara Thofehr Coelho; Inah Valente Lopes Pires; Iris Machado Millete; Isabel Franchi Cappelletti; Jandira Cardias Szechir; Jovita Maineri Brum; Lêda Ribeiro Pereira; Lia Magali Pacheco Escobar; Liene Maria Martins Schutz; Lila Maria Lena Souza Alano; Liliana Tavares Rosa; Livia M. Villas Bôas; Lucia Zoehler; Luiza Suzy Nácúl de Andrade; Maria de Lourdes Gastal; Maria Flora de Menezes Ribeiro; Maria Guimarães Gomes; Maria Heoniza Nascimento da Silva; Maria Lígia Groenendal Aguiar; Marieta Lúcia Machado Nicolau; Marielena Tavares Rosa; Martha Silva de Carvalho; Nelly Cunha; Nicolina Basile de Vargas; Norcka Guimarães Recena; Norma Menezes de Oliveira; Odila Barros Xavier; Rachel Kier Citrin; Rosa Maria Ruschel; Ruth Ivoty Torres da Silva; Sandra Joaninha Vianna Braga; Sydia Santa'Anna Bopp; Teresa Iara Palmini Fabretti; Therezinha Tarantino Neuenfeldt; Valda Luzia Oliveira Ramalho; Vanda Spieker Cafruni; Virgílio Cordova do Espírito Santo; Yolanda Betim Paes Leme de Kruehl; Zélia Maria Sequeira de Carvalho.

106 Esses dados são de abril de 2021. As informações levantadas sobre as editoras, títulos e exemplares são: Editora do Brasil: 10 títulos - 170 exemplares; Editora FTD: 10 títulos - 16 exemplares; Editora Globo: 13 títulos - 56 exemplares; Editora Selbach: 06 títulos - 13 exemplares; Editora Tabajara: 21 títulos - 103 exemplares; Editora Tomatis: 01 título - 04 exemplares.

Já em relação aos profissionais responsáveis pelo projeto gráfico-editorial e criação das ilustrações, foram registrados, até o momento, os seguintes 35 nomes: Amélia Fossati Metsavaht; Anelisa Becker de Lima; Aura Serrano; Carlos Alfredo Palacios; Dy Romanowsky; Elsy Ferreira; Erika Alice Asta Hanke; Gérson Carrer; Gustavo da Silva; Gustavo Pires; Helga Trein; Heloiza Helena Campos Carneiro; João Antônio de Mendonça; João Batista Pires da Silva; José Ferreira da Silva; J. Riera Sicart; Kazuhiko Youshikawa; Léo Sperandio; Leonardo Menna Barreto Gomes; Lourdes Terezinha Comparsi; Luiz Borges; Luiz Carlos Tabajara; Mário José Bernardo; Mauro de Godoy; Miron Zaions; Nelson Boeira Faedrich; Pinatti; Renato Canini; Rolando Carrettiero; Sonia Maria Mendonça; Tai Hsuan-Na; Therezinha Tabajara Baims; Wal-mor Luiz Lorenzini; W. N. Arte Publicitária; Zita Marly Rego Rocha.

Entre todos os nomes supracitados, merecem atenção os casos de Nelly Cunha e Maria de Lourdes Gastal, ambas autoras de muitas obras do *corpus* de pesquisa, tendo a primeira publicado pela Editora do Brasil e na Globo e a segunda pela F.T.D., Globo e Selbach. Em relação aos ilustradores, vale destacar, neste momento, quatro deles: Anelisa Becker de Lima aparece como a ilustradora mais referenciada, com trabalho em livros didáticos das editoras Globo e Tabajara; Miron Zaions além de assinar ilustrações era conhecido pelos mapas que desenhava e integrou a produção de várias obras, todas da Editora Tabajara; Luiz Carlos Tabajara também consta em vários livros didáticos da Tabajara e era integrante da família proprietária; Helga Trein, além de autora aparece como ilustradora em alguns livros, das Editoras Globo, Selbach e Tabajara.

Feita a apresentação dos profissionais, acima elencados, no próximo item são apresentados os procedimentos metodológicos, critérios e resultados da análise da visualidade das capas dos livros didáticos que integram o *corpus* de pesquisa.

As capas dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre 1940 e 1980

É importante esclarecer que os 362 exemplares de livros didáticos¹⁰⁷ do *corpus* de pesquisa constam classificados entre três principais grupos, de

107 Batista (2009, p. 41) define o livro didático como livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. Para a formulação deste conceito, o autor condensou conceituações propostas por estudos sobre livros didáticos brasileiros, que englobam casos de definições de outros estudiosos brasileiros, tais como: compêndios escolares; livros de leitura; livro escolar; manual escolar; livros-texto; livros. Até meados do século XX, os impressos escolares eram denominados com essas opções de nomeações. Batista considera que o emprego do adjetivo "didático" foi uma importante mudança no processo de designação desse tipo de obra, contribuindo para a constituição desse gênero de texto, que passa a ser denominado livro didático.

acordo com sua principal função: a) livro do aluno¹⁰⁸ - 310 volumes; b) caderno de atividades¹⁰⁹ - 15 volumes; c) manual do professor¹¹⁰ - 37 volumes.

Entretanto, entre os referidos volumes, optou-se por analisar efetivamente apenas os que possuem as capas originais, dado o objetivo deste estudo. Portanto, trabalhou-se, então, com o total de 307 exemplares (273 livros do aluno, 5 cadernos de atividades e 29 manuais do professor), visto que os demais 55 estão incompletos, por apresentarem diretamente a folha de rosto, outra página de início ou foram agrupados em encadernações externas à publicação.

Ainda entre os procedimentos metodológicos, especificamente para viabilizar a análise das capas em relação à visualidade, sabe-se que “*las imágenes, como toda fuente, hablan a quién sabe preguntarles*” (SANCHIDRIÁN BLANCO, 2011, p. 299). Por isso, foram criadas algumas categorias específicas de análise, para organizar a coleta dos dados almejados nesta pesquisa. Na continuidade, seguem indicadas as categorias e as classificações criadas a partir do que era predominante no material conferido. Esses dados serão descritos e exemplificados na sequência do texto.

1. Análise do tipo de imagem predominante na capa: a) Fotografia; b) Ilustração; c) Elementos gráficos: abstratos e/ou geométricos; d) Tipografia;
2. Análise da quantidade de cores impressas na capa: a) 1 cor; b) 2 cores ou mais;
3. Análise da temática predominante da imagem na capa: a) Identificação de localização - cidade e região; b) Cultura regional e tradicionalista; c) Temáticas escolares variadas; d) Múltiplos; e) Outras temáticas; f) Sem temática (elementos abstratos, geométricos e similares).

A seguir, essas três análises serão mostradas, mais especificamente, em relação ao *corpus* da pesquisa com as quais foram desenvolvidas, no caso, os 307 exemplares de livros didáticos gaúchos, anteriormente mencionados.

108 São aqueles que contém conteúdo, lições e leituras para o aluno. Em alguns casos, incluem atividades no mesmo volume. Em outros, as tarefas constam em um caderno de exercícios separado. Nesse conjunto estão agrupados os seguintes modelos de livros: livro integrado, pré-livro, cartilha, livro de leitura, leitura intermediária, livros de diferentes matérias.

109 São os volumes que apresentam as tarefas relativas aos conteúdos e lições, para o aluno. Nesse grupo também se situam os exemplares com nomenclaturas semelhantes, tais como: caderno de exercícios, caderno de aluno, livro de atividades.

110 Também aparece identificado como Livro do mestre, Orientação ao professor, Guia Didático, conforme o exemplar. Segundo as definições de Munakata (1997, p. 101), o Manual do Professor (ou as demais denominações), pode ser “[...] uma mera coleção de respostas às questões propostas no livro-texto correspondente – uma verdadeira “cola” do professor –, mas podem também conter textos em que se explicitam a metodologia adotada, sugestões de atividades, modos de utilização da obra etc.”.

Tipo de imagem predominante nas capas

Nesta primeira análise, trata-se de identificar o tipo de imagem predominante nas capas dos livros didáticos. Os critérios adotados para classificação são os seguintes: a) Fotografia; b) Ilustração; c) Elementos gráficos: abstratos e/ou geométricos; d) Tipografia. Desses critérios, entre as 307 capas analisadas, os dados de predominância são os seguintes: 190 com ilustrações, 67 com fotografias, 32 com elementos gráficos e 18 com tipografia. Na Figura 1 é possível identificar alguns exemplos de capas que apresentam esses casos.

Figura 1 – Exemplos de tipos de imagem predominante nas capas dos livros didáticos:

a) Fotografia; b) Ilustração; c) Elementos gráficos; d) Tipografia.



Fonte: acervo Hisales - a) *Ciências Naturais* (Ruth Ivoty Torres da Silva, Editora Tabajara, 1970); b) *Estrada Iluminada* (Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha, Editora do Brasil, 1960); c) *Paralelas* (Iara Thofehrn Coelho e Nelly Cunha, Editora do Brasil, 1979); d) *Sugestões para Composição* (Maria de Lourdes Gastal, Editora Selbach, s/d).

No caso das capas com fotografias, como é o caso da capa a. na Figura 1, verificou-se que é o tipo de registro com o segundo maior número de ocorrências, embora bastante inferior ao número total de exemplares com ilustrações. É importante destacar que as fotografias “[...] podem ser consideradas ambas as coisas: evidência da história e história. Elas são especialmente valiosas, por exemplo, como evidência da cultura material do passado” (BURKE, 2017, p. 40). Além disso, segundo Samain (2012, p. 160), as “fotografias são tecidos, malhas de silêncios e de ruídos. Precisam de nós para que sejam desdobrados seus segredos. As fotografias são memórias, histórias escritas nelas, sobre elas, de dentro delas, com elas”.

Em relação às capas que exploram ilustrações, conforme exemplo na capa b. na Figura 1, elas representam, significativamente, a maior quantidade de exemplares analisados. As ilustrações funcionam como um meio de

expressão visual que tem a função de narrar, informar e persuadir por meio de seu conjunto plástico, na representação de uma determinada mensagem verbal. Além disso, é importante lembrar que

[...] a ilustração é o resultado da produção de sentidos do ilustrador, de seus pensamentos e sensações, e de sua preocupação com para quem o livro está sendo escrito. É a colocação de seu repertório cultural em diálogo com o repertório do escritor, do designer gráfico, do editor e do possível leitor modelo (usuário final) entre outros (FARBIARZ *et al.*, 2008, p. 43).

No processo histórico da cultura escolar, as ilustrações foram se constituindo como um dos elementos essenciais e que definiram a identidade dos livros didáticos (ESCOLANO BENITO, 2006).

Há um grupo de capas que utilizam elementos gráficos como predominantes na sua composição. Tais itens podem ser elementos visuais diversos, como pontos, linhas, formas geométricas, orgânicas ou abstratas, explorando cores diversas (geralmente chapadas), combinando harmonia, hierarquia e arranjos variados entre os componentes. Apesar de poder incluir alguma ilustração complementar e conter tipografias com informações sobre a obra, nesse caso os elementos gráficos se sobressaem em relação ao restante, como no exemplo da capa c. da Figura 1, que dá muito destaque para as flechas coloridas e curvas, que simulam perspectiva e saem de um mapa do Brasil, em menores dimensões.

Além disso, vale lembrar que o projeto gráfico-editorial das capas de livros didáticos, além de acompanhar a evolução das tecnologias gráficas e depender do investimento das editoras, também absorve características estéticas da arte em vigor em determinada época. Desse modo, algumas capas mostram o estilo do ilustrador/desenhista associado às tendências artísticas que circulavam na sociedade, em determinada época.

Algumas capas também apresentam tipografias como destaque em sua superfície, explorando fontes tipográficas, acompanhadas de algum elemento gráfico de apoio. Trata-se do grupo com menor número de exemplares, entre todos. Apesar de não apresentar ilustração e fotografia, o destaque para a tipografia na capa também pode atribuir sentidos, constituir uma identidade visual e corresponder ao que se deseja informar ao usuário.

Segundo Lupton (2006), a tipografia é a cara da linguagem, “é uma ferramenta com a qual o conteúdo ganha forma, a linguagem ganha um corpo físico e as mensagens ganham um fluxo social” (ibidem, p. 8). Vale destacar que, independentemente de onde estiver aplicada e, se estiver ou não em conjunto com outras informações na capa, a tipografia sempre estará

vinculada aos aspectos de legibilidade e leiturabilidade da informação, de acordo com seus elementos gráficos compositivos e a sua organização no campo visual. No *corpus* analisado foi possível observar uma variação expressiva nesse quesito.

Muito do que se vê nas capas, pelas variações na aplicação dos elementos gráficos, conforme a evolução da indústria gráfica, assim como as reedições das coleções com nova identidade visual, bem como a publicação de livros didáticos com estéticas diferenciadas, tudo contribui para o fato de que o livro didático seja “[...] antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização” (BITTENCOURT, 2010, p. 71).

Quantidade de cores impressas nas capas

A análise da quantidade de cores impressas na capa também foi realizada. Para contemplar esse quesito, os critérios de classificação são: a) 1 cor; b) 2 cores ou mais; c) Outros. Das 307 capas, 276 apresentam duas cores ou mais, enquanto outras 31 contêm apenas uma cor impressa na superfície. Isso demonstra que, pelo montante de exemplares e a notável discrepância entre os números, poucas capas estavam restritas a uma única cor. Conforme pode ser visto nas capas exemplificadas na Figura 2, a seguir, nota-se as variações no uso de cores.

Figura 2 – Exemplos de quantidade de cores impressas nas capas dos livros didáticos:
a) 1 cor; b) 1 cor; c) 2 cores ou mais; d) 2 cores ou mais.



Fonte: acervo Hisales - a) *Nossos Exercícios - Estudos Sociais* (Eddy Flores Cabral, Editora Tabajara, 1959); b) *Cidade Sorriso* (Jovita Maineri Brum e Livia M. Villas Boas, Editora Tabajara, 1972); c) *Ler a Jato* (Gilda de Freitas Tomatis, Editora Tomatis, 1975); d) *Segundo Livro do Guri* (Rosa Maria Ruschel e Flávia E. Braun, Editora Tabajara, 1966).

Nos exemplos acima, da esquerda para a direita, nas duas primeiras capas aparecem, exclusivamente, a cor preta, sendo que a primeira usa uma ilustração e a segunda contém uma fotografia. Já nas demais capas, observa-se o emprego de maior número de cores; na terceira faz-se destaque à uma ilustração que ocupa toda a superfície da capa e a quarta aproveita uma fotografia, também ocupando integralmente o espaço do suporte.

Os dados em relação às cores permitem uma reflexão sobre os recursos de tecnologia gráfica e o investimento na impressão. Esses elementos também fornecem indícios sobre a evolução e o avanço na qualidade do processo de produção gráfica das publicações didáticas. Vale ressaltar que algumas editoras, em determinado contexto e épocas, não possuíam parque gráfico próprio e necessitavam do serviço terceirizado de gráficas.

Muitos dos investimentos em publicações didáticas e, consequentemente na tomada de decisões sobre a qualidade gráfica desses artefatos pedagógicos, são reflexos do crescimento da indústria editorial didática e da competição pelo mercado didático, de maneira especial na década de 1970, visto que houve um aumento significativo de editoras e títulos em razão das demandas da rede escolar pública e privada, que estavam em expansão, para atender às necessidades da população. Soma-se a esses aspectos a implementação de algumas leis nesse período, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (MORAES, 2017; RAMIL, 2013; 2018).

Entretanto, há casos em que os autores e ilustradores recebiam dos editores uma orientação em relação a restrições na quantidade de cores permitida para publicação, em função de recursos disponíveis pela empresa na época, como é o caso da coleção didática *Tapete Verde*, que, fruto de uma proposta da editora às autoras, deveria ser publicada com no máximo duas cores, devido às restrições financeiras da Editora Globo, na época, decorrentes de um período de instabilidade no mercado editorial e de mudanças de políticas educacionais (RAMIL, 2013).

Temática predominante nas capas

Os livros didáticos são artefatos que expressam determinadas percepções de mundo, de uma sociedade e uma época. Por isso, as imagens desses impressos pedagógicos

[...] não são um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma va-

riedade de posições entre esses extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos veem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação. (BURKE, 2004, p. 232).

Samain (2012) explicita que olhamos as imagens de distintas formas, pois “nossas posturas são fenomenologicamente diversas” (2012, p. 159). Segundo o autor,

Urge saber que as imagens são nossos olhos passados, presentes e futuros, olhos da história, roupas, nudezas e paredes da história. Roupagens e montagens de tempos heterogêneos. De vivências presentes, de sobrevivências, de ressurgências, de tantas outras memórias (individuais e coletivas). Pensar deste modo as imagens como lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história (SAMAIN, 2012, p. 163-164).

Considerando isso, um dos aspectos de especial interesse nesta pesquisa é o estudo das temáticas que predominam nas capas dos livros didáticos gaúchos, dada a variedade de possibilidades e abundância de dados que podem ser explorados a partir desses exemplares. Diante disso, para este trabalho, em um levantamento inicial, os critérios estabelecidos para organização da classificação por temas, pensando-se em um panorama geral em conteúdos recorrentes, foram: a) Identificação de localização – cidade e região; b) Cultura regional e tradicionalista; c) Temáticas escolares variadas; d) Múltiplos; e) Outras temáticas; f) Sem temática (elementos abstratos, geométricos etc.).

Desses critérios, as 307 capas se distribuem da seguinte forma: 73 sobre cultura regional e tradicionalista; 50 com temas escolares; 53 sem temáticas reconhecidas (elementos geométricos e/ou abstratos ou tipografia); 41 identificam localizações, tais como cidades e regiões; 15 foram identificados como múltiplos por envolverem e mesclarem dois os mais temas das outras categorias e, ainda, há outras 75 com temáticas diversas, que não integram as identificadas nos critérios anteriores. A Figura 3, a seguir, apresenta alguns desses exemplos.

Figura 3 – Exemplos de temáticas predominantes nas capas dos livros didáticos:
a) Identificação de localização - cidade; b) Identificação de localização - região; c) Cultura regional e tradicionalista; d) Temáticas escolares; e) Múltiplos; f) Sem temática.



Fonte: acervo Hisales - a) *Linguagem* (Sydia Sant'Anna Bopp, Eddy Flores Cabral e Dalva da Rosa Dupuy, Editora Tabajara, 1970); b) *Na cidade e no Campo* (Maria de Lourdes Gastal, F.T.D., s/d); c) *Páginas do Sul* (Nelly Cunha e Helga J. Trein, Editora Globo, s/d); d) *Estudos Sociais e Naturais* (Maria de Lourdes Gastal, Editora Globo, 1955); e) *Minhas Leituras* (Ada Vaz Cabeda, Editora do Brasil, s/d); f) *Gramática Funcional* (Lêda Riveiro Pereira, Editora Tabajara, 1968).

Com os números supracitados, é possível confirmar o expressivo interesse das editoras e profissionais envolvidos em destacar a cultura regional e tradicionalista do Rio Grande do Sul nas capas das produções didáticas. Na capa c. da Figura 3, nota-se essa estratégia gráfica, ao apresentar dois personagens com trajes típicos de gaúcho e prenda, o “guri” toca uma sanfona e a “guria” está em uma posição que reporta aos passos de uma dança típica com “Pezinho”, uma música conhecida do folclore gaúcho, ao qual se indica uma alusão nessa ilustração, acompanhada do título *Páginas do Sul*, o que também contribui para tanto. Em relação à tradição gaúcha e a cultura regional exploradas nas capas, remete-se aos conceitos de Panofsky, que “insistia na ideia de que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (BURKE, 2017, p. 59). Por isso, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais aos quais

se relacionam as imagens, em determinado contexto, para que seja possível interpretá-las, como nos casos aqui exemplificados.

Também chama atenção o interesse das editoras em utilizar cenários nos quais possam ser identificadas as cidades e regiões a que se vinculam os livros didáticos, de acordo com suas intencionalidades, funções, conteúdos e usos pretendidos. É o caso das capas a. e b. da Figura 3. Na primeira, é possível reconhecer a localização, pela associação com uma cidade, no caso São Paulo, por uma fotografia do *Monumento às Bandeiras*, criado pelo brasileiro Victor Brecheret, bastante conhecido pela identidade local, histórica e artística, além de ser uma das principais atrações turísticas da capital paulista. Na segunda, nota-se, claramente, o interesse de se identificar a localização, pela associação com uma região, por uma ilustração que representa o campo, reconhecido a partir dos elementos gráficos que compõem a cena, corroborando-se, assim, para uma clara diferenciação entre os cenários urbano e o rural.

Essas e outras capas dos livros didáticos podem ser discutidas também pela perspectiva do nacionalismo, bem como a ideologia que se pretendia estampar, naquele contexto, sobretudo em edições publicadas no período da Ditadura Militar. Isso pode ser conferido, por exemplo, pela representação da bandeira nacional em diferentes posições e ambientes, no uso das cores verde e amarelo, na exibição de paisagens brasileiras como a natureza e cidades, em cenas com referência ao civismo, entre outros, com o objetivo de se exaltar o patriotismo no Brasil.

Além disso, em relação à possibilidade de reconhecimento dos locais, “no caso de vistas externas de cidades, os detalhes de determinadas imagens algumas vezes possuem especial valor como evidência” (BURKE, 2017, p. 129). Algumas das capas comprovam que as “imagens podem auxiliar a posteridade a se sintonizar com a sensibilidade coletiva de um período passado” (BURKE, 2017, p. 51). Percebe-se também que “[...] a paisagem evoca associações políticas, ou até mesmo que ela expressa uma ideologia, como o nacionalismo. [...]” (BURKE, 2017, p. 69).

Já na capa da Figura 3, observa-se uma referência aos temas escolares. Mesmo não sendo uma cena típica de escola, com a fachada ou com uma sala de aula, a ilustração contém elementos nitidamente associados aos objetos da cultura material escolar, tais como o globo terrestre, os livros empilhados, papel e lápis, que estão em destaque na cena e sobre uma mesa na sala de uma casa, com as crianças ao fundo, parecendo estar envolvidas com alguma atividade da escola, conforme a narrativa demonstrada. Observando-se mais atentamente aos detalhes, nos livros constam informações que reforçam a referência ao tema das disciplinas escolares, pois observa-se o título “Brasil” estampado na capa vermelha por cima dos demais, cujas lombadas apre-

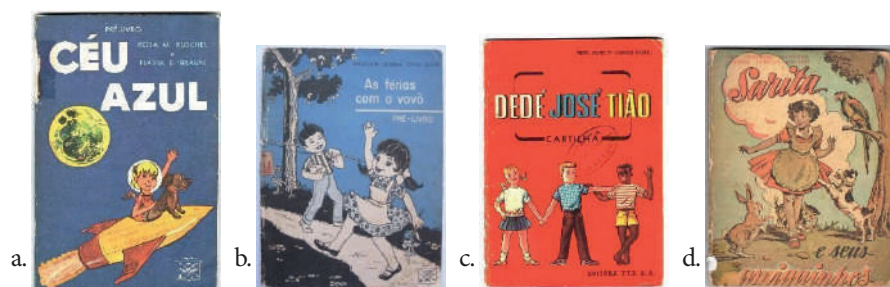
sentam o título: “As plantas” (no verde) e um trecho parcial “O céu...”, pois o restante não é possível identificar pelos danos da imagem (no azul).

No critério “Múltiplos” há exemplos como o da capa e. da Figura 3, que aborda no mesmo espaço uma mescla de temáticas especificadas nos outros critérios. Aparecem na ilustração, representações expressivas, icônicas e identitárias da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, como o monumento *Laçador* e a ponte do Rio Guaíba, com ele e a cidade ao fundo, mostrando cenas urbanas do Estado. Também há animais e uma casa que fazem alusão à zona rural. Além disso, há duas personagens separadas, mas também em destaque na composição gráfica, no caso duas crianças, vestidas com roupas que podem ser identificadas como uniformes escolares de determinada época, lendo livros em posturas distintas.

Em relação ao critério “Sem temática (elementos abstratos, geométricos etc.)”, na capa f. da Figura 3, mostra-se um desses exemplos, no que se refere ao uso de tipografia associada a elementos geométricos na composição gráfica da superfície. Nesse caso, são as capas em que não se encontra uma narrativa explorada por fotografias e ilustrações e, no entanto, as informações referenciais são as disponibilizadas pela leitura do conteúdo textual.

No critério “Outras temáticas” foram contabilizados todos aqueles casos que não se enquadram nas demais opções estabelecidas. Mesmo assim, entre as capas desse grupo, algumas podem ser reagrupadas por outros tópicos em comum. Diversas capas, por exemplo, evidenciam a infância, em geral com narrativas que despertam a imaginação das crianças. Pode-se ver alguns exemplos na Figura 4:

Figura 4 – Exemplos de temáticas predominantes nas capas dos livros didáticos - infância.



Fonte: acervo Hisales - a) *Céu Azul* (Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun, Editora Tabajara, 1970); b) *As Férias com o Vovô* (Angélica Serena Otto Beyer, Editora Tabajara, 1967); c) *Dedé, José e Tião* (Maria de Lourdes Gastal, Editora F.T.D., 1968); d) *Sarita e seus Amiguinhos* (Cecy Cordeiro Thofehrn e Jandira Cardias Szechir, Editora do Brasil, 1958).

Vale destacar que as capas exibidas na Figura 4, são cartilhas e pré-livros, destinados, especificamente, ao ensino inicial da leitura e da escrita. Aludem à diversão, que pode ser desde uma pescaria no campo, um passeio ao ar livre, confraternização entre as crianças ou com animais, a imaginar-se astronauta. Tais composições gráficas, com a representação de crianças como protagonistas nas cenas ilustradas, atendiam às orientações para produção daquelas publicações didáticas, nas quais as autoras deveriam explorar o universo infantil, conforme os critérios da época.

Pelas mesmas capas, recém referenciadas, é possível desenvolver análises específicas. Exemplificando um caso de uma temática peculiar está a capa do pré-livro *Céu Azul* (capa b. da Figura 4), lançado em 1970. Trata-se de uma publicação realizada na esteira da notícia da chegada do homem à Lua em 1969, vinculando diretamente a intenção da produção da obra a fins mercadológicos, sendo que nas páginas há ilustrações com releituras de imagens veiculadas nas mídias da época e que simbolizam o acontecimento (RAMIL, 2019). Com a cartilha *Dedé, José e Tião* (capa c. da Figura 4), trata-se de um exemplo muito expressivo para analisar os temas de gênero, etnia, raça, cor, preconceito, discriminação e estereótipo nos livros infantis, visto que, já na capa, o menino negro Tião usa roupas mais simples, está sem sapatos e aparenta estar em uma posição mais relaxada que as dos demais personagens representados na cena.

Discutindo-se sobre capas como essas, vê-se a capacidade que as ilustrações têm em ser portadoras de valores carregados de reflexos de uma determinada época.

Como espejo que ha sido de la sociedad que lo ha producido y en la que ha circulado, el libro escolar es asimismo un testimonio esencial para conocer el imaginario de la comunidad, cuyos elementos permiten analizar el ethos de la formación social y la bildung compartida por los miembros de la colectividad escolarizada (ESCOLANO BENITO, 2006, p. 469).

Em relação aos manuais de professores, pode-se dizer que, via de regra, costumam ter uma capa mais simplificada em relação à quantidade de cores, ilustrações e fotografias e indicação de temáticas, o que pode ser associado ao uso que seria específico do professor e, desta forma, sem preocupação com a atratividade da visualidade, mais destinada aos alunos. Nota-se que, com a ausência de fotografias e ilustrações, também há uma redução de recursos necessários para a produção gráfica, nesses exemplares. Por conta disso, algumas dessas capas tampouco mantêm traços de identificação com a identidade visual do respectivo livro de aluno ou da coleção da qual faz parte.

Sobre os cadernos de atividades, como constam apenas cinco exemplares íntegros no *corpus*, a avaliação não pode ser generalizada, mas é possível afirmar que, na sua maioria, costumam manter na capa algumas das características da identidade visual adotada no livro didático correspondente.

Levando-se em consideração as reflexões e as análises supracitadas, nota-se que todos estão relacionados a estratégias editoriais. Em relação a isso, Munakata (1997) afirma que, ao referir-se ao livro e seus aspectos gráficos,

Sua inteligibilidade não se efetiva “à luz das mudanças estruturais como um todo”, mas é imanente a processos de produção do livro, que dependem das decisões e das ações efetivas de agentes nela envolvidos, decisões e atividades propriamente editoriais (MUNAKATA, 1997, p. 11).

Segundo o autor (MUNAKATA, 1997, p. 10), “[...] muito pouco ou quase nada se sabe a respeito das práticas efetivas de produção dos livros (didáticos), de como elas se materializam”. Em concordância a essa afirmação e diante do que foi exposto neste artigo, o tema não se esgota por aqui e sabemos que ainda há muito a ser explorado nesse *corpus* de pesquisa, que se mostra como um material farto de possibilidades de investigação.

Considerações finais

Como artefatos da cultura material escolar, os livros didáticos podem ser analisados sob diferentes perspectivas. Apresentou-se, aqui, um estudo respaldado pelos aspectos iconográficos e iconológicos, com base nas teorias de Panofsky e no expressivo acervo do Hisales, com 362 exemplares – entre livros de aluno, cadernos de atividades e manuais de professores –, produzidos por 59 autoras, 1 autor e 35 profissionais responsáveis pelo projeto gráfico-editorial e ilustrações, e publicados em 6 diferentes Editoras, entre os anos de 1940 e 1980, no Rio Grande do Sul.

Nesta pesquisa, com foco na visualidade das capas dos referidos exemplares, optou-se, como metodologia de análise, por uma classificação baseada em três categorias estabelecidas: quantidade de cores, tipo de imagem e temática predominante. Com as variações e especificidades de cada critério, os resultados do levantamento de dados comprovam que a visualidade desses suportes fornece elementos para que, além de se identificar e comparar os elementos gráficos que constituem a composição visual (pela análise iconográfica), também se faça considerações sobre o contexto da sociedade e

do mercado editorial didático no período (análise iconográfica). Ademais, as mesmas capas podem suscitar inúmeras outras possibilidades de análise, explorando-se elementos diversos e revelando outras informações, por estudos mais específicos.

Os resultados, aqui apresentados, por meio de um recorte dos dados levantados, somam-se às ações do projeto de pesquisa “Visualidade e materialidade dos acervos do centro de memória e pesquisa Hisales”, em desenvolvimento. Assim, pretende-se continuar investindo em novos desdobramentos, pela construção de dados empíricos e com o aperfeiçoamento dos referenciais teóricos.

Por fim, este artigo busca contribuir com pesquisas que abordem temáticas afins e defende a referência da iconografia e da iconologia entre as pesquisas sobre cultura material escolar, no campo da História da Educação, especialmente as que envolvem temas de análises imagéticas. Procura-se também, com essa investigação, fomentar as produções interdisciplinares, envolvendo conhecimentos específicos das áreas de História da Educação, cultura material escolar, memória gráfica, Artes e *Design*.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-76.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CARDOSO, Rafael (org.). **Impresso no Brasil, 1808-1930**: destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009.

COELHO, Luiz Antonio L. (org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: PUC Rio, Novas Ideias, 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). **Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). **Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antonio L. (org.). **Os lugares do design na leitura**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2008.

FARIAS, Priscila; BRAGA, Marcos da Costa (org.). **Dez ensaios sobre memória gráfica**. São Paulo: Blucher, 2018.

LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos**: guia para designers, escritores, editores e estudantes. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MACHADO, Ubiratan. **A capa do livro brasileiro: 1820-1950**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.

MORAES, Didier Dias de. **Design de capas do livro didático**: a Editora Ática nos anos 1970 e 1980. São Paulo: Edusp, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 1997.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida**. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 507 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM, Belo Horizonte, 2000.

PERES, Eliane. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofehn. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (org.). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

PERES, Eliane. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003. p. 75-94.

PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. Artefatos da cultura material escolar no Rio Grande do Sul: um estudo das Cartilhas Mestra e Samorim. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 151-171, jul./ago. 2019.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Mulheres gaúchas autoras de livros didáticos (1940-1980): das deslembanças às lembranças. In: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo (org.). **Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX**. Curitiba/PR: Appris, 2018. p. 159-180.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**: história ilustrada da literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

RAMIL, Chris de Azevedo. **A coleção didática Tapete Verde**: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul. 2013. 223 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013.

RAMIL, Chris de Azevedo. **A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das edições Tabajara: um estudo das imagens na *Coleção Guri*** (Rio Grande do Sul, década de 1960). 2018. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2018.

RAMIL, Chris de Azevedo; PERES, Eliane. 'Este é um pequeno passo para o homem, mas um grande salto para a humanidade': o pré-livro *Céu Azul* (Editora Tabajara, Rio Grande do Sul, 1970). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - Asphe, 25, 2019, Bagé/RS. **Anais [...]**. Bagé/RS: Unipampa, 2019. p. 641-661.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 151-164, jan./jun. 2012.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. *El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa*. **Revista de Investigación Educativa**, 29 (2), p. 295-309, 2011.



FONTE: Consejo Nacional de Educación [Argentina] Jardines de infantes : Plan, programa e instrucciones Buenos Aires : Consejo Nacional de Educación,1941111.

3º EIXO

Cultura material, infância e educação Infantil

Três colunas do Jornal Correio Braziliense e os primeiros jardins de infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965)¹¹²

Etienne Baldez Louzada Barbosa¹¹³

Introdução

Este artigo percorre algumas notícias sobre os Jardins de Infância de Brasília, em um período que aqui é pertinente retomar, e se insere não só na construção da nova capital do país, como também na constituição e efetivação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4.024/61 e no Regime Militar. No que concerne à primeira, a educação pré-primária comparece como destinada às crianças menores de até sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, LDB nº 4.024/61, art. 23º).

Quanto ao Regime Militar, diretamente, não há menção da relação com os Jardins de Infância em Brasília, todavia as políticas educacionais que ocorreram na vigência do golpe militar foram vinculadas com agências internacionais, como a *United States Agency for International Development*, com acordos que ficaram no Brasil conhecidos como MEC-USAID. Os programas que foram sendo construídos depois desses acordos partiam de uma concepção de educação compensatória, de uma teoria de privação cultural, e acabavam exercendo o comando da população, uma vez que as famílias iam para o trabalho e as crianças ficavam com pessoas que não eram preparadas para a função. A Pré-Escola foi se configurando cada vez mais como uma antecipação da escolarização, para se evitar o fantasma do fracasso escolar que já assolava o país e se constituía como espaço de combate à pobreza, uma vez que as crianças seriam ali alimentadas; portanto, o problema da desnutrição também seria ali sanado (CARVALHO, 2015; KRAMER, 1982; ROSEMBERG, 1992; ROSEMBERG, 2002; ROSEMBERG, 2003).

Pensar a materialidade em Brasília para os Jardins de Infância é se deparar, ainda, com uma escassez de informações, apesar das muitas possibilidades de documentos existentes nos acervos – tais como no do Arquivo

112 Texto que contou com financiamento do edital DPI/DPG 03/2020, para apoiar a execução do Projeto de Pesquisa denominado *Jardins de Infância no DF: uma história da sua institucionalização (1960-1980)*.

113 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2016). Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FE/UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP/UnB). E-mail: etienne.baldez@unb.br

Público do Distrito Federal (doravante DF), do Conselho Estadual de Educação do DF, do Museu de Educação do DF, da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – como demonstra França (2020), em seu Guia de Fontes e Acervos. Além disso, existe uma historiografia proeminente sobre o Ensino Primário, todavia a Pré-Escola e seu provimento material, na primeira década, ainda não foi objeto de investigação. Os Jardins de Infância comparecem, quase sempre, na relação com os temas ou objetos estudados em Brasília. Pode-se fazer aqui uma aproximação com aquilo que Kuhlmann Jr. (1998, p. 05) constatava há vinte e três anos que

[...] a educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais. Mais ainda é a sua história, mesmo entre os que trabalham com educação das crianças pequenas”, nesse sentido, “a história seria útil apenas para compor um quadro de referência [...].

Essa lacuna a ser preenchida sobre a história da Educação Infantil em Brasília também foi constatada por Pinto, Müller e Anjos (2018, p. 9) quando escrevem que, “embora estejam disponíveis alguns registros sobre o desenvolvimento da Educação Infantil no sistema educacional do DF, informações sobre Jardins de Infância e creches são raras”.

Cotejando a escassez, ainda, de sistematização das fontes nos acervos com a do diálogo com estudos que já tenham se voltado para os Jardins no mesmo período, o que se fez no presente trabalho foi buscar por indícios do provimento material dos Jardins de Infância no jornal *Correio Braziliense*, compreendendo, assim como Ginzburg (1989, p.177), que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Essas pistas foram buscadas a partir da data de inauguração da capital, em 21 de abril de 1960. Como é um período de construção da cidade, totalmente planejada, com seus prédios e ruas seguindo determinado conceito arquitetônico, a visualização da relação do que se projeta como espaço para as crianças pequenas é aqui considerada. Dessa forma, o prédio para o Jardim de Infância neste estudo é:

[...] investigado como aquele que abriga, no seu interior e também no seu entorno, uma quantidade considerável de artefatos e equipamentos, cujas determinabilidades e dinamismos contribuem para melhor atinar acerca da importância de seu patrimônio, enquanto vestígios de uma memória presente na história da arquitetura dessas construções (BENCOSTTA, 2019, p. 10).

Para tanto, utiliza-se três colunas do jornal, pela recorrência de notícias sobre a educação e as instituições escolares de Brasília, sendo elas: **Visto**,

Lido e Ouvido, Sociais de Brasília e O Ensino Dia a Dia, escritas, respectivamente, por Ari Cunha¹¹⁴, Katucha¹¹⁵ e Yvonne Jean¹¹⁶. Adentra-se a pesquisa sobre os Jardins de Infância pelo *fio do nome*, tal como o fio de Ariadne tomado por Ginzburg (1991, p.174), que acaba guiando o historiador “no labirinto documental”, sendo aquele “que distingue um indivíduo do outro em todas as sociedades conhecidas”.

Ari Cunha teve a coluna mais longeva do jornal Correio Braziliense, primeiro impressa e depois digital (um *blog*), que hoje é escrito por sua filha, Circe Cunha. Sua carreira como jornalista começou aos dezesseis anos, como revisor do jornal Gazeta de Notícias, de Fortaleza, passando depois por jornais do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiânia, até que “uma vez na Região Centro-Oeste, a ele foi incumbida a missão de vir a Brasília para estabelecer na nova capital o Correio Braziliense e a TV Brasília”, ou, em outras palavras, “desbravar o cerrado e colocar em operação um jornal e uma rede de televisão em apenas 100 dias” (CB, PIONEIRO, 01/08/2018, n.p.). Além de jornalista com uma coluna fixa, foi responsável pela organização da imprensa nos primeiros momentos da capital. Depois, com o avançar da idade, ficou como vice-presidente institucional do Correio Braziliense.

Em se tratando de marcos, Katucha comparece como umas das “mulheres pioneiras” de Brasília, sendo homenageada em calendário específico do Arquivo Público do DF, em 2011, voltado para aquelas que chegaram antes de 1960 e que se destacaram nas áreas em que exerceram suas profissões. Em página de uma rede social intitulada Memória de Brasília, há um relato que localiza Katucha como jornalista que publicava no Diário Carioca, assinando com pseudônimo, como funcionária pública no Palácio do Planalto, que também foi proprietária da boutique Sinhá Moça e que fundou um berçário e foi coordenadora de uma escola para filhos de candangos, como eram chamados aqueles que vieram para trabalhar na obra de construção da capital (COSTA, 2020). Tais informações são tomadas considerando, como demarca Burke (2000, p. 73), que as “memórias são maleáveis” e que elas passam pela construção sobre o passado, reformuladas no coletivo e que permanecem na sociedade. Como pondera Gay (1998, p. 186), “a memória, como sabemos, é o dócil ministro do interesse próprio, e a memória coletiva, neste como em outros aspectos, é igual a memória dos indivíduos”.

114 Nasceu em 22 de julho de 1927, em Mondubim, Ceará e faleceu em Brasília, em 31/07/2018.

115 Talita Aparecida de Abreu. Primeira cronista de Brasília (DISTRITO FEDERAL, APDF, 2011).

116 Yvonne Silberfeld nasceu na Bélgica, em 20 de abril de 1911. Em 1940 exilou-se no Brasil, onde radicalizou até sua morte, em 24 de março de 1981. Adotou Yvonne Jean nas colunas de revistas e jornais no Brasil, passando pelo Rio de Janeiro, São Paulo e, por fim, por Brasília, quando mudou com o marido, em 1962, convidada por Darcy Ribeiro, para atuar no Centro de Extensão Cultural da Universidade de Brasília. Um tempo depois deixou o cargo e passou a escrever para o jornal (TEIXEIRA, 2018, p. 17-18).

Entre os três colunistas citados, a terceira, Yvonne Jean, é a única estrangeira e que tem uma coluna com o nome ligado diretamente à educação: *O Ensino Dia a Dia*. Nem sempre foi assim e o acompanhamento no jornal permite encontrar a primeira coluna dela, nomeada Esquina de Brasília, um trocadilho com uma característica inexistente na capital: as esquinas entre ruas. Acompanhemos, então, o que do **ensino** era escrito **dia a dia**, para ser pelos brasilienses **visto, lido ou ouvido**, ainda que fosse nos eventos **sociais de Brasília**. (grifo nosso)

Entre o planejado e o noticiado: os Jardins de Infância se apresentam

Na revista Brasília (1957, p. 6), o deputado federal Osvaldo Orico, que já havia sido diretor de instrução pública no Rio de Janeiro em 1931, escreve sua “Interpretação sobre Brasília” e elenca que havia um “lactário em fase de conclusão” e um “grupo escolar. Pronto e funcionando”. Dezoito anos depois, quando Juscelino Kubitschek (2000) escreve - Por que construí Brasília -, o relato que é um movimento de história e memória, reforça a existência desses dois espaços novamente, ainda antes da inauguração da capital¹¹⁷. Se o espaço para a criança pequena estava considerado pelo lactário, tem-se também a informação da existência também de três Jardins antes da inauguração da capital. E eles são mencionados na relação direta com a construção da capital, no sentido de que, à medida que a cidade ia surgindo e que os operários se agrupavam em acampamentos cada vez maiores, bem como o desenvolvimento urbanístico aumentava, a NOVACAP¹¹⁸ criava “escolas de caráter transitório”¹¹⁹ em torno dos locais de trabalho das famílias.

Entre as “realizações provisórias”¹²⁰ estavam: o Jardim de Infância anexo à Escola Dr. Ernesto Silva, da Companhia Construtora Nacional, que foi criada em setembro de 1958¹²¹; o Jardim de Infância da Escola da Fun-

117 *Sobra a escolarização em Brasília por meio desse relato de JK ver BALDEZ; ANJOS, 2020.*

118 A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) foi criada pela Lei nº 2.874 de 19 de setembro de 1956, que também delimitou o território do Distrito Federal. No dia 24, pelo Decreto nº 40.017 foram aprovados os Estatutos da Companhia. Localizando as instituições que foram responsáveis pela organização e gestão do sistema de ensino em Brasília, tem-se a NOVACAP, que depois transferiu as primeiras escolas do Distrito Federal para a CASEB, que, por sua vez, as passou para a Fundação Educacional do Distrito Federal e Estado, para a então Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

119 DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 44.

120 *Id. Ibid.*

121 *Id. Ibid.*, p. 46.

dação da Casa Popular, que foi criada em março de 1959¹²² e “um Jardim de Infância (entre as quadras 18 e 19, com capacidade para 200 crianças, em dois turnos, no qual se matricularam 83, em 1959).” (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 46). Há ainda a informação da construção iniciada de um Jardim Infância no prédio do IPASE¹²³, no início de janeiro de 1960.

Na contraposição entre documentos do governo que se voltam para a história do sistema de ensino em Brasília, num intervalo de dezessete anos, a informação é a de que, antes da inauguração, em 1959, existiam três Jardins de Infância: o Jardim de Infância Ernesto Silva (com quarenta e cinco crianças); o Jardim de Infância das Casas Populares (com quarenta e quatro crianças) e o Jardim de Infância da Praça 21 de Abril (com cento e sessenta crianças) (DISTRITO FEDERAL, 2001, p. 36). Não há indicação de quais documentos foram utilizados para a compilação dos dados apresentados. Todavia, aquele que comparece como Jardim de Infância da Praça 21 de Abril, recebeu tal nomenclatura porque foi reinaugurado no dia da inauguração de Brasília. Logo, é possível aventar que a escrita da História da Educação em Brasília, revisitada e reconstituída oficialmente, seria uma forma, entre outras possíveis, de produzirem uma relação com o tempo decorrido, concomitantemente em que se reescreve, em nome de um coletivo, a reconstrução do passado.

Localizando agora uma produção científica, Pinto, Müller e Anjos (2020) se voltam para o processo de institucionalização dos Jardins de Infância em Brasília com o objetivo de compreender e dar visibilidade às crianças pequenas que eram educadas nesses espaços, na relação com o projeto urbano planejado para a capital. Os autores trabalham com os dois primeiros anos após a inauguração de Brasília, evidenciando aspectos díspares entre o plano e o vivido, como o título já demonstra, e chegam à conclusão que:

[...] com efeito, *pari passu* à distopia, a criação de instituições específicas para as crianças pequenas no escopo do projeto educacional da nova capital, oportunizou vivências e experiências únicas, para além do descompasso entre o crescimento urbano e a administração da cidade, que convém investigar doravante (PINTO; MÜLLER & ANJOS, 2020, p. 311).

Assim como feito pelos autores, pensar o Jardim de Infância em Brasília é se atentar para a questão do projeto da capital – o Plano Piloto, pensado por Lúcio Costa – do espaço a ele destinado dentro dessa cidade, do planejado como moderno para a sua constituição educativa e o que dele se destoa. É um caminho comum a todos que se voltam para os jardins no início de orga-

122 *Ibid.*, p. 45.

123 Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Servidores.

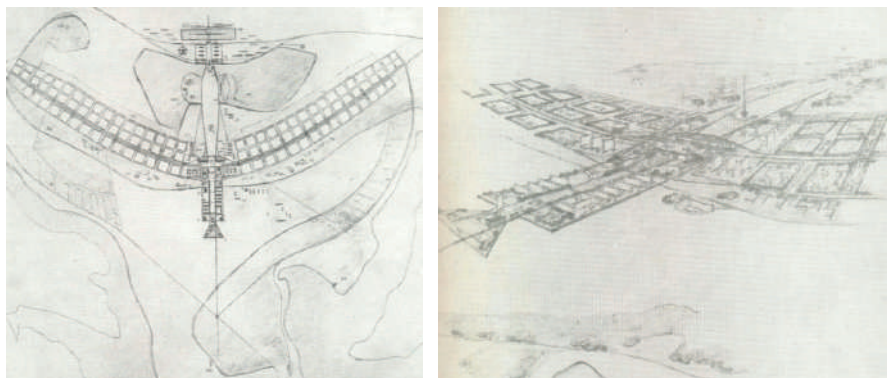
nização da capital. Nesse sentido, primeiro olhou-se para a cidade planejada e os estudos que apontam a dicotomia entre o projeto idealizado e o Plano Piloto efetivado, como relembra Milton Braga (2010, p. 21):

[...] uma vez construída e inaugurada, foi a cidade projetada por Lúcio Costa¹²⁴ – e adaptada em diversos níveis para a sua concretização no tempo e no espaço dados – que se tornou o objeto definitivo de ataque e admiração por parte de críticos e leigos ao redor do mundo.

Sobre essa Brasília de controvérsias, é possível apontar uma unanimidade, ao menos entre uma parcela significativa dos arquitetos do Brasil e dos que concorreram com projetos para a construção da capital: acatava os princípios da Carta de Atenas, de Le Corbusier, que “visavam criar soluções universais, passíveis de serem aplicadas em qualquer lugar e sob qualquer condição” e que “são organizadas tendo em vista quatro funções essenciais: habitar, trabalhar, recrear-se e circular; desconsiderando-se, contudo, as peculiaridades socioculturais inerentes às diversas sociedades” (BRAGA, 2011, p. 61).

Por meio da arquitetura, em Brasília, pensou-se nos espaços que fossem organizados de modo a ser frequentados por todos, talvez, por isso, a ênfase já no título da notícia publicada no jornal: **Brincam juntos no Jardim de Infância filhos de deputados e de “candangos”**¹²⁵. As imagens a seguir demonstram o Plano Piloto de Brasília:

Imagens 1 e 2: Plano Piloto



Fonte: Brasília, NOVACAP, 03/1957, p. 8 e 11 – Plano Piloto de Brasília

124 Construída em três anos e dezessete dias (BRAGA, 2010, p. 15).

125 CB, BRINCAM..., 27/04/1960, p. 1.

Compreendendo as imagens, o Plano Piloto foi concebido primeiramente em formato de cruz, com lado Norte e Sul, todavia assumiu em seu desenho a forma semelhante à de um avião, o que fez com que as suas asas, que são como aquilo que mais se aproxima do que se chamaria de bairros, ficassem denominadas como Asa Norte e Asa Sul, cortadas pelo Eixo Rodoviário (essa linha mais acentuada na primeira imagem). Nas Asas estão as Superquadras e são nelas que foram construídas as quadras residenciais, as quadras comerciais, as igrejas, as escolas e Jardins de Infâncias, que são esses grandes quadrados mais visíveis na segunda imagem. No meio do “avião” há o Eixo Monumental, onde se encontram os edifícios públicos. O que importa aqui, e essas imagens possibilitam, é compreender como então os Jardins de Infância estão dispostos nesse espaço do Plano Piloto, o que leva, inevitavelmente, ao Plano de Construções Escolares de Brasília.

Tal plano foi formulado pelo INEP enquanto Anísio Teixeira era seu diretor e tendo-o como grande responsável, mas, segundo JK, ele contou com a ajuda de dois técnicos: Paulo de Almeida Campos e Nair Durão Barbosa Prata; depois se juntou ao grupo o próprio Lúcio Costa (KUBISTCHEK, 2000, p. 141). Quando explica o Plano, Anísio Teixeira (1961) informa sobre a intencionalidade de um sistema de educação que pudesse ser observado pelo país. Sobre os Jardins é pertinente destacar:

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:

- a) 1 Jardim da Infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos) (TEIXEIRA, 1961, p. 196).

Na organização da responsabilidade institucional, depois da NOVA-CAP, que construía a capital, foi necessário criar a CASEB¹²⁶, cabendo a essa comissão decidir sobre o planejamento do sistema educacional e emitir parecer¹²⁷. O diretor do INEP, Anísio Teixeira, fazia parte da comissão deliberativa. No primeiro relatório da CASEB há um item descrito como “mobiliário e equipamento”, no qual a comissão escreve que

126 Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, criada pelo Decreto 47.472, de 22/12/1959.

127 De acordo com o regimento da CASEB, Portaria nº 4, de 05/01/1960.

[...] outra providência, cuja urgência aqui se encarece, é a escolha e aquisição do mobiliário e do equipamento das escolas, cujo funcionamento será previsto para o corrente ano, inclusive o que se destinará as atividades culturais, esportivas e de recreação. (DIS-TRITO FEDERAL, 2001, p. 55).

Portanto, há a sinalização para o governo daquilo que urge ser feito: aquisição de mobiliário e equipamento para as escolas, o que inclui os Jardins de Infância, já que eles faziam parte do sistema de ensino e eram considerados como as escolas das crianças pequenas.

O corrente ano era 1960, aquele que já se iniciava sob a observação daquilo que faltava, daquilo de que se necessitava para o aparelhamento das instituições educativas. Lembrando que, seguindo pelo que apontam os documentos elencados anteriormente, pelo menos um Jardim de Infância, inaugurado em 1959, continuava funcionando em 1960 e é indicado como o primeiro de Brasília, denominado: Jardim de Infância da Praça 21 de Abril, passando depois para Jardim de Infância 21 de Abril ou, ainda, Jardim de Infância da Caixa Econômica¹²⁸.

No jornal, a diretora Maria Tereza de Medeiros Falcão informa:

[...] apenas inaugurado no ano passado, o belo e moderno Jardim de Infância, dotado de todos os reclamos da atual pedagogia, passou a funcionar no dia 3 de março, tivera suas atividades suspensas no dia 11 do corrente e reiniciadas agora, dia 25, [todavia], esclareceu a reportagem que o Jardim de Infância, de certa forma, está funcionando precariamente, pois o mobiliário definitivo deverá ser ainda remetido pelo Ministério da Educação. (CB, BRINCAM [...], 27/04/1960, p. 1).

Aqui tem-se a indicação de quem era a responsabilidade de prover o Jardim com mobília, além da instituição que o mantinha: o Ministério da Educação.

Seguindo pelo jornal, o parquinho e piscina eram utilizados por outros que não as crianças do Jardim, por não existir nenhuma barreira física¹²⁹. Havia um relógio¹³⁰, mas foi furtado. Pediam materiais para as famílias (duas centenas de folhas de papel, lápis, tintas, massa plástica, goma arábica, anilina, cartolina, papel lustroso e ainda instrumento de música para a bandinha e um brinquedo), o que foi motivo de alteração com um pai no jornal¹³¹. As imagens a seguir são do referido Jardim:

128 Esse nome relacionado ao banco é porque ele foi construído na região onde a Caixa Econômica possuía residências e porque contou com o financiamento dela para manutenção e reparos nas instalações (BRASÍLIA, FEDF, 1985, p. 33).

129 CB, VISTO [...], 06/08/1960, p. 2.

130 Jardim de Infância da Caixa Econômica precisa de policiamento. "O prédio não é cercado, e a maioria de suas paredes é de vidro. O último ladrão que entrou lá levou até o relógio" (CB, VISTO [...], 17/12/1960, p. 2).

131 CB, PAIS [...], 29/03/1961, p. 8.

Imagem 2: Jardim de Infância 21 de Abril



Fonte: BRASÍLIA, FEDF, 1985, p. 33-34 e Acervo NOVACAP, APDF, Fotografias Mario Fontenelle, s.d..

Na planta é possível visualizar uma preocupação com os espaços livres no geral e na fotografia ambientes abertos individualmente, por meio dos acessos externos de cada turma. As quatro turmas têm essas grandes portas de vidro para uma varanda externa que se abre para a quadra residencial. Dessa forma, as crianças tinham o pátio interno que servia de integração entre todas as estruturas e de espaço de interação e brincadeira com outras turmas e o espaço da varanda, em escala menor, para a mesma interação e brincadeira, que poderia ser utilizado somente pela turma ou compartilhado com as crianças, mas por fora da instituição. Ao analisar a planta do Jardim de Infância 21 de Abril, Chain (2018) pontua que:

O partido de arquitetura concebido para este programa [para os jardins de infância] dialogava estreitamente com a tipologia definida para o programa escola-classe – pavimento térreo organizado funcionalmente em dois blocos perpendiculares, um definido pela distribuição de salas de aula e outro pelos usos administrativos. Neste projeto, o pátio coberto se conformaria na intersecção entre os blocos e a relação das salas de aula com o exterior seria ainda mais acentuada pelo desenho dos caixilhos de piso a teto, bem como pela criação de uma pequena varanda para cada uma das salas de aula. O programa jardim-de-infância, ainda mais que o escola-classe, encontraria nesta implantação dispositivos projetuais para fazer dos limites da sala de aula espaços de transição fluidos em direção às áreas abertas das superquadras (CHAIN, 2018, p. 81).

Essa arquitetura que permite a fluidez de movimento entre crianças e adultos que frequentam os Jardins de Infância em Brasília pode ser observada como uma garantia do movimento ou desse ir e vir mais fluido, independentemente do tamanho do projeto. Nesses espaços, práticas diversas poderiam ser estabelecidas, como a de colocar “estantes [com livros infantis] para atrair os alunos nesse lugar de passagem simpático e amplo”¹³², que era espaço de entrada entre a porta do Jardim, as salas administrativas e as salas de convivência das crianças, no Jardim de Infância da 108 Sul, onde a proposta da estante surgiu. Considerando as aberturas individuais das salas de convivência das crianças para a área externa, era nelas, na junção entre o que ocorria na atividade proposta em sala, que as crianças poderiam sair para exercer aquilo que foi descrito como parte do “Programa do Jardim de Infância 108”: visitar a “Padaria Royal” na quadra comercial. Isso, atrelado a outras práticas, como desenho, pintura, jardinagem, modelagem, recorte e cola, etc., contribuiria para desenvolver a capacidade criadora da criança, o conhecimento da natureza e sua capacidade de expressão, conforme descrito no jornal (CB, O ENSINO [...], 05/06/1962, p. 9).

A dinâmica do “Programa do Jardim de Infância 108” publicado e o cotejamento da estrutura dos Jardins de Infância permitem refletir sobre as apropriações de professoras e crianças sobre esses espaços e em que medida eles se constituem como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Semelhante reflexão pode ser feita ao tomar a planta do Jardim de Infância da 208 Sul ou do IPASE¹³³. As notícias sobre ele são dicotômicas, ou tratam daquilo que falta ou exaltam aquilo que tem de melhor. Dessa feita, sabe-se que ocorreu por conta de sua inauguração uma exposição de trabalhos infantis e as crianças fizeram uma apresentação de teatro (CB, EXPOSIÇÕES [...], 12/10/1961, p. 4).

Para uma exposição, provavelmente, haveria necessidade de materiais e talvez também para a organização da peça teatral, o que não foi um problema para o Jardim. O que se leva a considerar que ter financiamento de uma determinada instituição, e não de outra, fazia diferença no provimento material de um Jardim para outro. Ou que a diretora utilizar da **tática (grifo nosso)** de solicitar uma lista de materiais para os responsáveis, pode resultar em recebê-los e não em discussão pública no jornal, como ocorreu com o Jardim de Infância 21 de Abril. Entretanto, essas são as hipóteses possíveis de ser levantadas no confronto das informações colhidas. Seguindo, no ano de 1964, os problemas com infiltração no telhado começaram no Jardim de Infância da 208 Sul e, sobre ele, Ari Cunha escreve:

132 CB, O ENSINO [...], 08/06/1962, p. 9

133 Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Servidores. *O Jardim ganha o segundo nome atrelado ao IPASE por ser este responsável pelo financiamento e manutenção* (BRASÍLIA, FEDF, 1985, p. 22).

O do IPASE não se acabou, mas está para isto. Nas férias, houve tal dilatação nas fendas abertas das paredes, que algumas portas não abrem. A diretora pediu o comparecimento de engenheiros do IPASE. Foram, olharam e disseram que não havia perigo iminente. Como não deram um laudo escrito, a diretora resolveu suspender a aula (CB, VISTO [...], 11/08/1964, p. 5).

A escrita de Ari Cunha acaba por legitimar a ação da diretora quando reforça que nenhum laudo foi lavrado, portanto não há condições de se arcar com o funcionamento de um local onde portas não abrem e fendas são cada vez maiores. Não é mais uma diretora sozinha, mas alicerçada por aquele que ocupava um lugar social que permitia articulações passíveis de mudanças efetivas. Ser diretora de um Jardim de Infância na primeira metade da década de 1960 era estar em uma posição de destaque, favorável ou não, no sentido de que essas mulheres tinham de se posicionar firmemente naquilo que acordavam ser correto não entre em pares, mas com homens que tinham o poder de decisão para as questões que demandavam. A notícia no jornal, em setembro de 1964, era a de que o Jardim de Infância da 208 Sul voltaria a funcionar em março de 1965¹³⁴. Em janeiro, a notícia era a de que já estava recuperado¹³⁵, mas em fevereiro Ari Cunha escreve: “ainda está como estava o Jardim de Infância da Superquadra 208” (CB, VISTO [...], 07/02/1965, p. 3).

Esse ir e vir de notícias esbarrava com uma outra de inauguração de um Jardim de Infância na 305 Sul, que estava criando uma contenda entre os pais das crianças que estavam sem frequentar o Jardim de Infância da 208 Sul e queriam, então, que fossem elas transferidas para o novo e os pais das quadras 305 e 306, em suma, esse conjunto eram “Professores da UnB, funcionários e todos aqueles que formam o pequeno mundo das quadras” como assim se referiu Yvonne Jean (CB, O ENSINO [...], 19/09/1964, p. 1). Essa discussão em torno do prédio e sua manutenção corrobora com aquilo que Souza (2007, p.181) chama de uma das possibilidades investigativas quando se lida com a história da cultura material escolar: a atuação do poder público.

Além da ação prescritiva e normativa em relação a todos os aspectos materiais concernentes à escola, o poder público (em seus diferentes âmbitos de atuação) encarregou-se das construções dos

134 CB, ANALISANDO [...], 29/09/1964, p. 5.

135 CB, JARDIM [...], 16/01/1965, p. 1.

prédios e da compra, distribuição e manutenção dos materiais escolares (Souza, R.F., 2004). Por isso, tal atuação encontra-se no centro do circuito de produção, circulação e consumo da cultura material escolar (SOUZA, 2007, p. 181).

Ter fotos, no jornal, do prédio escorado com madeiras, no intervalo de quatro meses, como ocorreu em outubro e fevereiro, é dar a ver essa atuação do poder público. A madeira também foi motivo de clamor por outro Jardim no jornal: o Jardim de Infância da 108 Sul ou do IAPB¹³⁶, que inaugurou em agosto de 1961 e iniciou as atividades em setembro (BRASÍLIA, FEDE, 1985, p.17). Sobre ele é possível ler algumas descrições, tais como: “insalubre”; que funcionava no “barraco do IAPB”; “sem possuir nenhuma condição de higiene; pondo em perigo a saúde das crianças” (CB, JARDIM [...], 19/03/1961, p. 8); que três meses antes da data de sua inauguração estava faltando mobiliário¹³⁷; que ele não tinha sido terminado por falta de dinheiro¹³⁸ e que em junho ainda faltavam “mobiliário e material didático” (CB, VISTO [...], 04/06/1961, p. 9). Porém, um ano depois, o Jardim já funcionaria em outro local.

No jornal, Yvonne Jean escreve do “grande *hall* de entrada” que era “destinado às visitas”¹³⁹ e na publicação dos 40 anos de Educação em Brasília¹⁴⁰, a foto dá destaque ao referido *hall* e à planta, muito semelhante à do Jardim de Infância 21 de Abril, quando se toma os vãos livres das salas para as quadras, com varandas externas individuais e os espaços internos. Tomando a última notícia do jornal com a imagem oficial encontrada anos depois, o seu passado como um Jardim de Infância em um barraco de madeira estaria esquecido e sepultado. Essa mudança é simbólica, não só em relação as melhorias, mas também ao discurso. Silva (2012), ao analisar espaços escolares de Santa Catarina, constata:

A pedagogia de Anísio Teixeira – a ideia de oportunidades para todos em uma “escola única”, tornava nebulosa a dicotomia entre elite-povo, e a organização da sociedade segundo uma ordem hierárquica de capacidades – levava à exaltação de uma razão científica na arquitetura escolar, que se expressou na forma de uma racionalização funcionalista. O resultado prático dessas ideias na arquitetura escolar foi um “projeto padrão”, de linhas retas, funcional na estrutura e na forma, sem adereços e sem personalidade,

136 Instituto de Pensão e de Aposentadoria dos Servidores do Estado.

137 CB, PISCINAS [...], 28/05/1961, p. 8.

138 CB, VISTO [...], 31/05/1961, p. 7.

139 CB, O ENSINO [...], 08/06/1962, p. 9

140 DISTRITO FEDERAL, 2001.

sem autor, que passa a ser “o modelo a ser seguido” como garantia de “escola para todos (SILVA, 2012, p. 51).

É pertinente observar que, no caso do Jardim de Infância da 108 Sul ou do IAPB, ter sido pensado, efetivado ou funcionado em um barraco de madeira ia contra a tudo que Brasília representava como capital moderna, planejada, com um sistema modelar de ensino, que pensou a educação desde o Jardim de Infância à Universidade. Assim, percebe-se o incômodo de Ari Cunha, quando escreve que estava confirmado,

[...] o barraco de madeira da 108 será transformado em Jardim de Infância. Quem puder impedir que isto aconteça, que o faça, na certeza de que estará defendendo a única superquadra pronta, na qual falta exatamente um pouco de verba para o término da Escola Infantil” (CB, VISTO [...], 01/06/1961, p. 7).

Não se pode aqui negar a preocupação com as crianças e a sua integridade e educação, todavia, também estava ali presente a apreensão em defender a “única superquadra pronta” da capital. A constituição dos Jardins de Infância em Brasília demonstra que, dentro de um plano urbano maior, tais espaços foram considerados, projetados, construídos, reconstruídos, reformados, enfim, estavam ativos na dinâmica econômica, política, social e cultural.

Continuando na busca pelos Jardins, dois anos depois, em 10 de agosto de 1963, é inaugurado o Jardim de Infância da 114 Sul ou do Banco do Brasil¹⁴¹ (BRASÍLIA, FEDE, 1985, p.19). Sete meses depois de sua inauguração, Katucha, publica: “sentimos profundamente que o Jardim de Infância da Super Quadra 114 não esteja tendo o ritmo eficiente que vinha mostrando no início do ano”. (CB, SOCIAIS [...], 11/03/1964, p. 3). A crítica feita pela jornalista – que, de vez em quando, lançava notas sobre professoras e diretoras que eram apresentadas pelos seus jardins¹⁴², sobre eleição de diretoria de Jardim de Infância¹⁴³ e sobre o curso de Especialização e Recreação Musical para as professoras dos Jardins¹⁴⁴ – pode ter causado certo incômodo nas profissionais do referido Jardim.

Meses depois, Yvonne Jean escreve que foi até lá e as crianças corriam “bancando os pássaros que batem as asas”, cantavam, recitavam, escutavam uns aos outros, “sem o menor constrangimento nem complexo”

¹⁴¹ Recebe esse nome também pelos recursos e por estar na área em que residiam os funcionários do banco, em sua grande maioria.

¹⁴² CB, SOCIAIS..., 23/11/1961, p. 07.

¹⁴³ CB, SOCIAIS..., 02/07/1961, p. 09.

¹⁴⁴ CB, SOCIAIS..., 07/06/1964, p. 03.

(CB, O ENSINO [...], 19/08/1964, p. 1). Nesse último trecho, é possível identificar como a arquitetura, que considerou os espaços amplos de circulação, não só aparelha um jardim do prédio necessário para a sua existência física, como permite a efetivação de perspectivas pedagógicas que circulavam à época e que consideravam que a criança deveria ter oportunidade de conviver e se expressar.

Entre os livros voltados para as professoras de Jardins de Infância, na década de 1960, tem-se o de Nazira Abi-Sáber (1963), **O que é o Jardim de Infância**, demarcando que os “objetivos do Moderno Jardim de Infância” eram: “rodear a criança de um ambiente sadio, no qual ela possa viver e conviver bem com os colegas e com todos os membros do seu grupo [...]”; entender que “a educação pré-escolar deve se basear nas necessidades e interesses das crianças [...]”; proporcionar às crianças “segurança, afeto e aceitação pelos companheiros [...]”; que a criança deve “ser reconhecida como indivíduo que tem interesses, habilidades e recursos pessoais [...]” e “ter experiência de grupo”, além de “muitas oportunidades de partilhar suas experiências e pertences [...]”; possuindo “meios de satisfazer sua curiosidade [...]”, com “experiência com diferentes materiais [...]”; “oportunidades variadas de expressão espontânea, livre, fácil, clara (através da linguagem, da pintura, do desenho, atividades manuais, música, canto, movimentos rítmicos, dança, etc.)” e “oportunidades de aceitar responsabilidades e conquistar independência [...]” (ÁBI-SABER, 1963, p. 16-19).

No acompanhamento das notícias no jornal, outra nota informa que: “na superquadra 114 foi construído um Jardim de Infância com todos os requisitos modernos e necessários à educação pré-primária” (CB, EDUCAÇÃO, 04/12/1964, p. 1). Observa-se que a ligação entre o que é moderno e necessário para a educação pré-primária não está relacionado com as práticas e nem com os materiais didáticos que deveriam ser comprados para o Jardim de Infância, e sim com a arquitetura. A contraposição das notícias publicadas sobre o Jardim de Infância da 114 Sul indica que as jornalistas Katucha e Yvonne Jean, naquele momento, teciam considerações mais próximas das práticas, enquanto nessa terceira, o olhar recai na estrutura do prédio e do seu aparelhamento.

Considerações Finais

Pouco tratado nos documentos oficiais naquilo que lhe era específico, algumas demandas dos Jardins são encontradas no jornal *Correio Brasileiro*. Na primeira década de Brasília, quando muito do que se estava no Plano

Piloto de Lúcio Costa ainda saía do papel, o jornal e as três colunas aqui abarcadas, que em alguns momentos se voltam para a educação, acabam se configurando como *sujeitos da história*¹⁴⁵, porque assumem uma prática de registrar, explicar, debater, comentar e emitir opinião. É possível indicar que a materialidade, ou a sua inexistência, é pauta de um debate que faz circular posicionamentos não somente de jornalistas, como também das professoras e da população no geral, além de deixar transparecer sua utilidade pedagógica nesses espaços, algo difícil ainda de se obter por outros documentos.

Embora, o que esteja em discussão seja o modelo do projeto educacional de Brasília para a Educação Infantil, a partir da cultura material e de sua relação com a constituição do espaço e do ambiente escolar, no sentido de favorecimento do processo educativo em um espaço urbano artificial, idealista e projetado que é o Distrito Federal, é importante reforçar a existência de uma mentalidade em torno de um projeto educacional nacional, que visava entre outras coisas, o público escolar infantil, refletindo as transformações econômicas e sociais da nação nas décadas de 1950 e 1960 e a crescente preocupação pela universalização do ensino.

Referências

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é Jardim de Infância**. Programa de Assistência Brasileiro Americana – PABAE. Belo Horizonte, 1963.

BALDEZ, Etienne B. L.; ANJOS, Juarez J. T. dos. A narrativa de Juscelino Kubitschek sobre a escolarização em Brasília: vestígios de uma historiografia da educação. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; TUCHINSKI DOS ANJOS, Juarez José. (org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2020, v. 4, p. 57-75.

BENCOSTTA, Marcus L.. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, 19, e064, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e064>. Acesso em: 10 junho 2020.

BRAGA, Milton. **O concurso de Brasília: sete projetos para uma capital**. São Paulo: Cosac Naify, Imprensa Oficial do Estado, Museu da Casa Brasileira, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASÍLIA. FEDE. **Fundação Educacional do Distrito Federal**. Escolas da FEDF – Brasília, Cruzeiro, Guará, Planaltina, Sobradinho. Brasília, vol. 1, 1985.

BRASÍLIA. NOVACAP. **Revista da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil**. Ano 1, n. 2, março, 1957.

145 Aqui dialogando com CRUZ, 2013; DARNTON, 2010; DARNTON, ROCHE, 1996; LUCA, 2008; entre outros.

BURKE, Peter. História como memória social. *In: Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-90.

CARVALHO, Ana Maria O. T. Formação docente para a educação pré-escolar na época da ditadura militar. *Educ. Real, Porto Alegre*, v. 40, n. 4, p. 1061-1075, dec. 2015.

CB (Correio Braziliense). **Brincam juntos no jardim de infância filhos de deputados e de “candangos”**. Em 27 de abril de 1960, p. 01. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 06 de agosto de 1960, p. 2. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 17 de dezembro de 1960, p. 2. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Pais de alunos estranham lista de material**. Em 29 de março de 1961, p. 8. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Piscinas da Av. W3 serão espelhos d'água**. Em 28 de maio de 1961, p. 5. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 31 de maio de 1961, p. 7. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 1 de junho de 1961, p. 7. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 4 de junho de 1961, p. 9. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Sociais de Brasília – Katucha**. Em 2 de julho de 1961, p. 9. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Exposições de crianças de jardins de infância**. Em 10 de outubro de 1961, p. 4. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Sociais de Brasília – Katucha**. Em 23 de novembro de 1961, p. 7. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **O ensino dia a dia – Yvonne Jean**. Em 5 de junho de 1962, p. 9. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **O ensino dia a dia – Yvonne Jean**. Em 8 de junho de 1962, p. 9. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Sociais de Brasília – Katucha**. Em 7 de junho de 1964, p. 3. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 11 de agosto de 1964, p. 5. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **O ensino dia a dia – Yvonne Jean**. Em 19 de outubro de 1964, p.1. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Analizando...analizando**. Em 29 de setembro de 1964, p. 5. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Jardim de infância da 208 já recuperado**. Em 16 de janeiro de 1965, p. 1. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Visto, lido e ouvido – Ari Cunha**. Em 07 de fevereiro de 1965, p. 3. (HDBN)

CB (Correio Braziliense). **Pioneiro da notícia (1927-2018)**. Luta por uma capital melhor. Em 1 de agosto de 2018. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/ari-cunha-homenagem> Acesso em: abr. 2021.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

COSTA, João Vicente. Eu conheci a Talita de Abreu, a Katucha. In: **Memória de Brasília, 04/08/2020**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1006181269396828/search/?q=Eu%20conheci%20Talita%20de%20Abreu%2C%20a%20Katucha>. Acesso em: abr. 2021.

CRUZ, Heloísa de F. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.

DARNTON, Robert. Jornalismo: toda notícia que couber a gente pública. In: **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia das Letras, 2010, p. 76-109.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. **Revolução impressa: a imprensa na França 1775-1800**. São Paulo: EDUSP, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Planejamento Educacional. **A origem do sistema educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22/12/1959 / elaboração de Celso Bubenек, Gildo Willadino, Regina Marcia de Jesus Lima**. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984. 125 p.

DISTRITO FEDERAL. **40 anos de educação em Brasília**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2001.

DISTRITO FEDERAL. APDF (Arquivo Público do Distrito Federal). **Calendário de mesa 2011**. Homenagem às “mulheres pioneiras” de Brasília.

FRANÇA. Guilherme de Azevedo. **Levantamento de fontes e acervos para uma história das duas primeiras escolas de São Sebastião/DF (1959-1996)**. Orientador: Juarez José Tuchinski dos Anjos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). PPGEMP, FE, UnB. Brasília, 2020.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)**. Vera Lúcia Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry (orgs.). Florianópolis: Insular, 2012. 231 p.

GAY, Peter. Sobre o estilo na História. In: **O estilo na história**. Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 167-196.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991, p. 169-178.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Por que construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

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

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 111-153

PINTO, Viviane F. F.; MULLER, Fernanda; ANJOS, Juarez J. T. dos. Entre o passado e o presente: Contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e187179, 2018.

PINTO, Viviane F. F.; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez J. T. dos. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos Jardins de Infância (1960-1962). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 47, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. As organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira. pro-posições**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 14, n. 1 (40), Campinas, p. 177-194, jan./abr. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. Marcus Levy Albino Bencostta (org). São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **Uma cosmopolita nos trópicos**: a trajetória de Yvonne Jean no jornalismo carioca (1940-1950). Dissertação (Mestrado) – Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, 2018. 166 f.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961, p. 195-199.

A fotografia em cruzo com a história: há uma rachadura em tudo e é por lá que a luz entra

Ana Luisa Manfredini Araujo ¹⁴⁶

*Era um caminho quase sem pegadas
Onde tantas madrugadas folhas serenaram
Era uma estrada, muitas curvas tortas
Quantas passagens e portas ali se ocultaram
Era uma linha, sem começo e fim
E as flores desse jardim, meus avós plantaram*
Siba

Introdução

O estudo aqui apresentado começou a ser delineado em fevereiro de 2020 quando esta pesquisadora foi selecionada como bolsista da Iniciação Científica da pesquisa sobre “As Representações de Infância na Instrução Primária do Paraná”, fazendo parte da pesquisa intitulada “História, Cultura e Escolarização da Infância”, coordenada pela professora Doutora Gizele de Souza e desenvolvida junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Propõe-se, a partir dos estudos realizados na Iniciação Científica sobre o uso da fotografia nos estudos da história escolar e da infância escolarizada, realizar nas linhas que seguem uma reflexão sobre a fotografia como fonte histórica, para além da ilustração e para além da descrição; pois, de acordo com Bencostta,

[...] infelizmente ainda é bastante comum encontrarmos em teses, dissertações e livros, em especial os didáticos de história, um uso ainda circunscrito à mera função ilustrativa, como se essas imagens fotográficas fossem despossuídas de um sentido e, portanto, de um discurso próprio, capaz de dialogar e propor à pesquisa a construção e a reformulação de novas problematizações ao debate histórico. (BENCOSTTA, 2011, p. 400).

Em razão da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, não foi possível a realização de visitas presenciais aos arquivos da cidade de Curitiba e da região metropolitana ao longo da pesquisa da Iniciação Científica.

146 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. É pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de Araucária. Integrante do Grupo de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar. E-mail: ana.manfredini@educacao.araucaria.com.gov.br.

Diante do isolamento social, o acervo digital na rede de informações *Museus Paraná*¹⁴⁷ se tornou o principal meio material de pesquisa de fontes. Na plataforma, dentro do recorte cronológico dos anos de 1900 a 1940, os indicadores de busca consultados foram: (i) “escola”, (ii) “escolas” e (iii) “infância”.¹⁴⁸

Dentre as 492 (quatrocentas e noventa e duas) fotografias encontradas, a de um grupo de crianças e adultos em frente à Escola Japonesa da Seção Central, na cidade de Londrina, no norte do Estado do Paraná, de autoria do fotógrafo José Juliani, registrado ao dia 29 de abril de 1935, na comemoração do aniversário do imperador japonês Hirohito, no *Showa no Hi* (昭和の日), foi a que, nas palavras de Barthes (2018, p. 25), gerou na pesquisadora o “estalo”. O sentido da imagem a invadiu e a fez desejar aventurar-se na busca do que a atraiu na fotografia. Surgiu o desejo de conhecer a história da fotografia e a história por trás daquela fotografia escolar. Para tanto, a busca de fotografias de escolas japonesas na região de Londrina na década de 1930 foi iniciada, definindo, assim, um recorte de sujeitos, de local e de período, para construir uma série contextual de fotografias escolares, um conjunto narrativo iconográfico.

No total foram encontradas seis fotografias da comunidade escolar, cinco em frente às escolas japonesas e uma fotografia, de autoria de José Juliani, do desfile de 7 de setembro que ocorreu na Avenida Paraná em 1937, em que aparecem os alunos e professores das escolas da cidade, incluindo as japonesas. Com exceção da fotografia do desfile, todas as fotografias encontradas de escolas japonesas em Londrina, ao longo da década de 1930, são fotografias da comunidade escolar em frente à fachada da escola.

O objetivo deste artigo, entretanto, não é apresentar os resultados da análise iconológica dessas fotografias, mas sim discutir as potencialidades analíticas do estudo da fotografia, a fim de tecer reflexões iniciais sobre a contribuição da fotografia para a História Escolar.

O subtítulo “há uma rachadura em tudo e é por lá que a luz entra” foi inspirado na música de composição de Leonard Cohen, *Anthem*. A frase faz pensar no próprio mecanismo da câmera fotográfica analógica. A luz em um lapso temporal atravessa a pequena fenda da caixa preta fotográfica e imprime um fragmento de tempo. A fenda, portanto, assim como a rachadura, potencializa o ver.

Foi utilizada a iconologia, esquema de interpretação de imagens proposto por Panofsky (2008), para tecer reflexões sobre a fotografia como fonte

147 Disponível em: <memoria.pr.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 10 jul. 2020.

148 Foram encontradas com “escola” 343 imagens, com “escolas” 137 imagens e com “infância” 12 imagens. Também foram utilizados os indicadores “grupo escolar” e “instrução primária”, mas não foram encontradas fotografias nos resultados obtidos.

histórica, sob a leitura de Kossoy (2014) e Burke (2004) a respeito do tema. Panofsky (1892-1968), pertencente ao famoso grupo de iconografistas da Escola de Warburg, publicou no ano de 1939 o ensaio *Estudos da Iconologia* em que sistematiza três níveis de interpretação de uma imagem: “pré-iconográfico, iconográfico e iconológico” (BURKE, 2017, p. 57). Essas categorias serão mencionadas ao longo da exposição.

Os escritos de Susan Sontag (2014), Barthes (2018) e Benjamin (2012) são também convocados por sua contribuição aos estudos da fotografia. Para adentrar ao cruzo da fotografia com o ambiente escolar são apresentadas contribuições de Dussel (2019), Souza (2001) e Bencostta (2011). Trata-se de abordar o que é revelado e camuflado pelo uso da fotografia como documento, vestígio e estilhaço da História, que é produtora e produto cultural, em um constante exercício de colocá-la em dúvida ao cruzá-la com um conjunto de outras fontes históricas. Essa ideia de cruzo entre fotografia e outras fontes históricas é apresentado como um procedimento voltado à compreensão da cultura escolar e da infância em um determinado tempo histórico.

A partir dessas leituras, propôs-se o estudo das fotografias escolares em três movimentos contínuos, que estruturam a construção de narrativas históricas: como objeto da pesquisa, como fonte histórica principal material e visual e como guia narrativo.

Quanto à estrutura de exposição, em um primeiro momento, são mobilizadas algumas palavras-conceito principais: rachadura, detalhes, fotografia, cruzo, contexto. Em seguida, são apresentados os temas iconográficos e a abordagem iconológica, que é o caminho analítico escolhido nesta pesquisa. Por fim, foram tecidos comentários sobre como a iconologia pode contribuir em pesquisas com fotografias escolares, como vestígios de concepções e experiências de educação e de escola.

*Detalhe: há uma rachadura em tudo e é por ela que a luz entra*¹⁴⁹

“Há uma rachadura em tudo e é por ela que a luz entra” e se projeta como imagem. A luz em um lapso temporal atravessa a pequena fenda da caixa preta fotográfica, do filme ou do sensor digital e imprime um fragmento de tempo (DUSSEL, 2019). A fotografia é um fragmento visível dentro de um tempo e espaço que não são mais visíveis. A imagem, assim como a fenda, é o que torna um fragmento da história visível e, concomitantemente,

¹⁴⁹ Adaptação de versos da música Anthem, de composição de Leonard Cohen: “There is a crack, a crack in everything, that’s how the light gets in.”

deixa vestígios das muitas invisibilidades a investigar, convocando o observador a escavar a história. Afinal, “a imagem fotográfica é um meio de conhecimento pelo qual visualizamos microcenários do passado; contudo, ela não reúne em si o conhecimento do passado” (KOSSOY, 2014, p. 84).

São as frestas consequentes da junção das partes estilhaçadas que provocam e instigam o exercício da compreensão da história. Aquilo que é possível espiar entre as frestas desperta o interesse histórico, é o detalhe que chama à investigação.

Nesse sentido, Dussel (2019) destaca que a fotografia, nas novas perspectivas historiográficas, não é mais vista como o encontro direto entre presente e passado; e recorda a definição da historiadora francesa Arlette Farge de que as fotografias são as batidas do tempo, “as feridas do tempo, as passagens, breves chamados, como quando se percebem detalhes passageiros que abrem conexões entre o presente e os mundos que já foram enterrados e desaparecidos” (FARGE, 2006, apud DUSSEL, 2019, p. 58, tradução livre).

Com a imagem, como quem se detém nas feridas do tempo, “vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso” (BARTHES, 2018, p. 26), uma história feita como um *kintsugi*. O *kintsugi* ou *kintsukuroi* é uma técnica artística japonesa que consiste em:

Consertar cerâmicas, vidros, e outros objetos que foram se desgastando ou quebrando pela usura do tempo ou por acidentes domésticos. Em vez de jogá-lo no lixo, os japoneses, usando a resina da árvore de laca e pó de ouro, nobilitam o objeto não apenas como enfeite ou reciclagem, mas para guardar a memória que cada objeto possui na vivência do possessor. O objeto adquire assim outra complexidade estética, confirmada pela história do próprio objeto, e consente uma reflexão mais profunda sobre a beleza da imperfeição das coisas. (D'ANGELO, 2016, p. 17).

Ao procurar os cacos espalhados e juntá-los, como se o fizesse com fios de ouro, como quem coloca em evidência as rachaduras, cria-se um outro objeto que contém o significado antigo, porém alterado pela visibilidade da rachadura, da fenda que expôs as feridas do tempo e abre possibilidades para descobertas, para uma aproximação do real que não é realidade, mas uma construção narrativa histórica que é feita dos vestígios de um tempo e espaço que não existem mais.

[...] a imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, um só enfoque da realidade passada: um aspecto determinado. Não é demais enfatizar

que este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da primeira realidade. (KOSSOY, 2014, p. 121).

Diferente das peças de um quebra-cabeça, que apenas se encaixam em uma solução definitiva, em que cada peça tem um único lugar correto, as fotografias são, por muitas vezes, ambíguas e polissêmicas, como afirma Burke (2017, p. 278). O que faz que sua leitura se aproxime mais da ideia do quebra-cabeça de origem chinesa chamado *tangran*, formado por sete peças com as quais é possível montar mais de cinco mil diferentes figuras. Contudo, não são essas cinco mil diferentes figuras – interpretações – igualmente válidas, fazendo que a imagem precise ser colocada dentro da série de contextos (político, cultural, material, geracional, entre outros) em um determinado tempo e espaço e analisada com outras fontes (documentais, orais, materiais) para que possa ser lida como testemunha ocular de significados culturais reveladora de ideias, mentalidades de um determinado grupo social (BURKE, 2017, p. 282).

A imagem fotográfica é o registro de um fragmento, de um instante, de um lapso temporal e espacial, materializado no artefato fotografia, que revela os modos de ver e pensar dos que participaram daquele momento, seja como fotógrafo, seja como fotografado. Portanto, não contém uma cópia da realidade, mas é conformada e enquadrada segundo vontades, interesses e crenças. As fotografias encomendadas, como as fotografias escolares em frente à fachada da escola, resultam da intenção do dar-se a ver, daquilo que se desejava mostrar. Como explica Mendes,

[...] a fotografia é uma interpretação de uma realidade, assim como, objeto de memória coletiva ou individual. Por ser uma linguagem é preciso compreender a sua dimensão própria, pois cada recurso da fotografia, são recursos históricos, sociais, estéticos e culturais, uma vez que, cada linguagem tem sua base conceitual elaborada mediante as experiências de cada época e grupo sociais. Sendo assim, ao historiador é incumbida a tarefa de reaver uma “realidade”, já que, a imagem por si só não se recupera. Cabe ao pesquisador ler as “linhas e entrelinhas” informadas na imagem visual, atentando aos vestígios de um passado. (MENDES, 2020, p. 80)

Entre linhas, entrelinhas, detalhes, feridas, quebras, ausências, rachaduras, fendas e frestas, a fotografia como fonte histórica, “mas também como documento inserido na própria historicidade” (MARTINS, 2013, p. 43), precisa entrar em cruzo com a complexa trama das outras fontes “que possam

transmitir informações acerca de assuntos que foram objeto do registro em dado momento histórico” (KOSSOY, 2014, p.70). Dos registros escritos, orais, materiais; bem como de suas procedências, dos arquivos e acervos, se há rasgos, ranhuras, escritos, carimbos, como é a materialidade que a compõe, de como, por quem e por que esta foto foi guardada, das materialidades que podem ser vistas na imagem, de quem ou que se fotografa, da época que a produziu, de quem a produziu, quando, onde e por quais razões, a quem ou ao que se destinava, junto às subjetivas relações culturais, epistêmicas e afetivas que constroem a relação do investigador com as fontes iconográficas.

Burke (2017) retoma Panofsky, que “insistia que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (p.59). Relembra o clássico exemplo do tema da Última Ceia, de Leonardo da Vinci, que, para uma pessoa de fora da cultura judaico-cristã, pode evocar apenas a ideia de um encontro de pessoas para realização de uma refeição. Seus signos demandam conhecimentos sobre a cultura do qual a imagem é parte, pois “para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais” (p. 59) e “relocar as imagens nos contextos originais para que não se faça uma interpretação errônea das duas mensagens” (p. 131). Dessa forma, enfatiza a importância fundamental de uma espécie de *cruzo* com outros temas e fontes que se amalgamam à imagem para a compreensão do seu contexto original.

Dussel (2019), ao citar os estudos arquitetônicos dos pátios escolares de Rem Koolhaas, acentua quão significativa é a combinação que o autor faz em seus estudos de diferentes perspectivas com as quais pode se investigar um espaço construído, nomeia este modo de análise arquitetônica de *cruzo* de diferentes caminhos e trajetórias. No seminário organizado em conjunto pelos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Federal do Paraná, intitulado *História de la cultura material y visual*, no período de 9 a 13 de novembro de 2020, em plataforma virtual, em que esta pesquisadora participou como ouvinte, Dussel convocou a ideia do cruzamento como potencializadora da rede de contexto que gerou a imagem fotográfica.

Tendo como exemplo seu estudo sobre os pátios escolares, Dussel (2019), colocou no centro do *cruzo* as fotografias de pátios escolares para compreender a história da transformação deste espaço escolar e abriu sua rede contextual nas várias direções que a cruzam: pedagogias; cerimônias, rituais e festas; civilismo; tempos escolares, formação moral e disciplinar; afetos escolares; jogos e brincadeiras; e corpo na ginástica. A palavra *cruzo* parece, portanto, uma interessante e potente noção para se pensar na tra-

ma de elementos que costuram as tessituras históricas e permitem analisar em múltiplas dimensões, ao abrir a imagem e aprofundar-se na vida nela contida. Além das múltiplas dimensões de temas relacionais que auxiliam na construção histórica, com base nas fotografias, cabe também perguntar quais fontes devem ser convocadas para junto com uma determinada série fotográfica trabalhar.

É preciso, então, aprender a ler as imagens e escrever suas legendas para significá-las no tempo histórico. “A pressão do indizível que se quer dizer” (BARTHES, 2018, p. 24) é o efeito que a fotografia tem o potencial de causar e desafia a transpor em palavra narrada e interpretada o que é objeto e signo visual. É preciso tornar a mensagem visual interpretável por meio da palavra, indo além da sensação que o estímulo visual é capaz de provocar. Para Benjamin (2012, p. 115), é essencial a construção da legenda da fotografia “para favorecer a literarização de todas as relações da vida e sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e aproximativa”.

Iconologia: cruza da fotografia com outras fontes históricas

Dentre as possibilidades de caminhos interpretativos, o esquema formulado por Panofsky (2008), na década de 1930, segue ecoando por sua potencialidade de leitura da imagem por meio de três níveis de interpretação da fotografia: pré-iconográfica, iconográfico e iconológico. Seguindo sua orientação, é preciso seguir passos metodológicos para a compreensão das fotografias como fonte histórica.

Kossoy (2014, p. 95), a partir das formulações de Panofsky sobre a iconologia, traz em seu livro *História e Fotografia* um importante contributo para sua aplicação, como as sugestões de sistematização das informações com roteiros. Explica que a leitura das imagens na iconologia passa por três níveis de análise: pré-iconográfico (ou técnico), iconográfico e iconológico. O nível pré-iconográfico é técnico, pois analisa as características que formam o documento material e atua na descrição deles para detectar as informações possíveis sobre sua identificação, procedência, localização, conservação, isto é, sobre a própria origem e o histórico do documento. O nível iconográfico descreve o registro visual contido na fotografia, os elementos icônicos que estão visíveis do documento para descrever informações sobre o espaço (onde), o tempo (quando) e o assunto (o quê), bem como as informações sobre o fotógrafo e a tecnologia empregada no registro.

Nos níveis pré-iconográfico e iconográfico, a fotografia é concomitantemente objeto e signo visual, devendo ser analisada em suas dimensões material e visual. O visual está presente no material e o material está presente no visual. Uma vez que a fotografia é um objeto que contém uma imagem, e, por isso, sua leitura

[...] requer uma “alfabetização do olhar”, isto é, para a compreensão da imagem é preciso submetê-la a uma crítica que leve em consideração a interação fotógrafo, a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado. Portanto, a análise exige uma crítica externa, isto é, das condições de produção da fotografia e uma crítica interna relacionada ao conteúdo da imagem (LEITE, 1993, p. 45 apud SOUZA, 2001, p. 78)

E o último e terceiro nível, o da iconologia, é “o momento de incursão em profundidade na cena representada” (KOSSOY, 2014, p. 110), para ir ao encontro do oculto, das ausências, dos detalhes que, como frestas, revelam as camadas de significação pelo constante cruzo do visível e invisível do objeto-imagem. Assim, Kossoy conclui que

[...] o significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito, ele vai além da verdade iconográfica, daquilo que vemos e podemos descrever. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos ausentes da imagem” (KOSSOY, 2014, p. 132).

Para de fato adentrar na fonte iconográfica e alcançar sua iconologia é necessário estudar e confrontar o tempo, o espaço, as materialidades e os agentes entrelaçados naquele momento histórico. Nesse sentido,

Lena Liepe establece que las evidencias visuales, como los textos, son «productos históricos manufacturados para ciertos propósitos», por lo que «[su] uso instrumental como fuente material necesita del análisis de la propia imagen como producto definido históricamente», lo que supone la utilización del enfoque crítico tradicionalmente aplicado por los historiadores, es decir, «cuándo, dónde, por quién y por qué» se produjo la imagen. (ANDRÉS, 2006, p. 291).

Cabe, assim, a quem pesquisa história pelas veredas da iconografia adentrar no tempo histórico em que estão inseridas, de forma que os níveis metodológicos pré-iconográfico e iconográfico, bem como a abordagem iconológica se amalgamem em um processo dinâmico e indivisível. Hoffmann (2015) chama a atenção para o nível iconológico como um momento sub-

jetivo e, portanto, uma abordagem, diferente dos primeiros níveis, pré-iconográfico e iconográfico, que se configuram como método, momentos objetivos.

Ao adentrar o cruzo e intentar compreender a complexa trama dos fragmentos do tempo registrados em imagens, a iconologia ultrapassa a fase iconográfica e, a partir do visível, escava as ausências e as feridas da fotografia; a partir dela, leva além dela, buscando compreender as tramas do tempo e espaços históricos em que foi produzida. Como afirma Kossoy (2014, p. 110), “ver, descrever e constatar não é o suficiente”. A iconologia se esforça para puxar os elementos visuais da imagem e para interpretar como se formaram os elementos que ficaram dentro – e também fora – de seu fragmento.

Uma espécie de síntese do que foi até aqui exposto pode ser encontrada em Burke (2017). Ele organiza em quatro aspectos principais a concepção das imagens como testemunhas, as evidências da História que guiam o presente trabalho: (i) a fotografia não dá acesso direto ao mundo social, “mas sim a visões contemporâneas daquele mundo” (2017, p. 282), mostra “modos de ver e de pensar do passado” (2017, p. 278); (ii) a fotografia para ser lida como fonte da História precisa ser colocada dentro de uma série de contextos do momento histórico em que foi produzida e para tanto deve ser justaposta a outras fontes; (iii) fotografia adquire maior confiabilidade quando aproximada de imagens que se aproximem de algum modo da mesma narrativa, por meio de elementos de conexão que formam o inventário, que podem ser o mesmo fotógrafo, o mesmo assunto, a mesma época, a mesma pessoa fotografada, o mesmo lugar e assim por diante; (iv) a fotografia necessita ser lida em suas entrelinhas, pois são nos detalhes que os iconografistas identificam os significados culturais.

Assim, a fotografia é uma interpretação de uma dada realidade desde sua gênese, que é o momento em que o fotógrafo escolhe qual fragmento da realidade será congelado na imagem. Como explica Sontag (2014), a fotografia, por mais que capture uma certa realidade, não é a pura realidade, pois é uma interpretação do mundo, ela confirma uma realidade ao passo que também a deturpa e molda, deixando rastros e pistas do real. Isto é, segue sendo interpretação no encontro com o historiador que, estando em outro momento histórico, atrela a imagem a um conjunto de outras fontes, inclusive de outras imagens correlacionadas, que a aproximam de seu contexto.

Panofsky alerta que “em qualquer dos níveis em que nos movamos, as nossas identificações e interpretações dependerão da nossa bagagem subjetiva, e por essa razão, terão de ser corrigidas e controladas por uma grande

consciência dos processos históricos” (PANOFSKY, 1982, p. 28 apud HOFFMANN, 2015, p. 41).

É o que complementa a historiadora Rosa Fátima de Souza:

Além disso, é preciso atentar para as múltiplas faces e realidades da imagem fotográfica como nos adverte Kossoy (1998). Esse autor chama a atenção para as dimensões da fotografia como memória e representação, fruto de uma elaboração cultural, estética e técnica. Para ele, a compreensão da imagem passa pela desconstrução do processo de construção da representação, o que significa considerar também os usos ou aplicações que teve a imagem e as “leituras” que dela fazem os receptores. O desafio para o pesquisador que busca utilizar a fotografia como objeto de estudo reside justamente na interpretação. Enquanto receptor da imagem, ele não pode desconsiderar os mecanismos implicados em sua recepção. (SOUZA, 2001, p. 78)

“O leitor de fotografia pratica um confisco visual da imagem, remontando-a a partir de suas insuficiências, no seu próprio código de leitura que é também o manual sintético de suas experiências e das experiências de seu ver” (MARTINS, 2013, p. 46). Neste sentido, há sempre no uso da fotografia como testemunha ocular da História rastros das sombras de quem lê as imagens e se propõe a desdobrá-la em palavra. Para contornar essa fragilidade cabe a quem a interpreta realizar o cruzo das fotografias com as demais fontes que, juntas, constroem o contexto histórico do qual a imagem é produto e produtora.

Reflexões iniciais sobre o cruzo das fotografias escolares

As fotografias oficiais da escola cumprem a função de documentar, dar prova de realidade, daquilo se deseja fazer ver. Tratava-se de concentrar sua melhor versão de si como coletividade para dar visibilidade ao que Charrier (1991, p. 183) denominou como

[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétua existência do grupo, da comunidade ou da classe.

Como fonte histórica, as fotografias de escolas são testemunhos das representações contidas nessas imagens. Elas revelam não a mera cópia da

realidade, mas modos de ver e pensar, modos de viver de sujeitos em um determinado tempo e local, e aquilo que intencionalmente, ou não, desejam evidenciar ou ocultar. Uma fotografia é sempre uma oportunidade de compreender aspectos do passado que dificilmente seriam mostrados em um texto escrito. A imagem fotográfica impacta diretamente em como se imagina a história.

Conforme Bencostta, quando vistas como documentos as

[...] fotografias se consistem em testemunho e representação da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. Elas trazem informações sobre a cultura que enquanto documentos, essas fotografias se consistem em testemunho e representação da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. (BENCOSTTA, 2011, p. 400)

Contudo, Sontag (2014, p. 31) adverte que as fotografias “foram colocadas a serviço de importantes instituições de controle, sobretudo a família e a polícia, como objetos simbólicos e informativos”. Pode-se incluir nesse rol o mercado publicitário que se apossou do uso da imagem fotográfica como “prova da realidade”, enquanto, na verdade, moldava o mundo para criar realidades ilusórias. A fotografia cunhou um estatuto de veracidade tão intenso que “na catalogação burocrática do mundo, muitos documentos importantes não são válidos a menos que a eles se junte uma mostra fotográfica [...]” (SONTAG, 2014, p. 31).

O mesmo se deu com as fotografias escolares que davam prova e ilustravam processos de aprendizagem e de experiência de infância como uma transposição fidedigna da realidade. Cruzar as fotografias escolares com avaliações, pareceres, registros de inspetores, notícias veiculadas na mídia, diários de alunos etc., tenciona a revelação da realidade fotográfica. Assim, para de fato vê-la, faz-se necessário contextualizá-la e confrontá-la tanto com textos como com imagens a ela relacionadas. Assim, a aparente cena digna de um anúncio publicitário é tencionada por cruzamento com demais fontes.

Segundo Mendes, por meio das fotografias

[...] é possível compreender as práticas de socialização da infância proporcionada pela instituição escolar. Seus usos, produções e meios de circulação eram bastantes comuns nas primeiras dé-

cadadas do Século XX. Nelas, observam-se diversas temáticas, ressaltando seu caráter multifacetado e de produção de realidades diferentes. Em acervos, públicos ou privados, vemos imagens de fachadas arquitetônicas de escolas, festas, desfiles cívicos, cenas de salas de aulas, atividades escolares, fotos de classe, exposições pedagógicas, solenidades, entre outras. (MENDES, 2020, p.139)

A narrativa fotográfica, em cruzo com os elementos apreendidos nos temas relacionados e nas fontes complementares, forma uma série contextual capaz de fornecer elementos para a conexão e o confronto que são imprescindíveis para produzir uma maior confiabilidade da narrativa histórica. Aos detalhes capturados nas imagens, àqueles que pungem, é aplicada uma lente de aumento, a fim de chamar as entrelinhas para o centro do cruzo da reflexão, em que a produção textual é sujeitada ao produto visual, a fotografia.

Em consonância com Sontag (2014), pode-se dizer que – ao passo que dá prova da existência de uma estrutura escolar, de uma construção, de uma arquitetura, de modos de organização espacial, de objetos e materialidades, da configuração dos corpos, de reuniões de celebração, do lugar da escola e da educação das crianças em uma certa comunidade – a fotografia escolar também molda e interfere na realidade a depender do que é decidido estar presente e ausente, do que é criado e organizado para estar destacado ou camuflado no enquadre.

A fotografia é também repleta de nuances, de imprevistos, de situações e sensações que interpelam tanto o fotógrafo como os fotografados. Nas fotografias da comunidade escolar, de turmas ou grupos escolares muitas vezes aquilo que escapa ao planejado se torna visível. As expressões faciais e gestuais de susto, incômodo, hesitação, entusiasmo, alegria, orgulho e seriedade nos rostos das crianças e adultos retratados são rastros do real. Assim como eventuais pés descalços esparsos em meio a fileiras de sapatos, ou a presença fantasmagórica do vulto de uma pessoa que se desejava ocultar na imagem, ou de um olhar direcionado ao fotógrafo interferindo na pose forjada de espontaneidade, dando indícios da construção daquela imagem etc. Situações inesperadas que muitas vezes escapam a proposição de representação escolar que se desejava transmitir.

Dussel (2019) propõe a localização, identificação e agrupamento temático de fotografias que dialogam, seja pelo tema, fotógrafo, data, localização, acervo entre outros possíveis critérios de escolha, para que se possa construir uma série contextual que potencialize uma análise comparativa entre as fotografias.

Pensando nas fotografias em espaços escolares cabe indagar o que se repete e o que é exceção. Os álbuns escolares são interessantes exemplos de agrupamentos que podem conduzir a diversas informações sobre o que segue um padrão e o que aparenta diferença. Seja nos uniformes, nas fachadas arquitetônicas, na presença de adultos, na hierarquia da configuração dos corpos, nas materialidades organizadas no espaço de enquadre da imagem, entre outros possíveis agrupamentos temáticos que conduzem a uma dada interpretação dos elementos que compõem uma fotografia e dos elementos que compõem uma fotografia na relação com outras fotografias.

Considerações Finais

Burke (2001) cita Lewis Hine, fotógrafo norte-americano conhecido por retratar imigrantes, cortiços e trabalhadores, ao dizer que “embora as fotografias não possam mentir, os mentirosos podem fotografar”, para enfatizar que das fotografias é preciso duvidar. Ao realizar o exercício de compreensão do contexto da fotografia ela se abre em múltiplos caminhos, sobreposição de fontes e fatos, abre fendas nos estereótipos, consubstanciando a construção da narrativa histórica.

Como documento histórico, a fotografia precisa ser interrogada por meio do cruzo com outros documentos que com ela possam se relacionar. Para isso, é necessária a pesquisa de fontes complementares, como periódicos e legislações, bem como a pesquisa de obras relativas à história local, à história dos sujeitos relacionados à imagem e à história de sua produção e circulação. A ideia é trazer para o centro do cruzo a fotografia junto com seu contexto. O contexto é formado pela complexa trama de outras fontes que possam trazer informações sobre o assunto.

Isso quer dizer que para de fato adentrar na fonte iconográfica e alcançar sua iconologia é preciso cruzar as fotografias com uma rede contextual e outras fontes para então construir o que Benjamin (2012) chamou de a legenda da fotografia, a interpretação colocada em palavras.

O detalhe, o “deus” da iconologia (BURKE, 2017), visível e invisível, presente e ausente, é o que convoca à leitura do sistema simbólico representativo de uma realidade social. A fotografia não conta toda a história, é um vestígio, deixa mistérios a perseguir. Iconografistas buscam o que Benjamin (2012, p.106) chama de “as coisas perdidas e transviadas” para construir as legendas, transpassar, pela interpretação crítica, a mensagem visual e suas ausências para a palavra escrita, para literalizar.

Assim, a iconologia pode ser vista como um *Kintsugi*, como a reconstrução de uma peça partida que tem suas fendas visibilizadas pela construção de legendas que descrevem e atribuem significados ao código visual. A legenda, isto é, a narrativa histórica construída a partir e com a imagem é como o fio de ouro que, ao passo que preenche a fresta da peça de cerâmica, dá visibilidade às rachaduras. Esta potência da fotografia é um caminho para os estudos da História da Educação Escolar, pois, por meio da iconologia, possibilita a compreensão das culturas escolares contidas neste objeto visual.

Referências

ANDRÉS, María del Mar del Pozo. **Imágenes e historia de la educación**: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Ediciones Universidad de Salamanca*. História da Educação, 2005, p. 291-315.

BARTHES, Roland. **A câmera clara**: nota sobre a fotografia. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Memória e cultura escolar**: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História (São Paulo)*, v. 30, n. 1, p. 391-411, jan./jun. 2011.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BURKE, Peter. Como confiar em fotografias. **Jornal Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 4 de fev. 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0402200105.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2001.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados: Instituto de Estudos Avançados - USP, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.

D'ANGELO, Biagio. (2016). Objetologia. O discurso e o estatuto do objeto na história da arte entre contemplação e precariedade. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/13663>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DUSSEL, Ines. El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”. Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920. **Historia de la Educación**. Anuário, 19 (1): 28-63, 2019.

DUSSEL, Ines. Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX). **Revista Historia y Memoria de la Educación**, 10: 51-129, 2019.

DUSSEL, Ines. Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: los aportes del giro material em la historia de la educación. In: ARATA, N.; Pineau, P. (dir.). *Latinoamérica: la educación y su historia: nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (35-55). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Fiosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

HOFFMANN, Maria Luisa. **Fragmentos da história:** o uso da fotografia para a recuperação e a preservação da memória de Londrina. 2015. Tese (Doutorado) apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia de da imagem.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDES, Sarah de Lima. **A criança pela lente da fotografia:** representações e culturas no jardim de infância modelo de Natal (1953-1965). 2020. Tese (Doutorado) apresentada no Programa de Pós-Graduação – PPGED, Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

OGUIDO, Homero. **De imigrantes a pioneiros:** a saga dos japoneses no Paraná. Curitiba: Edição do autor: 1988.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos sobre iconologia.** Alianza Editorial As, 2008.

SONTAG, Susan. **Sobre la fotografia.** Tradução de Carlos Gardini. Barcelona, Espanha: Contemporânea, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fotografias escolares:** a leitura de imagens na história da escola primária. Educar, Curitiba, n. 18, p. 75-101. 2001. Editora da UFPR.

Cultura material escolar, infância, educação infantil e currículo: um inventário acerca de possibilidades de pesquisas nas duas primeiras décadas do Século XXI (Brasil)

Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues¹⁵⁰
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller¹⁵¹

Introdução

Este texto apresenta uma investigação sobre cultura material escolar, articulando aspectos relacionados à infância, Educação Infantil e Currículo. Como objetivo se coloca o mapeamento de pesquisas que evidenciaram essa temática, tendo como arco temporal as duas primeiras décadas do século XXI e percebendo sua contribuição para a área em discussão. Para o percurso teórico-metodológico, questiona-se: como compreender a cultura material escolar como possibilidade para pesquisas que têm como abordagem a infância, Educação Infantil e Currículo, considerando as duas primeiras décadas do século XX?

A construção do inventário sobre produções das bases citadas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da *Scientific Electronic Library Online – SciELO*; e do Portal de Periódicos CAPES/MEC utilizou como descritores da pesquisa os termos: Cultura Material e Educação Infantil, Cultura Material e Infância, e Cultura Material e Currículo. A variação Cultura Material Escolar também foi mobilizada, porém houve apenas um novo trabalho, que foi excluído diante dos critérios secundários citados abaixo. Em alguns casos, os resultados foram em menor percentual, dado esse que determinou a manutenção de Cultura Material, embora na discussão mantém-se Cultura Material Escolar.

150 Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Mestranda em Educação pelo PPGE do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú (SC). E-mail: barbaraaludvig@gmail.com

151 Pedagoga. Licenciada em História. Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora dos cursos de licenciaturas do IFC, Campus Rio do Sul (SC); professora do PPGE – Mestrado em Educação do IFC. E-mail: solange.hoeller@ifc.edu.br

Para a eleição dos textos analisados, alguns critérios secundários foram mobilizados: ter como área de concentração a Educação ou a História da Educação; exclusão dos trabalhos que se repetem nos descritores e/ou nas bases de busca; que se refiram ao espaço geográfico de produção da Historiografia da Educação Brasileira; ter como um dos idiomas de divulgação a língua portuguesa; estar em articulação com aspectos e elementos relacionados à cultura material escolar e infância e/ou Educação Infantil e/ou Currículo; e, no caso dos periódicos, ainda, ter sido revisado por pares.

A pesquisa se apoiou no método denominado estado da arte. De acordo com Ferreira (2002, p. 259) estas pesquisas são sustentadas e movidas pelo “[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber [...]” Apresenta-se um mapeamento das ideias já existentes, sobre fontes de estudo, apontando subtemas analisados, ou outros passíveis de maior exploração, evidenciando algumas das contribuições para o tema em discussão.

Cultura Material Escolar, Infância, Educação Infantil e Currículo: inventário das fontes de pesquisa

Em que pesem outras considerações, a História Cultural, representada pelo movimento dos *Annales* (Burke, 1992), revoluciona a Historiografia Francesa, rejeitando as perspectivas tidas como tradicionais ou puramente *rankeanas* e economicistas. Nesse campo de discussões, sobretudo pelos ditames da História Cultural ou da Nova História Cultural, novos objetos são postos em cena, propondo outras formas de interpretação, dentre elas a possibilidade de se tomar a cultura material – aqui destacada a Cultura Material Escolar – como possibilidade de objeto e de categoria conceitual e analítica no campo da História e da Historiografia da Educação.

Em se considerando o campo de produções brasileiras, Julia (2001) tem uma imperiosa contribuição como referência para a área e auxilia a pensar sobre cultura escolar, quando, em 1995, publica o artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico, na Pedagogia Histórica*. O texto foi traduzido por Gizele de Souza, em 2001, pela Revista Brasileira de História da Educação.

A definição de cultura escolar foi anunciada no segundo parágrafo do artigo que

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Alerta ainda que tais normas e práticas também podem estar “[...] coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) ”. (JULIA, 2001, p. 10-11).

De acordo com Souza (2007, p. 170), a expressão Cultura Material Escolar e seus usos na área da História da Educação nos últimos anos, foi influenciada pelos estudos em torno da Cultura Escolar, sobretudo “[...] pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação”.

Ressalta-se que a compreensão de infância, Educação Infantil e Currículo, em articulação com a cultura material escolar, merece a consideração de outros aspectos, além da materialidade. Nesse sentido, Souza (2007, p. 181) evidencia a necessidade de considerar:

[...] funções e usos, produção, tecnologia e comercialização, aparecimento, transformação e desaparecimento, saberes pedagógicos constituídos, as políticas educacionais voltadas para a introdução de novos materiais, tecnologias de ensino e suprimento material para as escolas, as representações dos profissionais da educação em relação a importância e uso dos materiais escolares, a relação entre materiais escolares, currículo (disciplinas) e método de ensino, a interdependência de ensino, a interdependência existente entre diversas tecnologias gerais e aquelas de uso escolar, invariantes tecnomateriais e modelos didáticos historicamente constituídos.

No que se refere ao caráter relacional da cultura material escolar, Peres e Souza (2011, p. 55-56) afirmam: “A análise da cultura material escolar não pode se esgotar no estudo do próprio artefato, ou seja, é necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso”.

Cultura Material, ou Cultura Material Escolar, consiste na consideração primeira para esta pesquisa junto às bases de dados elencadas, que após a análise dos demais descritores e critérios, resultou no quadro abaixo.

Quadro 1 – Produções a partir das bases de dados, descritores e critério da pesquisa

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: Descritores/Título	Autoria Nível/Ano de Defesa
CM e C ¹⁵² : Fotografias de uma escola centenária pistas para repensar o currículo no cotidiano.	Jean Beatriz Werme- linger (Dissertação) – 2007
CM e EI ¹⁵³ : Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil.	Marelenquelem Miguel (Dissertação) – 2010
CM e I ¹⁵⁴ : A questão de livros da escola-modelo Bene- dito Leite: cultura material escolar e poder disciplina- dor no Maranhão (1900-1911).	Ana Caroline Neres Licar (Dissertação) – 2010
CM e I: O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920).	Juliana Goretti Apareci- da Braga Viegas (Dissertação) – 2012
CM e I: Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá – MT (1908-1930).	Charlene Correia Figuei- redo (Dissertação) – 2013
CM e EI/ CM e I/ CM e C: Arquitetura, espaços, tem- pos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012).	Adriana de Souza Bro- ering (Dissertação) – 2014
CM e I: Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos: o Colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953).	Dilson Gonzaga Sampaio (Dissertação) – 2016
CM e I: Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856-1892).	Natália Fortunato (Dissertação) – 2017
CM e I: O livro didático Nossa Pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacio- nalista (1917 – 1949).	Denilson Roberto Schenas (Tese) – 2017
CM e I: A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945).	Sélia Ana Zonin (Dissertação) – 2017
CM e I/ CM e EI: 'Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!' História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003.	Elisângela largas luzviak Mantagute (Tese) – 2017

152 CM e C: Cultura Material e Currículo.

153 CM e EI: Cultura Material e Educação Infantil.

154 CM e I: Cultura Material e Infância

CM e I/ CM e EI: Concepções de Infância: um estudo do manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882)	Keila Cristina Arruda Villamayor Gonzalez (Tese) – 2020
CM e I: Infância e Educação no início do Século XX: materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baroneza de Limeira	Carla de Oliveira (Tese) – 2020
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Descritores/Título	Autoria Nível/Ano de Defesa
CM e I: Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos ‘anos dourados’.	Fernanda Theodoro Roveri (Tese) – 2014
Produções da base de dados da SciELO: Descritores/Título/ Periódico/Ano de Publicação	Autoria
CM e I: Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. Revista Brasileira de História da Educação. 2018.	Sélia Ana Zonin; Vera Lucia Gaspar da Silva; Marília Gabriela Petry
CM e I: Negócios Combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX). Educar em Revista. 2019.	Gizele de Souza; Vera Lucia Gaspar da Silva.
CM e I/ CM e C: ‘Indispensáveis em todas as escolas’: uma incursão no mundo dos objetos escolares. Educar em Revista. 2019.	Heloísa Helena Pimenta Rocha
Produções do Portal de periódicos CAPES/MEC: Descritores/Título/ Periódico/Ano de Publicação	Autoria
CM e I/ CM e C: Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano. HOLOS. 2016	Crislane Barbosa Azevedo
CM e I/ CM e EI/CM e C: Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar. Acta Scientiarum. Education. 2017.	Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Gizele de Souza

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, com referência às bases de dados da pesquisa.

Do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na totalidade houve sessenta e dois textos inventariados, dos quais treze atenderam às premissas da pesquisa. Destes, oito estiveram vinculados ao primeiro descritor (CM e I); um ao segundo (CM e EI); um ao terceiro (CM e C); dois aos descritores CM e I/ CM e EI; e um nos três (CM e EI/ CM e I/ CM e C).

Da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obteve-se onze resultados para o primeiro descritor (CM e I), dois para o segundo (CM e EI) e onze para o terceiro (CM e C), somando vinte e quatro trabalhos. Destes, onze foram excluídos por se apresentarem na investigação junto ao banco de Teses e Dissertações da CAPES e, de igual modo, foram aqui também desconsiderados por não atenderem aos critérios da pesquisa. Houve a repetição de duas produções, já apresentadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES (FIGUEIREDO, 2013; OLIVEIRA, 2020), que participam, mais adiante, das análises. A busca resultou ainda em dez produções que não foram indicadas pelo banco de Teses e Dissertações da CAPES, todavia, dentre essas, somente uma atendeu aos critérios da pesquisa (Quadro 1).

Da base de dados da SciELO resultaram vinte e um títulos: seis para o primeiro descritor (CM e I), quatro para o segundo (CM e EI), onze para o terceiro (CM e C), sendo que um deles se repetiu em duas categorias (ROCHA, 2019). Dessa investida (Quadro 1), permaneceram três produções. As demais foram desconsideradas por não atenderem aos critérios da pesquisa. Algumas delas apresentavam inserção considerável nas áreas da Educação e da História da Educação, porém articuladas com debates relacionados a outros aspectos, a exemplo da Cultura da Escola de modo mais geral, da Cultura Escrita, dentre outros.

Das quatro bases analisadas, o Portal de Periódicos da CAPES/MEC foi a de maior resultado em número, na busca preliminar com os descritores, bem como da segunda análise sob os critérios da pesquisa. Todavia, foi também a que se apresentou de modo mais espreado nas temáticas, objetos, áreas de produção e referenciais teórico-epistemológicos. Dessa base de dados, resultaram sessenta e quatro títulos: quatro para o primeiro descritor (CM e EI), quarenta e quatro para o segundo (CM e I), dezesseis para o terceiro (CM e C), sendo que um deles se repetiu em duas categorias (AZEVEDO, 2016) e outro em três categorias (HOELLER; SOUZA, 2017). Estas duas produções foram analisadas e as demais foram desconsideradas por não atenderem aos critérios definidos.

Salienta-se que os trabalhos relacionados à infância foram analisados, considerando a educabilidade das crianças tanto em instituições de Educação Infantil quanto no Ensino Primário – numa perspectiva histórica – ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também, ressalta-se a ciência das perspectivas atuais que direcionam a crítica sobre a escolarização da infância nos espaços e tempos da Educação Infantil, em adesão a tais concepções. Esta clareza possibilitou utilizar a expressão Cultura Material Escolar, mesmo quando se tratou de aspectos voltados à infância ou à Educação Infantil.

Outrossim, quanto às questões voltadas ao currículo, compreende-se que há distinções históricas posteriores e também atuais, que diferenciam um currículo voltado à Educação Infantil e para o Ensino Primário ou, na perspectiva atual, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cultura Material Escolar como referencial para pesquisas na área da Educação e da História da Educação: Infância, Educação Infantil e Currículo

Wermelinger (2007), em sua dissertação – *Fotografias de uma escola centenária, pistas para repensar o currículo no cotidiano* – buscou investigar imagens fotográficas de uma escola confessional centenária, Colégio Nossa Senhora das Dores de Nova Friburgo/RJ, para entendimento do seu espaço/tempo como elemento da Cultura Material Da Escola e mediação para o Currículo praticado. Nos anexos do trabalho, ao expor sobre o inventário realizado dos álbuns, cita o álbum 6, da década de 1980, fazendo referência ao Jardim de Infância, embora não apresente em sua pesquisa apenas fotos deste nível de ensino, mas da escola como um todo.

Conceitua Cultura Material da Escola, baseado em Viñao Frago (2005) e afirma que “[...] a configuração e a utilização dos espaços em uma dada instituição constituem elementos-chave da cultura material da escola” (WERMELINGER, 2007, p. 44).

A Dissertação de Mestrado em Educação de Miguel (2010), intitulada *Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil*. “De caráter bibliográfico e documental, a investigação teve como objeto de estudo as práticas curriculares realizadas nas turmas de crianças com 5 (sic) anos de idade da Educação Infantil, a partir da produção das crianças” (MIGUEL, 2010, p. 8).

A expressão Cultura Material Escolar aparece de maneira explícita nas palavras-chave e a pesquisadora questiona: “que elementos das práticas curriculares da Educação Infantil são possíveis de identificar nas atividades, cadernos e portfólios realizados pelas crianças?”

No capítulo terceiro, sob o título – *Os materiais utilizados nas atividades: cultura escolar na educação infantil?* Miguel (2010, p. 132) apresenta aspectos no modo de operar com o conceito de cultura material escolar, sinalizando que “[...] ao investigar o currículo realizado e os registros materializados das turmas de 5 (sic) anos de idade, foi possível através (sic) desta pesquisa, identificar uma cultura escolar presente na Educação Infantil”.

Miguel (2010) faz relação com a cultura material ao citar Souza (2007), ressaltando que “os artefatos são indicadores de relações sociais e, como parte da cultura material, atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano” (SOUZA, 2007, p. 169 *apud* MIGUEL, 2010, p. 138).

Também em 2010, Licar em sua dissertação sob o título *A questão de livros da escola-modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinador no Maranhão (1900-1911)*, propôs-se a analisar as relações de poder no espaço escolar público primário da capital maranhense, sob a perspectiva *foucaultina*, na primeira década do século XX. O objeto de estudo se compôs pelos livros da Escola-Modelo Benedito Leite, principalmente, a **Cartilha Escripta Rudmentar**, que permeia as discussões das relações de poder travadas com base na utilização desta cartilha.

A autora afirma que o trabalho está inserido no campo da Cultura Material Escolar. Licar (2010) opera com o conceito de cultura escolar, baseado em Julia (2001) e amplia a discussão, enfatizando que além de uma Cultura Escolar, existe também uma Cultura Material Escolar. Ao explicar sobre a Cultura Material Escolar mobiliza o conceito, tendo como alicerce Abreu Júnior (2005, p. 145), quando afirma que a Cultura Material Escolar se “manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas também das práticas empreendidas com esses (por meio desses) objetos [...]”.

Viega (2012, p. 10) apresenta em sua dissertação, *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)*, que a “investigação concentrou-se no período relativo aos anos de 1900 a 1920, e as fontes verificadas para a produção de dados foram: relatórios e termos de visita de inspetores escolares, relatórios de diretores do Grupo Escolar, ofícios, listas diversas, atas de exames dos (as) alunos (as) [...]”. Como base conceitual, “[...] o estudo fundamenta-se nas noções de representação, produção de lugar e cultura escolar”.

Ainda que não faça referência direta à Cultura Material Escolar, Infância, Currículo e Educação Infantil, o trabalho elucida a importância da discussão sobre Cultura Escolar, enfatizando que Souza e Faria Filho (2006 *apud* VIEGA, 2012, p. 31), consideram que os Grupos Escolares começaram a ser construídos na década de 1990, em uma perspectiva de “[...] renovação por que passaram as pesquisas em história da educação e, também, em decorrência do interesse dos pesquisadores por duas temáticas, a saber: a história das instituições educacionais e o estudo da cultura escolar”.

Viega (2012) opera com o conceito de cultura escolar, pautando-se em dois autores: Viñao Frago (1995), para afirmar que “a escola é uma ins-

tituição que produz um tipo específico de cultura que se refere a uma série de elementos institucionalizados que distingue a escola como organização”; e em Julia (2001), na compreensão de “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Roveri (2014, p. 05), em sua tese, *Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos ‘anos dourados’*, expõe, no resumo, a expressão Cultura Material, quando se refere às roupas como elementos dessa Cultura. Sua intenção foi analisar “[...] o lugar das roupas na educação do corpo de crianças nos anos de 1950, tomando como fontes principais as revistas de circulação Manchete e Jornal das Moças e as revistas destinadas a um público infantil, O Tico-Tico e Cirandinha”.

Todavia, no corpo do trabalho, semelhante ao trabalho de Viegas (2012), não retoma a expressão – Cultura Material –, dando maior ênfase à cultura do corpo e das vestimentas e tomando as roupas na concepção de ornamentos do corpo.

Julia é acionado por Roveri (2014), mas não por meio do seu texto (JULIA, 2001) de maior impacto e, fortemente, utilizado por parte dos trabalhos analisados. Roveri se apresenta como co-organizador de uma obra com a italiana, Egle Becchi, para delinear aspectos relacionados à História da Infância no ocidente, do século XVIII aos tempos contemporâneos (BECCHI; JULIA, 1998). Para tratar acerca da(s) Cultura(s) Escolar(es), cita Rocha (2000) e Vidal (2005).

Figueiredo (2013), assim como Viegas (2012), em sua dissertação, *Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá /MT (1908-1930)*, trata da institucionalização de Grupos Escolares na esfera do Ensino Primário público, dando ênfase para a escolarização da infância em Corumbá/MT. Discorre sobre Cultura Material Escolar, seguindo as trilhas abertas por Viñao Frago (1995); Viñao Frago e Escolano Benito (1998); Julia (2001); Vidal (2005; 2009; 2010). No quarto capítulo, *Funcionamento do Grupo Escolar Luiz de Albuquerque*, aborda sobre a história desta Instituição, entre os anos de 1908-1930, considerando seu funcionamento com base nos aspectos de sua cultura escolar: arquitetura, ensino e atores sociais.

Nesse trabalho de Figueiredo (2013), Julia (2001) também é referência para definir o conceito de cultura escolar. Viñao Frago e Escolano Benito (1998) foram mobilizados para afirmar que a arquitetura escolar, desde o século XIX, passou a ser um lugar diferenciado das outras instituições; com-

pondo o lugar do aprender, de inculcar nos sujeitos as ideologias dominantes e ministrar o ensino.

Broering (2014) defende a dissertação intitulada *Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)*.

No resumo, pode-se constatar referência à Educação Infantil, quando a autora afirma: “Esta pesquisa se insere no campo da História da Educação e da História Cultural e tem por objeto central a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (BROERING, 2014, p. 11). Na continuidade da leitura também se constata referência ao termo cultura material: “Investiga as permanências, rupturas e inovações sobre a sua cultura material, aprofundando a análise do modelo arquitetônico proposto pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis” (BROERING, 2014, p. 11).

Broering afirma, ao que se refere à Cultura Escolar, que aos poucos as materialidades, o que se convencionou chamar de Cultura Material Escolar (SOUZA, 2007 *apud* BROERING, 2014), “se constituíram em fonte e objeto de pesquisa, contribuindo significativamente com a historiografia da educação, embora, como já foi evidenciado, ainda sejam raras as investigações que recorrem a esse eixo temático”. (BROERING, 2014, p. 48).

Ainda destaca (BROERING, 2014, p. 54-55) que as fontes utilizadas para defender os conceitos de Cultura Escolar e Cultura Material Escolar, referem-se à arquitetura, espaço e tempo escolar, sendo privilegiadas as teorizações dos historiadores espanhóis, com referência a Viñao Frago (1995; 2005) e Escolano Benito (2010); e em produção conjunta de ambos (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 1998).

Sampaio (2016), na dissertação intitulada *Para tornar o estudo um farol, no colégio o lema tracemos: o Colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953)*, buscou analisar a história da Instituição, de caráter feminino confessional católico. Foi objetivo da pesquisa investigar o Colégio no cenário educativo em Aracaju e Sergipe, ao difundir a educação como sua principal missão, por meio do Ensino Primário, Ginásial e Escola Normal, com internato, externato e semi-internato. Buscou indicativos que evidenciassem o Colégio Patrocínio de São José, destacando a sua materialidade e de seus agentes educativos, sobre os aspectos da instrução moral e cívica, que se ocupavam em inculcar nas meninas da Instituição uma educação voltada ao *habitus* religioso.

Julia (2001) é destacado para referendar sobre a cultura escolar, em face do que Sampaio (2016, p. 117) afirma: “O campo da cultura escolar é o espaço educativo onde por nele ocorrem as relações entre os agentes que se

estabelecem como produtores de conhecimentos [...]”. Ainda, corrobora com Julia (2001, p. 3), citando: “A incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou, simplesmente, de socialização)”.

O artigo *Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano*, de Azevedo (2016), “[...] dedica-se à investigação acerca da educação escolar no Rio Grande do Norte ao longo do século XX, com ênfase nos grupos escolares: sua organização, seus professores, sua cultura escolar, suas relações com a normatização, entre outros aspectos”. (AZEVEDO, 2016, p. 127).

No decorrer do texto, a autora evidencia algumas práticas escolares e discorre sobre o uso de materiais pedagógicos e escolares nesse contexto, dimensionando sua importância para o processo de aprendizagem das crianças. Para o diálogo sobre a cultura escolar e as materialidades, observa-se referências a Vidal (2009), Vago (1999), Souza (1998), Rocha (2013), Castro e Silva (2011).

Hoeller e Souza (2017), no artigo *Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar*, apresentam vinculação à História Cultural, sobretudo nos referenciais de Becchi (1994; 1998) para a compreensão da(s) infância(s) e em Vincent, Lahire e Thin (2001), sobre a história e a teoria da forma escolar. A abordagem não se declara como conceitual à Cultura Material Escolar. Todavia, as autoras, ao dialogarem com aspectos materiais e simbólicos para a escolarização da infância, expõem elementos que permitem a interpretação e a compreensão destes artefatos – neste caso as obras didáticas representadas pelos chamados Livros de Leitura – para a educabilidade da infância nas Escolas Primárias do contexto geográfico e do período analisados, tanto pela materialidade quanto pelos comportamentos e condutas que pretendiam inculcar.

Fortunato (2017) com a dissertação intitulada *Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856-1892)*, teve como objetivo principal identificar, apresentar e analisar saberes inscritos para ensinar a ler e a escrever, em manuais pedagógicos aprovados como leituras recomendadas para formação de professores em Santa Catarina, entre os anos de 1856 e 1892.

A autora evidencia Escolano Benito (2012) como uma das suas referências, parafraseando-o, defende que: “os objetos, na sua materialidade, são precursores de significado, ou seja, são fontes de discursos e permitem avançar nos conhecimentos acerca dos aspectos relacionados à História da Educação” (FORTUNATO, 2017, p. 16).

Sobre o conceito de Cultura Escolar, Fortunato (2017) opera com base nas concepções defendidas por Viñao Frago (1995), entendendo-a como um conjunto de elementos que organizam e definem a vida escolar, sendo ações e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer que institucionalizam a escola no decorrer do tempo, tornando possível que hoje sua história seja contada. (VIÑAO FRAGO, 1995).

Ao dialogar com as concepções de Escolano Benito (2001), a autora dimensiona que os manuais pedagógicos, na perspectiva da cultura material escolar, podem ser compreendidos como artefatos que mobilizam investigações acerca da escola, bem como podem ser entendidos como importantes fontes para a História da Educação, como “[...] ‘espaços’ de memória que representam a cultura escolar, teorias e práticas, modos de compreender e praticar a educação num tempo pretérito; impressos que em algum momento ordenaram o ensino”. (ESCOLANO BENITO, 2001 *apud* FORTUNATO, 2017, p. 21).-

Schena (2017) na tese *O livro didático Nossa Pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacionalista (1917 – 1949)*, afirma que “Tem-se como tese a ideia de que a elaboração, produção, recepção e a permanência desse livro, durante décadas, na Escola Primária, deve-se ao ideário educativo nacionalista, de caráter moral cívico patriótico”. (SCHENNA, 2017, p. 6). Foi anunciado pelo autor que se tratou de uma investigação histórica em torno do ideário nacionalista contido no livro didático **Nossa Pátria**, incidindo sobre a Cultura Escolar, sobretudo, ao estudo histórico de ideário e saberes. Julia (2001) é mobilizado nas discussões pelo autor (SCHENNA, 2017), como base teórico-conceitual. Ao analisar o ideário nacionalista, interpretado no livro **Nossa Pátria**, apresenta aspectos deste suporte pedagógico, considerado, pelo autor, como propagador de ideias, ideais e sentimentos de nação para as crianças da escola primária.

A dissertação *A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)*, de Zonin (2017), expõe que seu objetivo principal foi mapear e compreender a atuação da caixa escolar no processo de escolarização da infância, procurando correlacionar sua atuação com acontecimentos políticos e educacionais do período. Nas palavras-chave do resumo, observa-se destaque à expressão Cultura Material da Escola.

Silva (2004) tem relevância nas discussões pautadas no trabalho analisado, como apontado na reflexão, que supõe que a caixa escolar tenha se constituído num dos dispositivos “concebidos e acionados não só para ‘reconhecer’ determinados feitos, mas para fortalecer determinadas condutas e solucionar problemas que demandariam outra ordem de investimento [...]”

(SILVA, 2004, p. 231 *apud* ZONIN, 2017, p. 58). O problema dimensionado seria o provimento material da escola primária, sob responsabilidade do Estado, de caráter assistencial, e, nessa especificidade, destinado aos alunos pobres.

Outra produção analisada, aproxima Zonin, Silva e Petry (2018), em artigo de periódico, intitulado *Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena*. A aproximação não se constitui apenas pela autoria compartilhada, mas também por referências similares aos mobilizados por Zonin (2017), nas proposições e análises sobre a caixa escolar no âmbito da Escola Primária catarinense.

‘Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!’ História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas – 1977 a 2003, é o título da tese de Mantagute (2017). A autora se propôs a pesquisar sobre a história da Educação Infantil em creches na cidade de Curitiba, entre os anos de 1977 e 2003, buscando identificar a função social exercida pelas instituições públicas de “[...] Educação Infantil – creche – na cidade de Curitiba e de que maneira ela foi organizada, estruturada administrativamente e pedagogicamente no que tange às propostas, às estratégias e às normatizações, no arco temporal entre 1977 a 2003”. (MANTAGUTE, 2017, p. 10).

A autora cita Julia (2001) nas referências, porém não faz uma análise embasada no autor para conceituar Cultura Escolar, mas para reafirmar a importância das fontes, quando elucida: “[...] o trabalho com a pesquisa das fontes retratou a metáfora proposta por Julia (2001), que entende que a tarefa do historiador na busca das fontes deve ser incessante. A habilidade de buscar pistas é fundamental e, principalmente a competência para lê-las é muito importante. (MANTAGUTE, 2017, p. 43).

Escolano Benito (2010) é base teórica para discutir a cultura material escolar neste trabalho de Mantagute (2017). Outrossim, Viñao Frago e Escolano Benito (1998) são citados nas referências, e em outro momento no decorrer do texto, quando discutem sobre o tempo cronológico nas Unidades de Educação. Sobre as fontes, as fotografias, que figuram na tese, auxiliam na representação da rede de creches públicas na cidade de Curitiba. Bencostta (2011) é basilar na discussão sobre esta materialidade quando considera que: “[...] a imagem fotográfica apresenta-se como um testemunho visual e como representação que requer, pois, uma leitura específica”. (BENCOSTTA, 2011, p. 408 *apud* MANTAGUTE, 2017, p. 41).

Souza e Silva (2019), assinam em coautoria o artigo *Negócios Combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX)*. Nesse investimento, se concentraram na “[...] identificação e

exame de modos de provimento material que foram se organizando junto ao projeto de constituição da escola pública primária”, trabalhando com a premissa de que a constituição da Escola Primária pode ser investigada e compreendida por diferentes vias, demarcando a composição material como uma das possibilidades (SOUZA; SILVA, 2019, p. 43). Apresentam arquivos e corpus de fontes diversificados e, dentre os referenciais teóricos, citam autores vinculados à História Cultural ou à Nova História Cultural. Para tratar de aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre a Cultura Material Escolar, apresentam nas referências a produção de uma das autoras em parceria com Peres (PERES; SOUZA, 2013).

‘Indispensáveis em todas as escolas’: uma incursão no mundo dos objetos escolares. Educar em Revista. 2019, é o título do artigo de autoria de Rocha. Nas propostas enunciadas pelo título, a autora tomou como fontes catálogos comerciais da Companhia Melhoramentos de São Paulo, empresa editorial que, segundo ela, “[...] teve importante atuação na produção e comercialização de uma ampla gama de objetos escolares”. Teve como centralidade [...] examinar a atuação da indústria na configuração da cultura material da escola primária, nas primeiras décadas do século XX”. (ROCHA, 2019, p. 95).

Em aproximação de área temática e campo de pesquisa, Rocha (2019) se assemelha ao proposto por Souza e Silva (2019), apresentando autores brasileiros e de outras nacionalidades que se debruçam sobre temáticas a respeito da História e da Historiografia da Educação ou que permitem interpretá-las. Nesse sentido, ambas as produções citam Escolano Benito (2000; 2010) na demarcação das culturas escolares e do patrimônio material da escola.

Em 2020 houve a defesa de duas teses de doutorado importantes para o objeto em discussão: Oliveira (2020) e Gonzalez (2020) .

Oliveira (2020) defende sua tese intitulada *Infância e educação no início do século XX na cidade de São Paulo: materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baroneza de Limeira*. Afirma que: “Buscando compreender como as práticas de atendimento à infância são representadas, tomando a cultura material como um dos seus elementos fundamentais, percebe-se como os artefatos contribuem para configurar formas de educar as crianças em um ambiente institucionalizado” (OLIVEIRA, 2020, p. 7). Discorre que o trabalho aborda, pela perspectiva da história cultural da educação, o surgimento das creches no Brasil tendo como base o acervo documental, artefatos e espaço edificado de uma instituição criada no início do século XX e denominada Creche Baroneza de Limeira. Utiliza Escolano Benito (2016) para estabelecer um diálogo com a abordagem teórico-me-

metodológica, pautada na etno-história das instituições educativas. Além da abordagem referenciada em Benito (2016), descreve cultura escolar alicerçada em Julia (2001).

Gonzalez (2020), na tese de doutorado, *Concepções de Infância: um estudo do manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882)*, afirma que a pesquisa é um estudo de abordagem sobre a história da educação infantil no Brasil e está posta na relação entre pedagogia e história, ao investigar as concepções de infância e criança presentes em um manual pedagógico voltado para os jardins de infância, na segunda metade do século XIX. Destaca que “No quinto e último capítulo, são abordados os desdobramentos das concepções em pauta sobre a docência e os materiais indicados no manual, estabelecendo-se os primórdios da constituição de uma cultura material para a educação infantil”. (GONZALES, 2020, p. 8). Ainda no resumo elucida que as discussões sobre culturas materiais e cultura escolar foram embasadas em Viñao Frago (1995, 2001), Agustín Escolano Benito (2008, 2009, 2012). No Quadro 26, denominado Referências levantadas por assunto (GONZALEZ, 2020, p. 254), evidencia os autores basilares para a Cultura Escolar e Cultura Material: Bencostta (2007); Benito (2000); Chartier (2005); Dos Anjos (2015); Julia (2001); Pesez (2005); Souza (2015, 2013, 2011); Vidal e Schwartz (2010); Vidal (2005), Frago (1995, 2000).

Considerações Finais

No total foram inventariadas cento e sessenta e oito produções, sendo dezenove delas integrantes das análises. Quanto aos descritores para a coleta das fontes junto às bases de dados definidas, demarcados pelas expressões *cultura material escolar, infância, educação infantil e currículo*, percebeu-se que, ainda que os descritores apresentem resultados distintos, foi possível reconhecer a articulação entre alguns destes elementos. Eles comparecem por meio de referências citadas, para compor ou definir o objeto, para demarcar fontes, para delinear o percurso teórico-metodológico, bem como também para precisar categorias analíticas das pesquisas analisadas.

Nesse sentido, o termo *infância* foi indicado tanto para discussões voltadas à Educação Infantil quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em perspectiva histórica, ao denominado antigo Ensino Primário. *Currículo*, quando mencionado, também esteve ligado a estes dois níveis de ensino. Nos aspectos da *cultura material escolar*, como apontado por algumas referências tomadas pelos trabalhos, – a materialidade – não se sustenta, ou mesmo se justifica por si só. Está apoiada nos usos e práticas, normas, ritos, condutas,

entre outros. Cultura material escolar que propõe e impõe uma cultura de comportamentos, por meio de aspectos materiais como também pelos simbólicos. Dentre o investigado, mencionam-se os trabalhos que abordam a arquitetura escolar, materiais e livros didáticos ou de leituras, revistas, jornais, mobiliários, vestimentas, dentre outros elementos, como demarcadores de condutas e comportamentos desempenhados ou na perspectiva de inculcação desses.

Dos dezenove trabalhos analisados, onze deles apresentam o conceito de *cultura escolar*, tendo como referencial Escolano Benito e/ou Viñao Frago e/ou Julia. Em alguns dos textos, os três pesquisadores fizeram parte da base de referência e, em outros, apenas uma das produções ou em parcerias distintas: Viñao Frago e Escolano Benito; Viñao Frago e Julia; Escolano Benito e Julia. Escolano Benito foi referência para sete das produções deste inventário; Viñao Frago para sete trabalhos, sendo superados, em número, por Julia (2001), que comparece em nove deles e, ainda, citado em uma coautoria com Egle Becchi (BECCHI; JULIA 1998).

Autores brasileiros também foram referências nas produções analisadas. Em ordem alfabética, citam-se alguns dos pesquisadores: Diana Gonçalves Vidal; Eliane Peres; Gizele de Souza; Heloisa Helena Pimenta Rocha; Laerthe de Moraes Abreu Junior; Luciano Mendes de Faria Filho; Marcus Levy Bencostta; Raquel Xavier de Souza Castro; Rosa Fátima de Souza; Tarcísio Mauro Vago; e Vera Lúcia Gaspar da Silva.

A primeira produção mapeada nas bases de dados e, em acordo com descritores e critérios, data do ano de 2007, o que demonstra uma contemplação das discussões aqui investigadas há treze anos, demarcando um recente e curto período temporal, se considerada a perspectiva da Historiografia e História da Educação brasileira. Outrossim, a repetição de referenciais teórico-metodológicos – citado, como exemplo, a vinculação um trabalho específico de Julia (2001) – pode exprimir a necessidade de alargamento e aprofundamento dessa vertente de investigação que justifique suas pesquisas pelo viés da cultura escolar e, de modo mais demarcado, da cultura material escolar.

Dessa reflexão – cultura material escolar – como referencial para a Historiografia da Educação brasileira, algumas investidas se compõem por grupos de pesquisa. Exemplifica, nesse sentido, as pesquisadoras Eliane Pe-

res¹⁵⁵, Gizele de Souza¹⁵⁶ e Vera Lúcia Gaspar da Silva¹⁵⁷, como articuladoras deste campo de pesquisas no Brasil.

Como análise final, tem-se ciência dos limites e delimitações das análises apresentadas por esta pesquisa. Salienta-se que outros descritores de buscas, como arquitetura, mobiliários, materiais e/ou obras didáticas escolares; outros critérios e leituras das mesmas fontes; outras bases de dados (outros periódicos; impressos e manuscritos diversos como jornais e cartas; livros impressos ou *e-books*; textos de eventos científicos; entre outros), delineariam outras proposições, análises e reflexões. Esta é uma frente que fica em aberto para outras pesquisas, por parte das autoras ou a outros pesquisadores.

Referências

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1(46), jan.-abr. 2005, p. 145-164.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano. **HOLOS**, v. 5, n. 8, ano 32, p. 127-139, 2016.

BECCHI, Egle. **I bambini nella storia**. Roma, IT: Laterza, 1994.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique (dir.). **Histoire de l'enfance en occident: du XVIIIe siècle à nos jours**. Paris: Éditions du Seuil, 1998. Tome 2, p. 358-433.

BECCHI, Egle. **Il mondo dell'infanzia: storia, cultura, problemi**. Roma, IT: Laterza, 1998.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

155 Algumas inserções desta pesquisadora integra o Grupo de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar (2020 - atual). Coordenou de 2014 a 2019 o grupo Produção, Circulação e Uso de Cartilhas e Livros Didáticos Produzidos por Autoras Gaúchas (1940-1980). Coordenou de 2011 a 2013 o grupo Influências do Pensamento Norte-americano na Produção de Cartilhas do Método Analítico para o Ensino da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Sul (décadas de 1930 a 1970). Coordenou de 2006 a 2017 o grupo de pesquisa: HISALES-História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares. Coordenou de 2001 a 2011 o Projeto de Pesquisa - Cartilhas Escolares: Ideários, Práticas Pedagógicas e Editoriais: a história da alfabetização e das cartilhas (MG, RS, MT, 1870-1980). Projeto interinstitucional - UFI, UFMG, UFMG.

156 Algumas inserções desta pesquisadora: Coordena o Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar (2020 - atual); História da Infância e Cultura Material Escolar: escolarização, assistência e provimento material (2019 - atual). Coordenou de 2015 a 2020 o Grupo de Pesquisa História da Infância e Cultura Material Escolar.

157 Algumas inserções desta pesquisadora: Coordena o Grupo de Pesquisa - Objetos da Escola: por uma História Material da Experiência Escolar (1880-1920) (2021 - Atual). Coordena o Grupo de Pesquisa - Objetos para Consumo da Escola: o que dizem as exposições universais, os museus pedagógicos e as leis da obrigatoriedade escolar (2017 - atual). Coordenou o Projeto de Pesquisa - Objetos em Viagem: Discursos Pedagógicos acerca do Provimento Material da Escola Primária em Países Ibero-Americanos (1870 - 1920) (2014-2017). Coordenou o Projeto de Pesquisa - Objetos da Escola: quando novos personagens entram em cena (2009 - 2010). Coordenou O Projeto de Pesquisa: Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870 - 1950), entre 2008 e 2010.

- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- BENCOSTTA, M. L. **Memória e cultura escolar:** a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 396-411, jun. 2011.
- CASTRO, Raquel Xavier de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011. Editora UFPR.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**. Espanha, Núm. Extraordinário, p. 201-218, 2000.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Sobre la construcción histórica de la manualística em España. **Revista Educacación y Pedagogía**, Medellín, v. XIII, n. 29-30, p. 13-24, jan./set. 2001.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimônio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, v. 11, n. 02, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, agosto 2002.
- FIGUEIREDO, Charlene Correia. **Grupo Escolar Luiz de Albuquerque:** sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá - MT (1908-1930). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.
- FORTUNATO, Natalia. **Ensinar a ler e escrever:** saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892). Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Concepções de Infância:** Um estudo do Manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.
- HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; SOUZA, Gizele de. Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 4, p. 383-394, out./dez., 2017.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 1, 2001, p. 9-43.
- LICAR, Ana Caroline Neres Castro. **A questão de livros da escola-modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinador no Maranhão (1900-1911)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2010.
- MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. **‘Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!’ História da educação infantil em creches públicas de Curitiba:** entre normas e práticas - 1977 a 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MIGUEL, Marelencquelem. **Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Carla de. **Infância e educação no início do século XX na cidade de São Paulo:**

materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baroneza de Limeira. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870- 1925). São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011, v. 1, p. 43-68.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XX, n. 52, p.1-19, nov. 2000.

ROCHA, Heloisa Helena P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1920).** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 76, jul./ago. 2019, p. 95-118.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos “anos dourados”.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2018.

SAMPAIO, Dilson Gonzaga. **‘Para tornar o estudo um farol no Colégio o lema tracemos’. O Colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953).** Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes. Aracaju, 2016.

SCHENA, Denilson Roberto. **O livro didático Nossa Pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacionalista (1917–1949).** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Sentidos da Profissão Docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo/SP. 2004.333 f.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Negócios combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX). **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 76, jul./ago. 2019, p. 31-50.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivos de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Tese (Doutorado). Bragança Paulista-SP: USE, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. **O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da Educação, arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15- 91.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. (33), 7-47, 2001.

WERMELINGER, Jean Beatriz. **Fotografias de uma escola centenária pistas para repensar o currículo no cotidiano**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

ZONIN, Sélia Ana. **A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)**. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

ZONIN, Sélia Ana; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], vol. 18, jan. 2018. p. 1-27.

Projeto Araucária: indícios do cotidiano escolar narrados nos cadernos de professoras da década de 1980

Alessandra Giacomiti¹⁵⁸

Introdução

O presente artigo tem como finalidade compreender, o cotidiano de professoras e crianças, pela localização de dois cadernos de planejamento pertencentes a profissionais que atuavam com a Pré-Escola curitibana, em 1986. Utilizar estes materiais, como fonte histórica, permitiu o contato com as práticas escolares, com o currículo, com a organização do trabalho pedagógico e as concepções dos professores nos fazeres diários. São memórias de uma educação idealizada para as crianças, escritos que longe de uma neutralidade passiva, são balizados por desenvolvimento de táticas e as artes do fazer (CERTEAU, 1984) do cotidiano, nas quais o professor fabrica modos alternativos de exercer a docência. Tais fontes despertou um leque de investigações, que, até o momento, permitiram compreender que as orientações do Guia Curricular do Projeto Araucária não eram as únicas propostas descritas e projetadas nos cadernos, o que demonstrava a arte de fazer dos docentes no período.

O caderno de planejamento dos professores é considerado um objeto da Cultura Escolar e um vestígio valioso para o historiador se aproximar do cotidiano de professores e crianças nas instituições educativas. Como uma fonte rica para a pesquisa em História da Educação, sinalizam vestígios e fragmentos do ocorrido no espaço escolar. Para Viñao (2008), os cadernos podem ser considerados uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da Cultura Escolar. No entanto, é preciso considerar que “nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (VIÑAO, 2008, p. 25). Além disso, como todo documento, precisam de uma análise crítica, que os transformem de “monumentos” à condição de documentos para a pesquisa histórica (LE GOFF, 1990).

Imerso nessa discussão e compreendendo os cadernos, como fontes privilegiadas de pesquisa, uma vez que, são suportes destinados aos re-

158 Doutoranda da UFPR, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

gistros das atividades elaboradas pelos professores, este artigo tem como objetivo investigar, pelo encontro inusitado com dois cadernos de docentes que lecionavam em turmas da Pré-Escola, na Prefeitura Municipal de Curitiba, o cotidiano desses professores e crianças, em meados da década de 1980.

Encontrar os escritos de um professor sobre as atividades planejadas, só não é mais difícil do que se deparar com o relato da criança sobre o trabalho da escola. Muitas vezes, esses documentos só são descobertos porque um dia, foram esquecidos. De acordo com Mignot e Cunha (2003), “são vestígios, recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos armários de professores e professoras que guardam registros do cotidiano escolar” (MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 9). Materiais que nesta investigação, são destacados como reveladores de potencialidades, dificuldades, práticas e sonhos que denunciam o “espetacular da sala de aula”.

Esses cadernos, fontes desta pesquisa, organizados com capricho e zelo, foram encontrados em meio ao Acervo de documentos do Projeto Araucária. São vestígios que revelam proposições elaboradas para as crianças, práticas pedagógicas e observações que foram desenvolvidas no período em que este projeto, que contou com a parceria da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fundação Bernard Van Leer, da Holanda e Prefeitura Municipal de Curitiba, passou a direcionar ações e propostas para o atendimento ao pré-escolar na capital paranaense.

Vale salientar que este projeto teve duas fases de atuação em parceria com o município de Curitiba, de 1985 a 1988 (construção e implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 04 a 06 anos, em duas escolas municipais da Prefeitura de Curitiba) e de 1989 a 1992 (quando direcionou suas ações para o trabalho junto às creches municipais, atuando, concomitantemente, ao desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para as diferentes categorias profissionais que trabalhavam com a Educação Infantil em Curitiba).

Nesse percurso, as narrativas evidenciadas nos cadernos, permitiram uma reflexão sobre as ações que direcionavam a organização do cotidiano nas turmas de pré-escola, atendidas pelo Projeto. Tais cadernos podem ser entendidos como objetos culturais que contribuem para a compreensão das representações dos processos educacionais, com os métodos e apropriações teóricas. Roger Chartier (1990, p. 230) pontua que “os materiais que transmitem as práticas e os pensamentos das pessoas comuns são sempre formas e temas mistos e combinatórios [...]”, em face disso, não interessa apenas identificar o que se escreve e quem escreve, mas entender como se diz, como se representa e que combinações realiza em suas práticas.

O cotidiano escolar por meio dos registros dos professores

Nas capas dos cadernos, há desenhos das araucárias, árvore símbolo do Estado do Paraná, também conhecida como Pinheiro-do-Paraná. A escolha por essa ilustração, que representa a nomenclatura do Projeto e o símbolo do Estado em que foi implementado, é reveladora de uma representação do *lugar* de onde estas professoras falam, conforme sugere Certeau (2002); esse seria um lugar social, uma vez que,

[...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural [...] e é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam. (CERTEAU, 2002, p. 66-67).

Figura 1- Capas dos planejamentos



Fonte: acervo da documentação do Projeto Araucária

Por suas capas, os dois cadernos já delimitam que são do Projeto Araucária e se referem a atividades diárias da Pré-Escola, neste Projeto, em específico.

Observam-se nesses diários, as propostas que eram pensadas para essas turmas de Pré-Escola. Neles, vislumbra-se uma representação do que os adultos projetavam como importante para as crianças naquela fase escolar. Percebe-se que estes registros não estão descolados de um debate e discussões nacionais, que entendiam essa fase de escolarização, como preparatória para aquisições de habilidades consideradas como fundamentais para alfabetização e ingresso no 1º Grau.

Grande parte - senão a maioria - dos professores vincula, basicamente, o início da alfabetização ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. (KRAMER E ABRA-MOVAY, 1986, p. 172).

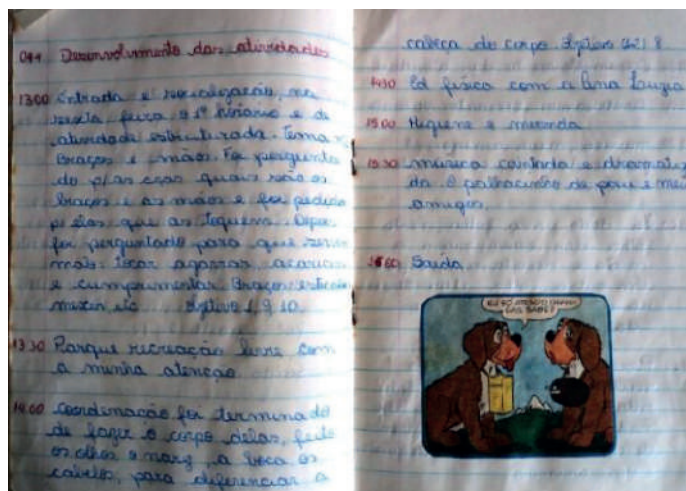
Assim, atividades de coordenação motora, treino de habilidades, entre outras, estavam presentes nas anotações das docentes, que demonstravam articular tais práticas com as propostas sinalizadas no Guia Curricular do Projeto Araucária. No entanto, ao analisar o Guia Curricular proposto pelo Projeto, percebe-se que as propostas de treino, não apareciam no correr de suas linhas, a sua proposição era fundamentada numa metodologia diferenciada, mais ativa, balizada por trabalho com jogos livres e em grupo. Percebe-se que as professoras não chegam a romper com a proposta do Projeto Araucária, mas usam de táticas para subverter as regras e criar a sua própria rotina em sala de aula.

Os cadernos, aqui pesquisados, são considerados fontes importantes para a pesquisa, produzido pelas mãos das profissionais que atuavam diretamente com o ensino da criança em idade pré-escolar, são artefatos que possibilitam ao pesquisador chegar próximo da “caixa preta” das salas de aula. Nesse sentido, entender essas relações é inserir-se nas reflexões da Cultura Escolar, que descrita por Julia (2001), pode ser entendida como.

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Desse modo, ao adentrar nas reflexões sobre os cadernos, percebe-se em muitos registros do dia a dia escolar, indícios de que existiam posicionamentos das professoras diante das prescrições do Projeto. A professora do caderno 1, faz uma aproximação, em alguns momentos em seu planejamento com a organização da proposta do *Guia Curricular* com a proposta de uma metodologia articulada com as discussões da Escola Ativa, com detalhamentos de atividades que deveriam ser seguidas, incluindo histórias para contar e músicas para cantar. Percebe-se que com o passar do tempo, os seus registros apresentam alguns elementos condizentes com as prescrições do Projeto Araucária, porém não são todas as práticas que caminham nessa direção. Muitas atividades continuam sendo de treino de coordenação motora. A seguir, um dia escrito no diário, representando a proximidade com o *Guia Curricular*, especificamente com o tema braços e mãos

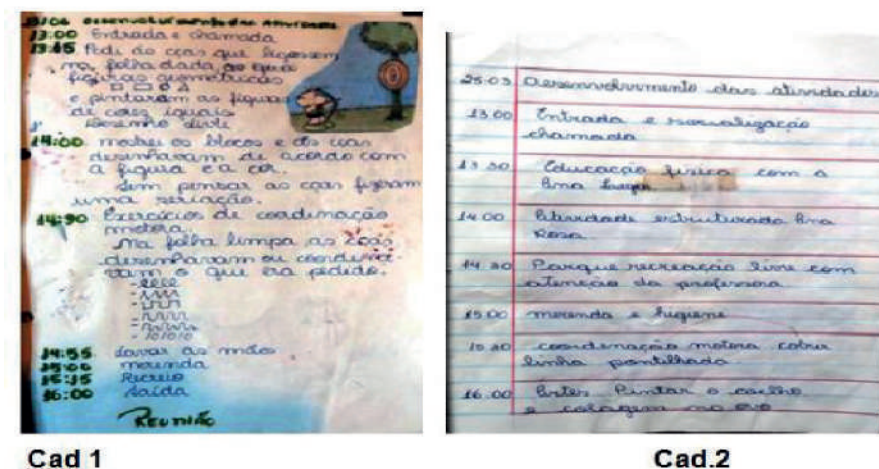
Figura 2 - Exemplo de atividade estruturada



Fonte: acervo da documentação do Projeto Araucária

Percebe-se que esta professora consegue estabelecer, em alguns momentos, a relação dos conteúdos indicados pelo Projeto Araucária em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que articula o treino de coordenação motora como proposta educativa, assim como a professora do Caderno 2.

Figura 3 - Desenvolvimento das atividades



Fonte: acervo da documentação do Projeto Araucária

Além destas reflexões, as prescrições dos cadernos dessas professoras trazem uma representação de criança introduzida em seus registros. Dessa

forma, que representações de criança pode-se depreender? Os vestígios encontram escopo nas atividades relatadas acima, realizadas com uma ênfase dada aos exercícios de coordenação motora (cópia, recorte, colagem, pintura em figuras prontas). Esta relação à infância com atividades de prontidão e treino motor é contemplada como preparatória para aquisições de habilidades consideradas como fundamentais para alfabetização e ingresso no 1º Grau. Esse era o discurso que estampava as legislações pensadas para o atendimento da criança pequena na década de 1970, seguindo pelos anos de 1980. De acordo com Kramer e Abramovay (1986):

[...] diversos têm sido os critérios utilizados na identificação do “momento adequado” para o início do aprendizado da linguagem escrita. Podemos dizer que, tradicionalmente, esses critérios têm girado em torno das habilidades motoras ou perceptivas consideradas necessárias à alfabetização. Grande parte - senão a maioria - dos professores vincula, basicamente, o início da alfabetização ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. (KRAMER E ABRAMOVAY, 1986, p. 172).

Pode-se inferir que as atividades contempladas pelas professoras e direcionadas para as crianças sinalizam o processo de escolarização ao qual eram submetidas as crianças em idade pré-escolar. Tal escolarização, estava em consonância com o que se esperava no período, uma preocupação pautada na prevenção do fracasso escolar, às quais crianças das camadas sociais mais pobres estariam fadadas. Isso fica evidente nos documentos, legislações e pesquisas que circulavam sobre o atendimento ao pré-escolar.

Assim, no ano de 1974, a Conselheira do Conselho Federal de Educação, Eurides Brito da Silva, ressalta “a importância dessa educação, como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular”. (INDICAÇÃO, 45/1974, p. 2). A proposta da Conselheira foi acatada e transformada em parecer, em 5 de julho de 1974, com o acréscimo de que, junto com a elaboração de uma legislação específica para a Educação na Pré-Escola que circulasse nos programas de educação compensatória, deveriam ser previstas as fontes de recursos financeiros para seu desenvolvimento. (PARECER 2018/74).

Em 1975, novo parecer reiterava a Educação Pré-Escolar como “solução” para os problemas de repetência no primeiro ano do 1º grau. (PARECER 2521/75). Tal Parecer dedicou-se à discussão sobre programas antecipatórios da escolaridade de 1º grau, enfatizando a importância de uma legislação que abarcasse o período anterior ao 1º grau, a fim de “diminuir sensivelmente essa grande vergonha nacional que se traduz pela reprovação

em massa de alunos que frequentam as séries iniciais desse grau de ensino”. (PARECER 2521/75, 1975, p.49).

Dois anos depois, em 1977, outro parecer indicava a necessidade de criação de programas de Educação Pré-Escolar que compensassem as carências, com o intuito de sanar o vazio cultural e nutricional da criança (PARECER 1038/77). Essa compensação de carência é, inclusive, a justificativa dada pela Indicação de 1979 para a antecipação do ensino de 1º grau, antes dos sete anos (INDICAÇÃO 8/79), e vista no ano seguinte como o elemento que promoveria a equiparação da criança pobre com a criança de camadas privilegiadas (PARECER 792/80). Sobre estes Pareceres e Indicações, destinados à Educação Pré-Escolar, é possível identificar que se baseavam em uma literatura referente à Educação Compensatória. Como Didonet (1992) descreve,

[...] havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrentes das privações do meio social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares. (DIDONET, 1992, p. 20).

Essa discussão que acompanhava o pensamento é encontrada no planejamento das professoras, não em sua essência teórica, mas nas práticas pensadas e é considerado um vestígio sobre a escolarização da criança pequena no período. É visível que as professoras colocam as atividades de “treino de coordenação motora”, em um patamar elevado em seus registros, a cada passo e registro do planejamento, encontravam maneiras de subverter as prescrições do Guia Curricular do Projeto Araucária.

Outro ponto interessante registrado nesses diários, refere-se às festas escolares, consideradas como uma organização didática no cotidiano. As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar. A persistência de atividades pautadas nas festas é encontrada ao longo dos registros e, quase sempre, vinham acompanhadas de uma música relacionada à temática, conforme o escrito de uma das professoras “ensaiamos a música para o Dia das Mães”. Com relação à questão das festas escolares, Bencostta e Pereira (2006, p.3857), pontuam como

[...] uma construção social que manifesta, em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de uma certa

cultura inerente aos seus atores, o que nos facilita entender a identidade, sugerida pela compreensão daqueles que as organizaram e as celebraram, acerca dos símbolos que justificaram a sua realização, e que registraram de modo duradouro na memória social escolar um sentimento que se propunha ser coletivo pela união dos anseios de seus participantes, como parte do calendário escolar que delimitava um tempo e um espaço peculiares. (BENCOSTTA & PEREIRA, 2006, p. 3857)

As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar, como se visualiza a seguir, na Figura 4.

Figura 4 - Festas Escolares

12:00 Desmembramento das atividades	24-03 Desmembramento das atividades
13:00 chamada e socialização	13:00 Entrada e socialização chamada
13:30 Parque	13:30 música de Pádua
14:00 Confecção pães e bolos de milho, e bolos cozidos de macarrão, atividade de costura, costuramos muito desta atividade	14:00 Atividade estruturada Ana Rosa
14:30 Ed. física Ana Louisa	14:30 Lutas desenho de coelho para pintar
15:00 merenda	15:00 merenda e lanche
15:30 Teatralização das cores e sabores e cores, cores. Todas as cores foram pintadas e caracterizadas	15:30 Ed. física Ana Louisa
16:00 Saída	

Cad. 1

Cad. 2

Fonte: acervo da documentação do Projeto Araucária

Vislumbra-se que datas de homenagem ao Dia das Mães e à Festa Junina também foram destaque nesses cadernos. De acordo com as análises de Bencostta e Pereira (2006) as comemorações inseridas no calendário escolar, sob a supervisão dos professores, dispunham os alunos a teatralizarem “em diferentes momentos do ano escolar representações festivas de cunho religioso, popular e aqueles sugeridos pela própria escola”. (BENCOSTTA, 2006, p. 3858). Pelos registros nos cadernos em específico, a Páscoa e o Dia do Índio, foram pano de fundo para tais dramatizações, e as crianças foram para casa, pintadas e caracterizadas de acordo com a festividade.

Figura 6 - Dia das Crianças



Fonte: acervo da documentação do Projeto Araucária.

Atrás das duas imagens consta a seguinte frase: “Dia da Criança 1986”. Na primeira fotografia, percebe-se um adulto, possivelmente a professora, confeccionando brinquedos de sucata que aparecem também na segunda imagem, agora nas mãos das crianças que os utilizavam para brincar. O espaço escolhido, como se pode perceber, é o da sala de aula, com carteiras e cartazes ao fundo. Na primeira fotografia, observa-se na organização da sala a presença de cartazes do tempo, ajudante do dia, figuras geométricas e chamadas, compondo este espaço. Com relação ao que menciona a chamada, visualiza-se que, nos dois diários essa prática aparece de forma recorrente, quase todos os dias.

A comemoração do Dia das Crianças no Brasil sucedeu-se “pela publicação do Decreto Lei n. 4867, de 05 de novembro de 1924, que oficializou o dia de sua comemoração para 12 de outubro de cada ano” (BENCOSTTA & PEREIRA, 2006, p. 3862). Os indícios da demarcação dessa data, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998) podem ter sido em respeito às decisões realizadas nos trabalhos do 3º Congresso Americano da Criança, realizado em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que sugeriram o dia do Descobrimento da América como data para comemorar também o Dia da Criança.

A proposta considerava que a instituição de uma data comemorativa em homenagem à criança, semente humana, significaria algo próprio do mundo civilizado e permitiria fomentar a ideia da fraternidade americana entre as crianças. A ênfase em uma data unificada e na ideia de fraternidade americana, para o Dia da Criança, associando infância com sociedade moderna e Novo Mundo, traz à tona a questão do panamericanismo. (KUHLMANN JR., 1998, p. 40).

Segundo o estudo de Bencostta, o ano de 1927 marca as comemorações em Curitiba, registradas pela imprensa. Porém, “por ordem das autoridades de ensino, circunstancialmente naquele ano, a festa da criança que deveria ser recordada como de costume no dia 12 de outubro, foi transferida para o dia 15 daquele mês”. (BENCOSTTA, 2006). Isso indica que esse ano não teria sido o primeiro de comemorações, conforme diz o autor.

Cotejando estes primeiros contextos de comemorações do Dia da Criança com as imagens das fotos, verifica-se que a organização da professora foi atrativa para as crianças, com brinquedos de sucata e bexigas, pois as crianças estão, aparentemente, felizes naquele espaço. Bencostta (2006) aponta para as modificações que ocorreram na dinâmica dessa festa sinalizando que “com o passar dos anos as programações assumiram configurações mais atraentes para as próprias crianças, apesar da insistência do formato organizacional da mente adulta para a festa”. (BENCOSTTA, 2006, p. 3863).

Considerações Finais

Assim, a partir das formas de pensar e organizar o cotidiano, com atividades que incluíam as festas escolares (o calendário cívico), ou com treino de coordenação motora ou até mesmo com as prescrições do Projeto Araucária, reveladas a partir destes cadernos, —bastante esmerados, ilustrados com figuras coladas ou desenhadas em cada página e uso de canetas coloridas — datados da metade do ano de 1986, percebem-se os indícios reveladores do que, possivelmente, aconteceu nas duas turmas de Pré-Escola do Projeto Araucária, que analisadas no cotejamento entre as prescrições do *Guia Curricular* e os registros dos diários, demonstram um espaço entre o prescrito e o que provavelmente tenha sido realizado na educação da infância, com a criança de quatro a seis anos, desse contexto específico.

Os cadernos aqui pesquisados foram considerados vestígios que permitiram olhar os fazeres e as práticas cotidianas por dentro da instituição escolar. Para além das propostas escritas sobre quais as atividades iriam compor a rotina no dia a dia das crianças pequenas, os registros materializados nesses documentos são valiosos e ajudam a perceber os modos como os professores articulavam ações prescritas pelo Projeto, com discursos e maneiras de pensar a ação docente para a Educação Pré-Escolar no período.

Ainda, os jornais, legislações e documentos que circulavam na época, revelavam indicativos do baixo aproveitamento dos estudantes de 1º Grau e colocavam o ensino para os pequenos como salvador dos males da repetên-

cia. Era preciso de treino, de cópias de atividades que moldassem as habilidades para o sucesso na escolarização posterior. Discussão que estampava com força os cadernos de planejamento aqui pesquisados.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy; VIDAL, Diana Gonçalves. **A historiografia da educação paranaense no cenário da história da educação brasileira**: 10 anos de pesquisa na Universidade Federal do Paraná (1999-2008). Educar em Revista. Editora UFPR, vol. 38, p. 295-315, set./dez. 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy; PEREIRA, Ana Paula Martins. **História, cultura e sociabilidades**: representações e imagens das festas escolares (Curitiba, 1903- 1971). 2006. Disponível em: <https://silo.tips/download/historia-cultura-e-sociabilidades-representacoes-e-imagens-das-festas-escolares-c>. Acesso em 02/03/2021

BRASIL. Indicação ao CFE n. 45 – 4 jun. de 1974. **O artigo 19 da Lei n 5692/71 e a educação pré-escolar**. In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

BRASIL. Anexo ao parecer CFE 2018/74. Brasília, 1974.

BRASIL. Parecer CFE n. 2018 – 5 de julho de 1974. **Aprova a indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações**. In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília 1979.

BRASIL. Parecer CFE n ° 2521 – 2 jul. 1975. **Interpretação do artigo 19, 1º da Lei n. 5692/71**: programas antecipatórios da escolarização regular. In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979

BRASIL. Parecer CFE 1038 -11 de abril de 1977. **Da nova redação ao 2º artigo 19 da Lei 5692/71, documenta**. In: MEC/SEPS. Legislação e normas para a educação pré-escolar. Brasília, 1979.

BRASIL. Parecer CFE n. 1600 – 9 de maio. 1975. Habilitação a nível de 2º grau para o magistério pré-escolar. In: MEC/SEPS Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos avançados. EDUSP, São Paulo, 11(5), 1991, p.173-191.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

DIDONET, Vital. **Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set. 1992.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 12001, p. 9-43.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *In*: KRAMER, Sonia (org). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986, p. 165 -77.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO Luciano. (org). **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15- 33.

KUHLMANN JR. Moysés. **Educação Infantil e currículo**. *In*: Faria, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

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

KUHLMANN JR, Moysés. O Jardim de Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlo (org.). **Educação da infância brasileira, 1875 - 1983**, 2001, p. 3-30.

KUHLMANN JR, Moysés. **Menos assistencialismo, mais pedagogia**. Difusão de ideias. Fundação Carlos Chagas, p. 1-8, mai. 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educação infantil: segmento que deve ser valorizado**. Difusão de ideias. Fundação Carlos Chagas, p. 1-5, out. 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO BENITO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-139.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *In*: WARDE, M. J. (org.). **Contemporaneidade e educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000, p. 93-110.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

Senhores Pais!

*As agendas escolares da educação infantil como suportes da cultura material escolar*¹⁵⁹

Vania Grim Thies¹⁶⁰

Introdução

Este artigo tem o objetivo de analisar a materialidade das agendas escolares em duas categorias: suporte impresso e suporte customizado em cadernos escolares. Trata-se de um estudo realizado com 40 agendas escolares da Educação Infantil que estão salvaguardadas no acervo do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales/FaE/UFPEL). Tais exemplares compreendem o período de 2001 a 2016, estabelecido a partir dos materiais disponíveis no referido centro. Esses suportes configuram-se em fontes pouco ou totalmente inexploradas, ainda, na temática da cultura material escolar. São materiais profícuos para os estudos da infância e suas representações, pois apontam questões sobre o cotidiano e as rotinas da Educação Infantil, desvelando muito sobre as relações e as práticas pedagógicas dos sujeitos inseridos nesse contexto.

As agendas escolares analisadas para este texto, apresentadas em diferentes formatos e suportes, são de difícil caracterização, pois seus registros são de atividades planejadas para serem realizadas, mas também contemplam a escrita das rotinas do cotidiano das crianças, aproximando-se do gênero diário. Configuram-se ainda, como um suporte de registro de comunicações que articula os diferentes sujeitos envolvidos no contexto escolar (a

159 Este estudo foi desenvolvido no âmbito das investigações do Hisales. O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPEL, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais Facebook e Instagram: @hisales.ufpel e por e-mail: grupohisales@gmail.com.

160 Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Vice-líder do grupo de pesquisa Hisales e coordenadora do centro de memória e pesquisa Hisales. E-mail: vaniagrim@gmail.com.

escola, as professoras, a criança e os seus familiares), contemplando as escritas das professoras, das mães, das avós ou outra pessoa responsável. A figura paterna, dificilmente, aparece nesses registros. Cabe ressaltar que, neste caso, não é a criança que realiza a escrita na agenda, salvo algumas exceções nas quais é supervisionada pelos adultos que a acompanham, quem realiza os registros são as pessoas que atuam na escola (direção, coordenação pedagógica e professoras) e os responsáveis pelas crianças nas famílias.

Os dicionários da língua portuguesa apontam a seguinte definição para o significado da palavra agenda: “caderneta ou livrinho destinado a anotar, dia a dia, aquilo que se deve fazer”¹⁶¹. Também é possível encontrar: “livro ou caderno datado em que se anotam, dia a dia, os compromissos, anotações pessoais etc.; geralmente traz, como apêndice, a lista dos feriados e datas comemorativas do ano, fases da Lua, alguns índices de conversão de pesos e medidas, mapas etc”¹⁶². Nas próprias agendas analisadas também foram identificadas algumas definições sobre este material escolar. Em um comunicado enviado aos pais/responsáveis foi possível encontrar uma folha fixada em uma agenda impressa. Entre outras observações, destaca-se o seguinte:

Senhores Pais/Responsáveis

Seu (sua) filho (a) está recebendo a Agenda Escolar 2015. A agenda escolar, de uso obrigatório, é um importante instrumento de comunicação entre a Família e a Escola e deverá ser verificada diariamente pelos responsáveis dos alunos de todos os níveis, devendo retornar devidamente assinada quando houver comunicados enviados pelos professores ou pelos setores pedagógicos (Supervisão e Coordenação Pedagógica) - (Agenda Escolar, 2015, Escola Privada).

Nesse caso, a finalidade para o uso da agenda é dada pela escola: um importante instrumento de comunicação com o objetivo de enviar informações diversas da escola (professores ou setores pedagógicos) para os responsáveis pela criança. Ainda é interessante observar que a agenda escolar, para o exemplo citado, é um material que as crianças recebem, em formato ‘pronto’, impresso e planejado anteriormente pela escola, ou seja, é um material escolar, de uso obrigatório, tal como descrito pela própria escola. Nada diz sobre anotar os compromissos ou aquilo que se deve fazer, tal como apontado pelos dicionários. Sugere mais um controle na comunicação que precisa ser verificado e assinado, diariamente, pelos responsáveis sempre que houver comunicados enviados pela escola.

161 Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agenda/>. Acesso em: 3 abr. 2021.

162 Dicionário Michaelis On-line. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/agenda/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

É necessário ressaltar também que, nas diferentes fases da Educação Infantil (berçários, maternais e pré-escolas), as informações nas agendas escolares precisam ser verificadas pelos responsáveis, tendo em vista a sua função de interação entre a instituição e a família. Essa é uma caracterização do uso desses materiais nesta etapa de escolarização que se difere das posteriores, quando as crianças vão, aos poucos, adquirindo autonomia para a realização dos próprios registros.

Em contrapartida ao descrito anteriormente, encontra-se no suporte customizado em caderno escolar (mais adiante descrito no texto) um recado da escola, em folha mimeografada, colado no caderno, intitulado *Informações*, no qual constavam: a data da reunião pedagógica, lanche da criança, brinquedo a ser levado, colaborações espontâneas para compra de material escolar e, algo considerado inusitado: *trazer 2 tijolos*. Posteriormente, não foram encontradas mais referências aos tijolos ao longo dos registros, mas o informativo apresentava ainda a indicação do material individual que cada criança precisaria levar para a escola:

* Material individual

- 01 Caderno pequeno Capa Dura (para Agenda Escolar)

- 01 Escova de dente

- 01 Pasta de dente

(fica na escola)

(Agenda Escolar, 2002, Escola Pública)

Os dois exemplos descritos (Senhores pais/responsáveis e Material individual), remetem ao significado da agenda escolar nomeados pelas inscrições nelas contidas. Exemplos diferentes entre si, mas que expressam, em seus próprios registros, a funcionalidade do material. Assim, tendo em vista as conceituações presentes nas agendas pesquisadas como fontes e também como objetos, a agenda escolar da Educação Infantil é definida neste estudo como um material escolar utilizado para o registro de informações entre a escola e a família, bem como os registros das rotinas das crianças durante o período de permanência na instituição. Caracteriza-se, portanto, como um instrumento de ligação que, de forma escrita, estabelece a comunicação entre a instituição escolar e a família. Em tais suportes materiais encontram-se inscrições manuscritas a lápis ou caneta e/ou também impressas, que são fixadas nas páginas com cola ou com grampeadores de papel. As inscrições encontradas são informações, convites de aniversário, avisos e recados aos pais e/ou responsáveis, propagandas comerciais de diferentes tipos.

Nessa perspectiva, Escolano Benito (2018, p. 106), afirma que “a história material se constrói a partir dos objetos” e no tema da cultura material

escolar, os objetos são testemunhos de um dado contexto e de um determinado período. A gramática da escolarização, tal como afirma o autor, é transmitida por meio dos signos, pelas diferentes linguagens e expressa “nas materialidades das coisas que vemos e manejamos” (ESCOLANO BENITO, 2018, p. 94). Para o caso, dos materiais aqui analisados, são bastante recentes, sobretudo pelo histórico da escolarização da Educação Infantil¹⁶³, tal como está configurada na atualidade no Brasil. As agendas escolares, datadas de 2001 a 2016, referendados nos exemplares salvaguardados no acervo pesquisado, são dadas a ver na relação do tempo com o presente a partir de um passado ainda recente, ou seja, o presentismo como a ação sobre o tempo (HARTOG, 2011).

A agenda escolar é um objeto da cultura material que poderá contribuir com outras investigações, uma vez que apresenta indícios para refletir sobre as representações de crianças e as diferentes infâncias, assim como revela, também, formas de pensar das instituições, ou seja, modos de produzir a escola e a cultura. Para Escolano Benito (2017, p. 120), a cultura escolar é entendida “como conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente”. Segundo o autor, essa cultura escolar é reconstruída pela historiografia por meio dos testemunhos da cultura material escolar entendida como “os objetos materiais, integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores” e que também “são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 120).

Peres e Souza (2011, p. 53), conceituam cultura material escolar como “o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediado pela relação pedagógica que é intrinsecamente humana, revelador da dimensão social”. Diante do exposto, apresentam-se as análises problematizando a materialidade das agendas escolares da Educação Infantil e suas diferentes formas de apresentação e interação pedagógica entre as instituições e as famílias.

163 Segundo Paschoal e Machado (2012, p. 85), é a partir da Constituição de 1988 que “as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional”. Posteriormente, há a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDBEN/96 inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Por sua vez, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, ou seja, a Pré-escola, como escolarização obrigatória e com início aos quatro anos de idade. É preciso, sobretudo, observar o que afirma Kuhlman Jr (2000, p. 7), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral”.

A materialidade das agendas: suporte impresso e suporte customizado em cadernos escolares

O centro de memória e pesquisa Hisales salvaguarda 124 agendas escolares, dentre as quais, 40 são da Educação Infantil e configuram o foco da presente investigação. O material analisado pertenceu a 18 crianças de diversas idades e foi utilizado em escolas da rede pública e privada da cidade de Pelotas/RS e região, bem como em outros estados brasileiros. Do total das agendas da Educação Infantil, 29 foram usadas em escolas da rede privada e 11 foram usadas em escolas públicas. A análise da materialidade das agendas é descrita em duas categorias: suporte impresso e suporte customizado em cadernos escolares. A Tabela 1 apresenta a quantidade das agendas no suporte impresso.

Tabela 1 – Quantidade de agendas no suporte impresso

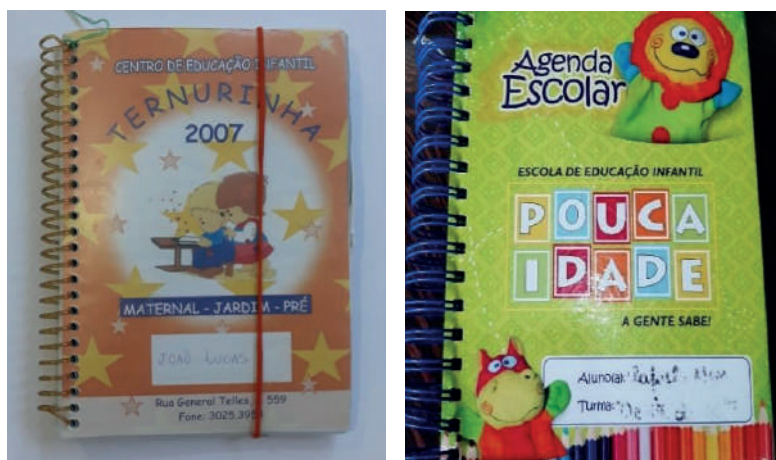
Suporte impresso	Escola	Quantidade
	Pública	00
	Privada	29
	Total	29

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela demonstra que todas as agendas no suporte impresso foram utilizadas, exclusivamente, em escola da rede privada de ensino, nenhuma em escola pública. As 29 agendas em suporte impresso são aquelas que foram planejadas e produzidas pelas escolas com diferentes projetos gráficos¹⁶⁴, desde a capa, a contracapa e organização e disposição das páginas pré-textuais (com dados de identificação, calendários, mapas, espaço para foto da criança etc.), até as páginas textuais com espaços e/ou linhas para os registros. Em seus suportes impressos, tais agendas trazem as normas da instituição, o Hino Nacional, do estado e da cidade, em alguns casos. Também trazem o registro do que pode ser chamado de filosofia ou missão da escola, muitas vezes à vista, já na própria capa com o nome do educandário, conforme demonstra a Figura 01.

¹⁶⁴ É importante ressaltar que essas agendas foram impressas em diferentes gráficas do estado do Rio Grande do Sul. Neste artigo não será abordado esse aspecto, mas, em momento posterior, é um aspecto importante para ser pesquisado.

Figura 1 – Identificação da instituição na capa da agenda (2007, 2016)



Fonte: Acervo Hisales

O nome da instituição *Ternurinha* vem, posteriormente, com o complemento: *Maternal, Jardim e Pré*, indicando as fases do atendimento às crianças na Educação Infantil. No mesmo sentido, a outra capa indica o nome da instituição *Pouca Idade* apresentando um complemento: *A gente sabe!* Os enunciados das capas são provocativos no sentido de pensar que infância é essa que aparece, quase sempre, om substantivo diminutivo. Há uma forma de inscrição na capa que está em interação com a maneira que o registro escrito está distribuído e disponível no suporte impresso. Algo como: primeira há o ‘aviso’ de que se trata de crianças pequenas (*Pouca Idade*) e, posteriormente, indica que quem vai ler e realizar escritas na agenda reconhece antecipadamente esse fato (*A gente sabe!*).

A materialidade discutida aqui é entendida tal como afirma Chartier (2014, p. 37), “como a modalidade de sua inscrição na página ou de sua distribuição no objeto escrito”. Essa inscrição na capa com o título da escola, o subtítulo completando o nome principal, substantivos no diminutivo, bem como as imagens de bichos e crianças pequenas acabam colaborando para a representação simbólica de uma infância. Em muitas agendas, as palavras no diminutivo foram encontradas também nos recados, bilhetes e informações da escola para as famílias (cabecinha, olhinhos, escolinha, docinhos, coelhinhos, pedrinhas, salinha, pecinhas, coleguinhas, balinhas, casinha, recadinhos etc). Tais palavras portam indícios do que fora vivenciado no contexto da escola e, ainda, permitem extrair informações sobre a concepção de infância presente nos espaços escolares aos quais as agendas pertenceram.

É possível verificar outros exemplos nos quais a página impressa da agenda foi planejada para uma determinada inscrição, uma sugestão (ou imposição) daquilo que é necessário registrar nas páginas pré-textuais.

Figura 2 – Páginas pré-textuais da agenda (2015).

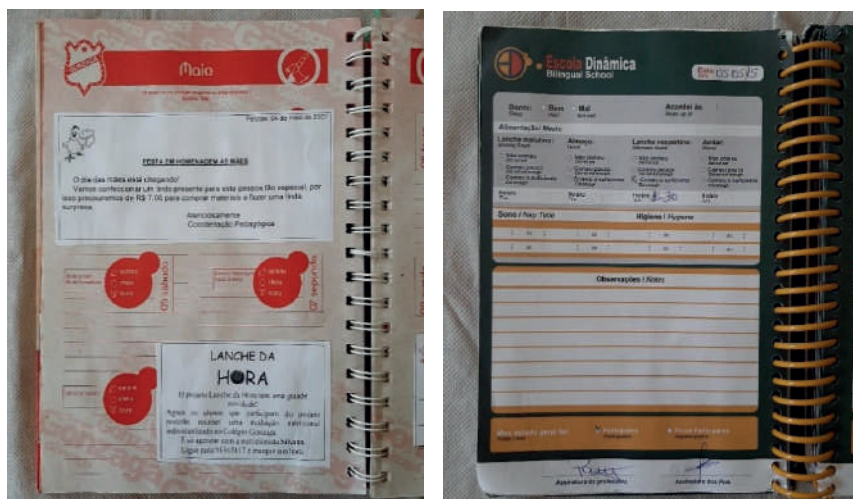


Fonte: Acervo Hisales

Sabe-se que determinada sugestão (imposição) sempre pode ser transgredida, burlada por quem fará o uso de determinado suporte. No caso da Figura 2, o enunciado indicando “*O que precisa ter na bolsa da criança*” está sem preenchimento. Quem faria o preenchimento? Os familiares ou a escola? E na escola, quem realiza a função de registrar na agenda das crianças? A pessoa destinada (professora, monitora) teria tempo suficiente para a escrita de detalhes acontecidos durante o trabalho escolar ou o suporte impresso já indica um rápido preenchimento? Além desses questionamentos, é preciso ressaltar que, de acordo com a faixa etária da criança, os registros para “*O que precisa ter na bolsa da criança*” serão diferentes, como por exemplo, para os menores de um ano e para maiores com dois ou três anos de idade.

As 29 agendas escolares, no suporte impresso, apresentam diferentes modelos planejados pela escola, variando também seus enunciados prontos para preencher no momento do registro, indicando os locais que precisam ser marcados, tais como as breves informações em relação ao sono, alimentação e higiene, bem como espaços na espera de uma breve escrita ou colagem de bilhetes com avisos, tal como demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Agendas em suporte impresso (2007 e 2015)



Fonte: Acervo Hisales

Observando as agendas de 2007 e de 215, há poucas ou nenhuma referência às interações da criança nas informações, embora não fossem destinadas para os registros das crianças, eram sobre elas. Serviriam apenas para avisar a família das rotinas diárias? Comer, realizar a higiene e forma de interação (participativo ou pouco participativo), tal como verifica-se na agenda de suporte impresso datada de 2015. Avisar sobre as festividades organizadas pela escola em virtude das datas comemorativas, como visível no suporte impresso de 2007? Vale ressaltar que foram encontradas, em outras páginas dos materiais exemplificados, alguns recados na forma de diálogo (pergunta e resposta) da professora com a mãe (agenda de 2007) e alguns registros com desejos de bom final de semana (agenda de 2015).

Nesse sentido, Chartier (1991) afirma que “é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor” (1991, p. 182). Assim, aquilo que está registrado (ou será registrado) na agenda escolar impressa está em interação com o que os enunciados solicitam para o seu preenchimento, podendo ser um registro mais breve ou algo mais detalhado. Os espaços com bilhetes impressos e colados, por exemplo, são uma forma rápida de avisar sobre demandas da escola, tais como os materiais a ser levados no próximo dia, o lanche que será compartilhado, o dinheiro para o passeio agendando, entre outros.

Sobre esse aspecto, Chartier (1998) afirma que é preciso “seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção - uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção” (CHARTIER, 1998, p. 19). Se a agenda é um artefato que está incluído no material escolar da criança, não seria possível utilizá-lo, também, para registrar com maior liberdade o cotidiano dos pequenos durante a permanência deles na escola, tais como as interações realizadas, reações durante as atividades, entre outros aspectos? Ou ainda, seria a agenda um material secundário que já está incluído nos custos financeiros da instituição, que pelas ilustrações e também pelo registro, vai construindo uma imagem representativa da escola? Neste caso, ancorada em Chartier (1998), afirma-se que a agenda é um material escolar produzido simbolicamente, mas não de maneira anônima e sim com uma intenção de divulgar a instituição, bem como as práticas ali desenvolvidas.

Há uma representação sobre a criança e a infância sendo construída pelas imagens, pelas ausências e/ou permanências de páginas com escassas escritas sobre o dia ou turno da criança na escola e sobre suas efetivas ações. Segundo Chartier (2002), a noção de representação permite articular três registros de realidade¹⁶⁵. Entre as três formas de representação estão as “formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecidas” (CHARTIER, 2002, p. 11).

É com esse conceito de representação que são problematizados os materiais. Pelos exemplos, pode-se pensar que o foco está na exibição da escola com base em seu material impresso, como uma maneira de propagar as instituições para os familiares e a sociedade. As imagens e formas de inscrição não só nas capas, mas também nas páginas das agendas escolares acabam por construir uma representação da instituição escolar e da infância que, nesses casos, não aparece com protagonismo, exceto alguns poucos convites de aniversários que aparecem com desenhos dos pequenos. Trata-se de uma infância que é apenas apresentada, delineada pela escola para as famílias.

Nesse sentido, a representação é construída, coletivamente pelas instituições, como uma forma de estilização da identidade por meio das imagens utilizadas, pelos enunciados, entre outros aspectos, e, assim, a representação vai ganhando força naquilo que se propõe a divulgar. Seria “um esquema de percepção”, segundo Chartier (2002, p. 11), para firmar-se, simbolicamente, no contexto social, tendo a agenda impressa pela escola como uma das ma-

165 “Por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, jogam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecidas; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e das estabilidades da identidade assim afirmada” (CHARTIER, 2002, p. 11).

neiras de divulgar o reconhecimento. É uma forma de “interiorização nos indivíduos sob a forma de um *habitus* social que comanda pensamentos e ações” e, dessa maneira acaba realizando uma negociação para que se “reconheça a sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 10).

Após problematizar a agenda em suporte impresso, questiona-se: seria essa uma prática frequente e mais utilizada nas escolas privadas do que nas escolas públicas? Há, sobretudo, aspectos variantes entre a escola pública e a privada, tais como os materiais didáticos, dentre eles, as agendas e demais materiais de uso pessoal e de higiene das crianças, conforme já observado nos exemplos dos documentos. Não há no acervo pesquisado, agenda no suporte impresso que tenha sido utilizada na escola pública.

No entanto, um dado bastante relevante é o de que as agendas no suporte customizado em cadernos escolares foram utilizadas tanto na escola privada como também na pública. A agenda escolar da Educação Infantil que dá início ao período de análise do estudo realizado (2001) é, inclusive, de uma escola pública. Visualizando a Tabela 2, pode-se observar o número das agendas em suporte customizado, de acordo com a rede de ensino.

Tabela 2 – Quantidade de agendas no suporte customizado em cadernos escolares

Suporte Customizado	Escola	Quantidade
	Pública	04
	Privada	07
	Total	11

Fonte: Elaborado pela autora

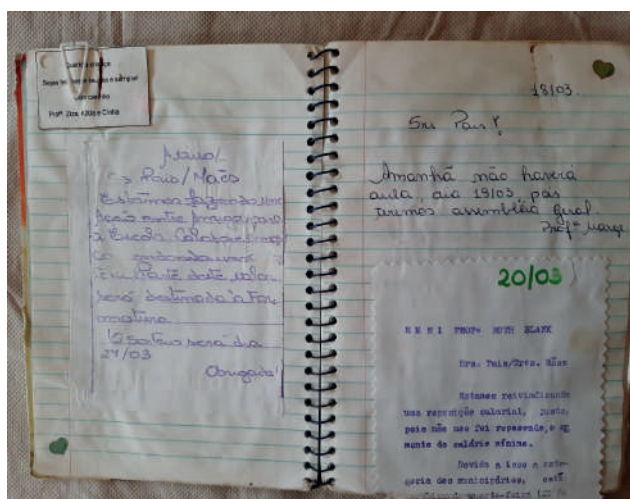
O total de 11 agendas escolares em suportes customizados em caderno escolar foram utilizadas por quatro crianças, em três diferentes escolas, sendo duas localizadas no município de Pelotas/RS e uma no município do Rio de Janeiro/RJ. A categoria de agenda no suporte customizado em caderno escolar é o que o próprio conceito de customização permite empreender, ou seja, é o suporte caderno escolar que foi adaptado para o uso como agenda escolar.

Assim, a agenda vai sendo elaborada e as páginas vão sendo preenchidas no cotidiano e de acordo com as rotinas infantis. Essa customização realizada no dia a dia permite que não se tenha uma regra rígida estabelecida com campos formatados, especificamente, para ser marcados (dados de identificação, horários, nomes das professoras). O que há, são folhas pautadas em branco, sem a indicação do lugar em que os registros devem ser inseridos e, nas quais é possível a realização de escritas dos familiares e/ou

das professoras, ou ainda, a colagem de papéis com avisos gerais, convites de aniversários de colegas da turma (muito frequentes nas agendas analisadas), entre outros aspectos. A organização na página da agenda materializa-se com outra apresentação, mais flexível e mais dinâmica, ou seja, mais convidativa para as escritas.

Retoma-se o conceito de materialidade verificando a forma de uso da agenda escolar customizada em caderno escolar. Compreendendo a materialidade como “as formas nas quais o texto se inscreve na página, conferindo à obra uma forma fixa, mas também mobilidade e instabilidade” (CHARTIER, 2014, p. 11), é possível verificar que, nas agendas de suporte customizado em caderno escolar, há uma mobilidade maior de distribuição dos registros, proporcionada pelo próprio artefato material, ou seja, mobilidade e instabilidade que o suporte, por meio das suas páginas, fornece ao ser utilizado como agenda escolar. Isso significa que, sem a indicação de um lugar onde o texto deva ser inserido na página, a distribuição das escritas, tais como colagens de comunicados, informações, bilhetes e convites, ganham mobilidade na página do caderno. Assim, materialidade e textualidade não se separam (CHARTIER, 2007), estão em constante interação no momento de realização dos registros escritos, na colagem de adesivos de figuras e, em alguns casos, até desenhos vão constituindo a agenda escolar como o artefato material, como é possível verificar na Figura 4.

Figura 4 – Agenda escolar em suporte customizado em caderno escolar



Fonte: Acervo Hisales

Na imagem exposta, é possível verificar um recado manuscrito pela professora dirigido aos pais, dois avisos aos pais e mães em folhas reproduzidas com o uso do mimeógrafo¹⁶⁶ e coladas no caderno e, ainda, um pequeno recado direcionado à criança, fixado na parte superior esquerda da página. Esse, em especial, estava direcionado à criança (*Querida criança*) e, provavelmente, fora colocado, aleatoriamente, junto às páginas, pois, os demais registros referem-se ao mês de março e, esse em especial, parece referir-se à comemoração do Dia das Crianças¹⁶⁷.

Há uma flexibilidade na distribuição entre os textos inseridos nas folhas da agenda, permitida pelo próprio suporte customizado, ou seja, não há uma indicação fixa do local em que é preciso colar ou escrever os recados, mas estes vão sendo acomodados nas páginas em uma determinada ordem, a ordem de quem realiza a ação, provavelmente a professora, a coordenação pedagógica ou a direção da escola. O suporte customizado em caderno escolar é o que permite essa distribuição nas inscrições de textos.

Além desse fato, é possível verificar que, nos registros reproduzidos nas folhas mimeografadas, os enunciados estão direcionados aos pais e mães. Um deles, é sobre a reposição salarial dos servidores, transcrito a seguir:

Srs. Pai/Sr^{as} Mães

Estamos reivindicando uma reposição salarial, justa, pois não nos foi repassado o aumento do salário mínimo.

Devido a isso a categoria dos municipais, está paralisando quarta-feira (20 de março), à tarde e quinta-feira (21 de março - Paralisação Nacional) todo dia.

Contamos com o apoio e a compreensão dos srs./sr^{as}.

Muito obrigado (Agenda Escolar, 2002, Escola Pública Municipal)

O exemplo é revelador de um contexto escolar maior, que está para além do cotidiano da sala de aula, expressando a situação salarial de seus professores municipais em conjunto com demais trabalhadores do país, compreendido no aviso *Paralisação Nacional*. A agenda escolar da Educação Infantil, como uma forma de comunicação que circula entre a escola e a família, revela a dimensão social mediada pela relação pedagógica, fazendo chegar até as famílias a situação de trabalho nas quais os professores estão inseridos.

166 Para saber mais sobre a produção e reprodução de folhinhas, ver em MONKS (2019).

167 No Brasil, o Dia das Crianças é comemorado em 12 de outubro, dia de Nossa Senhora Aparecida, considerada a Padroeira do Brasil.

No exemplo apresentado, o registro pode ser pensado como uma forma de representação coletiva “que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, jogam e agem” (CHARTIER, 2002, p. 11). A noção de representação que leva em conta os sujeitos envolvidos (professoras/professores), fazendo chegar até às famílias as percepções sobre a divisão do mundo social com as informações sobre questões trabalhistas e salariais de quem está cotidianamente com os filhos na escola, levando em conta as condições de trabalho dos educadores, o que não foi possível verificar nos registros das agendas impressas. Nesse sentido, a escola fez com que, não só os aspectos do fazer da sala de aula chegassem até as famílias, mas ainda as questões políticas e sociais que também envolvem a prática pedagógica.

Outro aspecto considerado importante no conjunto das 11 agendas customizadas em caderno escolar é o fato de que os registros nelas contidos são realizados por diferentes sujeitos do contexto escolar. Há múltiplas vozes presentes nos materiais e que foram responsáveis pelo registro nas agendas: em alguns momentos a direção da escola, outros a coordenação pedagógica e, ainda, há muitos registros escritos e assinados por mais de uma professora. Se comparadas com as agendas impressas, com certeza, há muitas vozes presentes, no entanto, o destaque aqui é o modo de apresentação do material, bem como o seu uso, isto é, como tais vozes são apresentadas nas agendas customizadas em caderno escolar: uma maneira mais dinâmica tornando-a mais receptiva para que a família e a escola possam escrever e receber os registros na agenda. Nesse sentido, a discussão da materialidade é entendida como uma forma de interação entre a inscrição na página e a distribuição do objeto escrito (CHARTIER, 2014).

A representação (CHARTIER, 2002) permite refletir sobre a identidade infantil a ser construída ou a identidade que se quer ver reconhecida, a partir desses diferentes registros nas agendas customizadas em cadernos escolares. Para exemplificar esse aspecto, descreve-se um conjunto de 3 agendas customizadas que foram utilizadas em uma escola privada. Nelas, desde a capa, é possível perceber uma confecção/customização com a identificação da criança: caderno escolar encapado com papel colorido, o nome e a foto do menino, um envelope de papel colado na parte interna da capa, dados de identificação com nomes e telefones do pai, mãe e avó. Na primeira página, há um registro com caneta hidrográfica azul:

Kaimbés¹⁶⁸

Que o ano seja maravilhoso para todos nós!

168 Escola privada na qual as turmas eram identificadas com nomes indígenas.

Rita, Mauro e Bruno

Escrito a lápis, há também informações sobre a criança:

- Pequenos lembretes para o 1º dia:
- Bruno tem alergia a leite e derivados
 - Precisa que pergunte se quer fazer xixi
 - Ele está feliz da vida por retornar!

Nas poucas linhas descritas, percebe-se que a mãe escreveu o bilhete para a escola e assina em seu nome, em nome da criança e do pai. Em resposta ao bilhete enviado pela família, há o seguinte registro:

Olá Rita e Mauro!
Foi um prazer rever o Bruno mais uma vez.
Nosso menino passou uma tarde maravilhosa!
Um grande beijo,
Elaine e Talita (Agenda escolar 2008, Escola privada)

Os dois registros que foram realizados pela família, descritos anteriormente, possuem respostas da professora, tais como um breve “*Obrigada! Beijos*” e, em resposta aos pequenos lembretes há uma frase: “*Bruno curtiu muito a sala! Beijos!*”

Esses manuscritos permeados de idas e vindas entre a instituição e a família refletem a representação de uma infância que se quer construir, pois há um diálogo significativo, que atenta sobre a criança tanto nos registros que são da casa e que vão até a escola pela materialidade da agenda customizada, quanto também do que a escola envia em resposta à família.

Os exemplos da agenda customizada em caderno escolar permitem verificar que há uma constante interação entre a escola e a família da criança quando responde todos os recados enviados, faz menção às atividades realizadas, entre outros aspectos, representam uma criança ativa, em constante aprendizagem e em interação com o seu contexto. Há um sentido implícito sobre a infância que vai sendo constituído pela interação entre os registros e sustentado pela materialidade da agenda customizada em caderno escolar.

Considerações Finais

Reafirma-se, para finalizar este artigo, que as agendas escolares da Educação Infantil, como suporte material da escola, são objetos muito ricos para a pesquisa e ainda pouco explorados nas pesquisas do campo. O conjunto das 40 agendas analisadas são de diferentes períodos da Educação

Infantil, pertenceram a crianças de diversas idades, de múltiplas instituições escolares (públicas e privadas) e estão apresentadas sob distintas materialidades. Neste texto, foi possível problematizar apenas uma pequena parte mais relacionadas às reflexões e indagações sobre os materiais do que a respostas propriamente ditas.

As duas categorias descritas ao longo do texto, suporte impresso e suporte customizado em caderno escolar, permitiram problematizar duas “modalidades materiais de inscrição dos discursos” (CHARTIER, 2007, p. 11). O autor, ao problematizar as revoluções da leitura, indica que quando mudam os suportes, mudam-se também as maneiras de ler (CHARTIER, 1998). Nas agendas escolares da Educação Infantil analisadas poderia afirmar que, quando mudam os suportes para os registros, mudam também as formas de escrita.

O suporte material das agendas nas duas categorias apresentadas mobilizou diferentes formas de registro, desde os recados mais rápidos ou com escritas mais extensas, com possibilidades de colar (anexar) folhas inteiras ou apenas recados e informações mais curtas, tais como os bilhetes das mães para as professoras e vice-versa, bem como da escola para as famílias. Nas agendas impressas, os registros são realizados em espaços já formatados e, em muitas delas, esses espaços indicam marcações referentes à higiene, ao sono, à alimentação entre outras observações. Nas agendas customizadas em caderno escolar é possível perceber uma flexibilidade no uso das páginas proporcionado pelo suporte caderno escolar.

Por fim, os materiais analisados permitiram apreender que, por meio dos seus registros nas categorias analisadas (suporte impresso e suporte customizado), há diferentes formas de concepção e representação sobre a infância. No entanto, é preciso ressaltar que os registros nas agendas escolares da Educação Infantil não produzem representações por si só, isoladamente. São materiais que estão situados em um contexto maior de produção e que acabam levando em conta as instituições e suas mantenedoras (privadas ou públicas), as famílias e demais pessoas envolvidas no contexto social.

Há muito para ser pesquisado e muito há para ser dito a respeito desses materiais e suas contribuições para o campo da cultura material escolar.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Alteração à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 2013.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura** (séculos XI – XVIII). Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre a incerteza e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade: UFRGS, 2002.

DICIONÁRIO. **Dicionário online de português**. Agenda. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agenda/>. Acesso em: 3 abr. 2021.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Agenda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/agenda/>. Acesso em 01/03/2021.

ESCOLANO BENITO. Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Trad. Heloísa Pimenta Rocha, Vera Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO. Agustín. Etnohistória e cultura material da escola: a Educação nas exposições universais. In: GASPAR DA SILVA, Vera. SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória, ES: EDUFES, 2018.

HARTOG, François. **Evidência da história**. O que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. [online] n. 14, maio/ago. 2000, p. 5-18.

MONKS, Joseane Cruz. **Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019. 151 f.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, 2012, p. 78-95.

PERES, Eliane Teresinha; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011, v. 1, p. 43-68.



FONTE: Primeras hojas : ortografía y redacción Buenos Aires : Estrada, [ca. 1900] p. 43¹⁶⁹.

4º EIXO

*Entre normas e inventividades:
cultura material, cultura docente e administrativa*

Professores primários e materialidade escolar: diálogo e enfrentamentos das “Artes do fazer” no oitocentos

Virgínia Lourençon da Silva¹⁷⁰

Gizele de Souza¹⁷¹

Andréa Bezerra Cordeiro¹⁷²

Todos os utensílios de que necessitou a escola durante este ano tem sido feito a minha custa, a fim de não retardar o ensino dos meninos; pois ainda não recebi cousa alguma do que pedi no meu orçamento do anno passado para o corrente anno, e foi crescendo número de meninos pobres, q. seus Pais não podem dar-lhes os precisos para o ensino, e como meu maior desejo é que a infância possa receber o pão espiritual, por isso o faço, até que o Ex. Governo possa distribuir livros e tudo o mais que é necessário, para as escholâs. (MASCARENHAS, Pedro Saturnino de Oliveira, AP0605, 1880, p. 187. **Destaques nossos**)¹⁷³

Professores inventando a escola, demandando utensílios

As palavras de Pedro Saturnino, da localidade de Castro no Paraná, revelam o desafio que os professores de primeiras letras enfrentavam em fins do século XIX – o de atender o ‘ensino dos meninos’ e viabilizar os utensílios para esta tarefa educativa, quando o Estado não comparecia com as suas atribuições no provimento material para as escolas.

Essa expectativa do professor Saturnino de que o Estado atendesse sua demanda está amparada nas determinações legais, como por exemplo, as do *Regulamento Orgânico do Ensino do Paraná* de 1876, que fixava que “todos os moveis e utensílios, prêmios e distinção das escolas serão fornecidos pelos cofres provinciais”. (Art. 36, Capítulo II, PARANÁ, 1876).

Embora seja um debate relevante a caracterização das faltas de material escolar e os reclames docentes, diante das dificuldades públicas em

170 Cientista social pela UFPR e graduanda de Pedagogia na mesma instituição. Bolsista de Iniciação Científica do “Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar”, Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/UFPR. E-mail: virginialourencon@gmail.com.

171 Pós-Doutora em Educação pela Università degli Studi di Firenze/Itália. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). E-mail: gizelesouza@ufpr.br

172 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR. E-mail: andreacordeiro@ufpr.br

173 O texto manterá a grafia original das fontes selecionadas e citadas.

prover, adequadamente, as instituições de ensino primário, o objetivo deste capítulo se centra na seguinte questão: como os professores primários, a exemplo do citado acima Pedro Saturnino, enfrentam e dialogam com o poder público no desempenho do seu fazer docente, tomando a materialidade escolar como esteio desta relação?

Para empreender esta tarefa, delimitou-se um universo empírico circunscrito por meio de relatórios de professores públicos primários da província do Paraná, em especial da localidade de Castro¹⁷⁴, entre 1880 a 1889, que são postos em diálogo com outras fontes como a legislação e a documentação governamental da época. A proposta é não se deter em relatórios de professores paranaenses, mas por eles, examinar as potencialidades do lugar e ação dos professores no diálogo com o poder público – aqui entendido pelas figuras dos inspetores de ensino e presidentes de província.

Na esteira da reflexão de Veyne (1998), indicando que “a história não se interessa pela originalidade dos acontecimentos individuais, mas por sua especificidade” (p. 41), estas autoras também não se moveram pelas exclusivas manifestações individuais de professores primários no oitocentos, mas pelo exercício de compreensão de como operaram esses mestres de primeiras letras diante das adversidades e da necessidade de se fazer escola e se fazer professor. “Os fatos não existem isoladamente” alerta Veyne (1998), eles compõem o tecido da história como uma “trama” (p. 42) e o contexto no qual este estudo se orienta se forma na interseção entre a configuração do ensino primário, o lugar do professor e as demandas por provimento material escolar no Império.

De modo abreviado, faz-se lembrar que, naquele momento, houve o esforço de fomentar e constituir escolas de primeiras letras em várias províncias do Império e foi-se, lentamente, migrando da escola de “primeiras letras” para a “instrução elementar”, palavra essa, conforme esclarece Luciano Faria Filho, que pela sua etimologia mantém a ideia de “rudimentar, mas permite pensar, também, naquilo que é o princípio básico, o elemento primeiro, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução.” (FARIA FILHO, 2000, p. 138). Nessa acepção, a instrução elementar naquele momento histórico, articulava-se não apenas com a “necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social”. (p. 139).

174 Estes relatórios, manuscritos, disponíveis no Departamento de Arquivo Público do Paraná, foram localizados e selecionados pelos nomes dos professores, que naquele momento histórico, encontravam-se designados a atuar na localidade de Castro, no Paraná.

É importante frisar que pensar o processo de escolarização pública, no período em estudo, implica em entender pelos menos duas dimensões, uma delas é uma nova compreensão dos significados da escola e, com isso, que o intento de inserção da “expressiva faixa da população na cultura letrada dava-se no diálogo com uma sociedade caracteristicamente heterogênea e estratificada”. (GOUVÊA, 2007, p. 124). Outra, diz respeito à ideia de que os projetos de escolarização assumiram “diferentes contornos e significados ao longo do período, sendo fruto de políticas educacionais diversas”. (p. 125).

Há um consenso na produção historiográfica educacional de que nesse período da segunda metade do século XIX, com um governo centralizado e províncias com responsabilidades diversas, o esforço era de, ao mesmo tempo, constituir um Estado Nacional e implementar a escola como instância formadora e de controle da população pobre e livre. Ainda, segundo Gouvêa, “as crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem”. (GOUVÊA, 2007, p. 126).

Para Nóvoa (2006) a instalação deste “invento social” – a escola – se dá em quadros de disputas e tensões; a escola se torna um

[...] componente essencial do Estado-nação e de um **ideal** de sociedade produzido e difundido, sistematicamente, por uma série de atores e agências. Ele não é fruto do acaso ou de um processo imprevisível. Ao contrário, é o resultado da conjugação de vários esforços, conduzidos por intelectuais, homens de Estado e educadores (NÓVOA, 2006, p. 197, **grifo do autor**).

Nesse projeto de constituir um Estado Nação, “inventar a escola” significa um processo de composição de nova configuração social e material da escola, no qual vislumbra-se tanto a ação do Estado em legislar e reger a organização do ensino, as competências e instâncias de realização da escola e do professor, como desse professor, em atender às exigências detalhadas a ele postas e imprimindo no cotidiano, por meio das artes do fazer, modos de demandar pelos utensílios do ensino, maneiras de prover e ensinar os seus alunos e de enfrentar e dialogar com o poder público.

Provimento material nas escolas primárias e a atuação dos professores

O “fazer docente” é categoria central nos trabalhos de França (2014; 2019) e é definida pela autora como “um quadro de obrigações e deveres a serem cumpridos pelos professores relacionados às práticas de ensino, às

práticas de asseio e comportamento e práticas escriturísticas” (FRANÇA, 2019, p. 47). A atividade da escrita estava presente no cotidiano dos professores e era realizada em diferentes documentos, como os relatórios e os mapas de frequências trimestrais enviados aos diretores da Instrução Pública da Província paranaense.

Para além dos documentos produzidos nas escolas como dimensão burocrática, França (2019) compreende a elaboração deles como uma maneira de ferramenta do exercício do ofício do professor. “Nestes documentos [...] é possível vislumbrar alguns dos “fazeres” dos professores frente à sua escola e seus alunos, que conteúdos foram ensinados e como foram ensinados a partir da adoção do método, dos materiais disponíveis e do seu conhecimento” (FRANÇA, 2019, p. 171).

Este estudo deteve-se sobre relatórios elaborados entre os anos de 1880 e 1889, pelos professores Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, Emilia Erichsen e Joaquim Duarte de Camargo, atuantes nesse mesmo período na cidade de Castro, no Paraná, compreendendo os relatórios como um dos caminhos possíveis para a constituição material da escola na “invenção do cotidiano”, tal como Certeau (1998) discute. Por meio deles foi possível entender a responsabilidade frente às demandas da Instrução, assim como as relações e “táticas” de professores na produção material escolar.

Um ponto consonante entre os documentos consultados é a escrita sobre as faltas existentes nas escolas. Nos relatórios, os professores se reportavam a diferentes posições do quadro da Instrução, como inspetores paroquiais e diretores gerais, e tratavam sobre os utensílios e objetos necessários para o desenvolvimento do ensino e garantia da frequência dos alunos. Anexo aos relatórios, principalmente de Duarte e Saturnino, havia orçamentos que indicavam quantidades e tipos de materiais para que o funcionamento do ano seguinte das escolas pudesse se realizar.

De fato, a falta é tema recorrente nos relatórios, mas não é a única leitura possível, porque a escola, nesse momento, estava sendo forjada juntamente às condições materiais, ao mesmo tempo em que, diante dos reclames, a instrução pública buscou também levar melhores condições, como destacou França (2019). Anjos (2016, p. 45) observa também que o discurso sobre a precariedade, por parte dos professores, “funcionava como um escudo de proteção a censuras e cobranças, nem sempre justas, de que a classe habitualmente era alvo”. Já por parte dos políticos, “era usado não apenas para denunciar a incúria dos pais ou incapacidade dos professores, mas também para dar conta de que na qualidade de administradores faziam sua parte aprovando leis e abrindo escolas”. O autor ainda argumenta que a precariedade nas escolas existiu,

[...] contudo, na experiência histórica da escola primária paranaense, uma série de outras realidades conviveu com essa, realidades das quais esses atores, na maior parte das vezes, não falam, pois pouco colaboraria com a retórica que precisavam produzir para justificar as condições históricas de suas ações (ANJOS, 2016, p. 45).

Concordando com os autores, entende-se que um outro aspecto também comparece, na posição dos professores: a tática do registro da precariedade das condições da escola. Instala-se um movimento de enfrentamento e diálogo com as autoridades de ensino, abrindo um espaço de pensar e pressionar por soluções para o ensino e para a sua escola.

A documentação empírica permite localizar e discutir o movimento dos professores primários, pressionados pela obrigatoriedade do ensino e pelas dificuldades com exigências do provimento material escolar. Isso pode ser vislumbrado em alguns documentos em questão, como é caso do seguinte trecho do relatório de Joaquim Duarte, de 1884.

A mobília pertencente a aula da 2ª cadeira sob minha direção, com o acréscimo do número de alunos devido a obrigatoriedade do ensino, tornando-se insuficiente, foi de urgente necessidade mandar fazer alguns objetos mais precisos a fim de que se pudesse acomodar conveniente e decentemente aos alunos que assiduamente frequentam a referida escola. O Digníssimo Senhor Inspetor Paroquial, conhecendo que eram indispensáveis mais alguns móveis para suprir a falta que em breve tornou-se palpitante, ordenou-me, como medida provisória, que chamasse uma pessoa habilitada para com brevidade fazer o que fosse preciso para suplementar a mobília existente que era insignificante. (CAMARGO, Joaquim Duarte de, 1884, AP0713, p. 205).

Remetendo-se ao diretor geral da Instrução Pública, João Manoel da Cunha, Joaquim Duarte informava o aumento do número de alunos com o ensino obrigatório e a necessidade de nova mobília. A oportunidade para a aquisição dos móveis ocorreu quando o inspetor paroquial, ao circular nas escolas da região, pôde observar as condições relatadas por Duarte.

Com base nesse trecho do relatório não é possível afirmar que tipo de relação existia entre o inspetor e o professor, mas a observação daquele sobre as condições da escola possibilitou que as demandas do professor fossem atendidas. Nesse sentido, a visita foi o modo encontrado para atender às demandas dos materiais ou de consegui-las de maneira “tática”. Em relatórios anteriores, o professor já havia enviado orçamentos nos anos de 1880, 1882 e 1884, nos quais elaborava um quadro com todos os materiais necessários

(incluindo os móveis) para o funcionamento das aulas no ano seguinte. No entanto, foi a visita do inspetor que possibilitou o atendimento, pois, assim como Joaquim Duarte, percebeu a “urgência” dos objetos. A pessoalidade presente no momento da visita ou o olhar do inspetor sobre a falta pode ter gerado tal desfecho, uma vez que nem sempre as visitas provocavam esse resultado, como indicou parte dos relatórios consultados, como este:

A mobília da escola, acha-se bastante estragada. Já pelo Senr. D. Conrado Caetano Erichsen, quando Inspetor Parochial das escolas desta cidade, foi recomendado ao meu antecessor Professor Gaudencio Christovão Machado, que requisitasse novos móveis para a aula, ou ali que se mandasse concertar os atuais existentes na escola. Não foi ainda tomada esta última medida, que julgo de toda a conveniência; pois que com muito pouca despesa ficaria remediada esta necessidade (MASCARENHAS, Pedro Saturnino de O.; 1882, AP0674, p. 291).

Esse excerto foi escrito pelo professor da 1ª cadeira da cidade de Castro, em 1882, em relatório remetido à Moyses Marcondes de Oliveira e Sá, o então diretor geral da Instrução Pública da Província do Paraná. Nesse documento, o professor Pedro Saturnino destacava as condições da mobília e solicitava uma nova ou a reforma daquela que já estava na escola. Assim como Joaquim Duarte, Saturnino registrava a demanda por “móveis para a aula”, mas diferentemente da situação anterior, o professor da 1ª cadeira não os recebeu. A outra solução oferecida pelo professor à inspetoria de Instrução, demarcada no relatório, foi aquela que já havia oferecido, anteriormente, a Gaudencio Christovão Machado, antecessor de Saturnino, “que requisitasse novos móveis para a aula, ou ali que se mandasse concertar os atuais existentes na escola”.

Após a elaboração desse relatório, em que é contada tal proposta, Pedro Saturnino não deixou de solicitar os aparatos em documentos posteriores, mas continuava a apontar a mesma saída para a Instrução Pública: a reforma da mobília, o que “com muito pouca despesa ficaria remediada esta necessidade”. Nesse sentido, mesmo que os móveis não estivessem em boas condições, o professor enxergava uma possibilidade de reaproveitamento deles de maneira mais acessível. O aprendizado de Pedro Saturnino foi transformado em uma “tática” acionada no momento da relatoria em que informava à Instrução das possibilidades de aparelhamento da materialidade escolar. Assim, no registro sobre a falta se compreende também os esquemas de articulação do professor para argumentar sobre a importância em se obter os móveis.

A reforma da mobília e a visão sobre outros modos de aquisição da materialidade escolar, que inventavam no cotidiano, podem ser compreendidas por meio da noção de *bricoleur* de Lévi-Strauss (1976). Essa ideia do antropólogo francês se refere a um projeto não definido previamente para elaboração de algo (ou meio-caminho, como o autor indica¹⁷⁵) a partir de elementos possíveis. Tomando a ação de Saturnino como exemplo, entende-se que a prática escriturística, demandada pela Instrução e pautada aqui pela redação do relatório, era o espaço de articulação dos aprendizados para atingir suas demandas. Nas ações do dia a dia, o documento pode ser pensado como “elemento possível” e a materialidade escolar um “projeto em construção”. A bricolagem estaria então associada à redação do relatório, no qual, as articulações estavam se inscrevendo. Ainda, tal compreensão sobre a reforma dos móveis se conecta ao “fazer docente” que vai sendo apreendido conforme sua realização.

Pedro Saturnino informava à inspetoria de Instrução outra maneira de tornar a mobília nova sem que maiores gastos fossem despendidos, conforme experiências de outro professor. Do mesmo modo, Joaquim Duarte, como discutido anteriormente, utilizou-se de outros caminhos para que os móveis chegassem até a escola. Esse trajeto não significou o reparo como Saturnino requisitava, mas o pedido de novos móveis em razão da “urgência”, enxergada pelo inspetor paroquial, resultou em uma aliança entre o professor e o inspetor na busca de se pensar e prover com novos arranjos práticos materiais.

Em outros momentos, encontrou-se nos relatórios consultados o registro do recebimento dos materiais solicitados, como apontava Joaquim Duarte e Emilia Erichsen, respectivamente.

Quando entrei em exercício o Professor da 1ª cadeira desta cidade forneceu-me alguns livros, para distribuir com os meninos pobres; porém não deu para satisfazer a necessidade, e as exigências que eles fazem constantemente; além disso, os livros estão bem estragados e velhos, não obstante ter zelado por eles o mais que é possível (CAMARGO, Joaquim Duarte de; 1880, AP0605, p. 181).

Tenho recebido alguns livros de estudo elementar para o uso das alunas pobres, o que tem sido de grande utilidade para regularidade do ensino, assim como o fornecimento de tinta, penas, papel, pelo fundo escolar do ensino obrigatório (ERICHSEN, Emilia; 1884, AP0726, p. 98).

175 Para ver mais: LÉVI-STRAUSS; 1989, p. 32 e 33. Nesse texto, o autor se dedica ao debate de que o pensamento mítico é tão complexo quanto à ciência conhecida. Tomar as sociedades tidas como primitivas muitas vezes significava orientá-las a posição anterior à sociedade ocidental, ou seja, colocá-las numa escala evolutiva. É esse tipo de visão que Lévi-Strauss contesta, com exemplos diversos que demonstram a sofisticação dos mitos.

Em março de 1879, Joaquim Duarte tornou-se professor vitalício na cidade de Castro e, em 1880, já enviava à Instrução Pública seu parecer sobre as condições materiais da escola em que lecionava. Nele, escreve sobre a transferência de alguns livros do professor da 1ª cadeira, Pedro Saturnino, para ele, mesmo que “bem estragados e velhos”. Novo naquela condição de professor vitalício, mas não pouco experiente por já ter sido aluno-mestre, recebia do professor mais antigo da Instrução alguns dos livros¹⁷⁶ que outrora este havia adquirido por meio de inspetores paroquiais. Revela-se aqui uma especificidade da relação entre esses professores, da mesma cidade, o que possibilitava a circulação de materiais para que o ensino fosse ministrado. Já no segundo excerto, Emilia Erichsen acusava a entrega de alguns objetos (tintas, pena e papel) e também de livros que “tem sido de grande utilidade para regularidade do ensino” das “alunas pobres”.

Como pontua França (2019, p. 133), “os materiais são considerados como instrumentos auxiliares aos meios e modos de ensinar, são vistos como recursos de organização deste ensino no que tange a organização espacial e temporal da escola”. Além disso, a constituição material era percebida pelos professores como forma de regularizar também a frequência daqueles alunos que não tinham condições de adquirir tais utensílios. Em 1887, por exemplo, Pedro Saturnino escrevera que havia feito “doação de alguns deles [livros], bem como de papel e penas [...], a fim de auxiliar a frequência dos meninos, e não interromper seus estudos por falta destes misteres tão indispensáveis” (MASCARENHAS, 1887, AP0823, p. 161).

Portanto, o discurso da falta integra os relatórios dos professores de Castro. Entretanto, nesse processo de escrita das condições materiais de suas escolas, dimensão burocrática do “fazer docente”, eles se valiam de “táticas” para “inventarem o cotidiano”. Ao passo que os objetos eram solicitados, os trechos aqui discutidos demonstram as possibilidades enxergadas e realizadas pelos professores, como a passagem de livros de um para outro, a apresentação da urgência material da escola a inspetores paroquiais no momento da visita, o uso do próprio salário para pagamento dos utensílios, o registro de possibilidades outras (como a reforma dos móveis pela Inspetoria de Instrução Pública) para permitir alcançar as condições de realização do ensino. “Não se pode negar o fato de que esta escola se fez em meio a muitas dificuldades [...], no entanto, considera-se também que esse discurso, indiretamente, impulsionou algumas das melhorias e avanços na instrução pública” (FRANÇA, 2019, p. 129).

176 O repasse desses livros foi realizado a pedido da Instrução Pública, já que Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas havia recebido, anteriormente, uma remessa desses compêndios, como destacado no AP0697, de 1883.

Além disso, o “fazer docente” implicava no reconhecimento do lugar ocupado pelo professor e o que ele poderia fazer a partir disso. Os relatórios, nesse sentido, compõem com os outros documentos requisitados pela Instrução Pública, uma possibilidade da configuração da materialidade escolar, porque por meio deles informavam sobre as condições da escola, mas também sobre o lugar do qual solicitavam os objetos, utensílios e mobílias para as escolas.

O “discurso da falta” demonstra que nem sempre os pedidos significavam garantia de recebimento, ao passo que os relatórios também revelam as outras práticas na “invenção do cotidiano”. A *bricolagem* ocorria no processo em que se elaboravam outras formas de garantir (ou tentar garantir) que os materiais chegassem à escola, e fazê-lo recorrendo a um léxico e uma retórica que vinha atravessada pela “experiência” docente e pela “cultura do ofício”; nesse sentido, o professor também se fazia no processo, como “intelectual e artesão” – como sublinha com refinamento Escolano Benito (2009), em um dos seus escritos sobre o ofício docente.

Nos relatórios dos professores de Castro, ora analisados, pode-se vislumbrar a materialidade escolar como “vetor¹⁷⁷” (MENESES, 1983) de diversas relações que se estabeleceriam em torno da demanda de livros, mesas e relógios; na escrita burocrática e obrigatória da professora e professores transparecem, além da necessidade de provimento, a oportunidade para a expressão da estreita relação desses materiais com os pensamentos pedagógicos em debate intelectual na época, das relações de poder exercitadas nas tensões entre os relatos do “Estado da Aula” dos docentes, as obrigações devidas a eles pelas funções públicas do Estado, e os impactos da cultura material na composição real e almejada da aula e do próprio ofício docente.

Nesse sentido, é um exercício interessante pensar na potência latente das fontes, que desperta pelas mudanças nas perguntas que as descortinam. Certeau (2008, p. 82) aponta “uma história por fazer (ou por refazer) de acordo com novas pertinências intelectuais e sociais”, e alerta para a potência de autoria, imbuída na seleção das fontes e na relação do historiador com elas, potência presente na ideia de que “não há trabalho que não tenha que utilizar de outra maneira os recursos conhecidos” (idem, p. 82), sendo esta ‘outra maneira’ também fruto da combinação de um lugar de produção, das condições de pesquisa, das técnicas e do arcabouço teórico de cada pes-

177 Conforme esse enquadramento, os artefatos – que constituem o principal contingente da cultura material – têm de ser considerados sob duplo aspecto: como produtos e como vetores de relações sociais. De um lado, eles são o resultado de certas formas específicas e historicamente determináveis de organização dos homens em sociedade (e este nível de realidade está em grande parte presente, como informação, na própria materialidade do artefato). De outro lado, eles canalizam e dão condições a que se produzam e efetivem, em certas direções, as relações sociais” (MENESES, 1983: 112-113).

quisador, que trarão, a cada abordagem sobre velhas fontes, novas marcas e possibilidades de respostas a novos problemas.

A reflexividade produzida no campo da pesquisa sobre Cultura Material Escolar, com suas perguntas e enfoques, enxerga algo outro nos clássicos documentos. Os relatórios, produzidos numa aparente contingência estreita, imposta pelos mecanismos de Estado, podem auxiliar a aventar uma relação histórica entre professores e poder público marcada pela interatividade entre o que o Estado queria ler e o que os professores queriam dizer, num exercício de comunicação complexo e nada plano.

Os relatórios dos professores de Castro cumprem as formalidades do gênero textual, e os documentos se iniciam, com certa regularidade, mencionando o fato de que serão produzidos em cumprimento à legislação, que os torna uma tarefa obrigatória aos professores. Atravessam esta regularidade textual algumas pequenas diferenças. O professor Joaquim Duarte costumava iniciar seus relatórios especificando no cabeçalho a legislação que exigia a existência desse registro, citando o artigo, o parágrafo e o ano: “Em cumprimento à disposição do § 3º do artigo 104 do Regulamento da Instrução Pública de 16 de julho de 1876, tenho a honra de apresentar a V.S.^a o Relatório sobre o Estado da Aula a meu cargo” (Joaquim Duarte, 1889). Este registro bastante formal e objetivo é também compartilhado por seu colega Pedro Saturnino.

Sua contemporânea e colega Emilia Erichsen, iniciou alguns de seus registros de maneira muito semelhante aos dois professores citados, mas com sutis diferenças. A professora, com larga trajetória de estudos, inclusive pedagógicos, realizados no Brasil e na Alemanha e constituídos em grande parte no exercício empírico da experiência em salas de aula, apresenta relatórios encabeçados pela seguinte sentença: “Cumprindo um dos deveres impostos aos professores pelo Regulamento das escolas, vou apresentar a V.S.^a um sucinto relatório concernente à escola a meu cargo.” (ERICHSEN, 1884, AP0726, p. 1884). Essa abertura aos relatórios aponta um registro da ciência de que havia não apenas uma legislação em relação mecânica com a produção do documento, mas uma imposição aos professores por meio deste regulamento. Não se indica aqui que essa forma de escrever denotasse rebeldia ou desconforto em relação a tal imposição, apenas nos parece que a professora Emilia coloca em palavras claras o que lhe parecia ser o motivador desse registro burocrático.

Se não podemos falar em desconforto e rebeldia, pode-se, analisando os relatórios dela em conjunto, falar em tensionamento. Os relatórios de Emilia Erichsen, escritos com a polidez e humildade esperados de uma pro-

fessora diante da inspetoria, são permeados por uma tensão de quem percebe as exigências sobre o cargo e os lugares sociais de hierarquia, mas que, em contrapartida, registra com habilidade as ausências do poder público em favorecer o cumprimento desta excelência desejada.

A par dos melhoramentos produzidos pelo ensino obrigatório vieram-nos os compêndios elementares de Hilario Ribeiro, amenos, e adequados às inteligências infantis. Parece-me eles excelentes veículos de instrução primária, e com muito bom resultado os tenho empregado na escola que reajo, desejando por isso que sejam adotados em toda a Província. Oxalá que não esteja longe o tempo em que venha unir-se a estas, mais uma circunstância muito propícia à propagação da instrução, em que vejamos nesta localidade edifícios com as condições apropriadas ao exercício da Pedagogia, isto é, profusamente banhados de ar, e de luz, estes dois poderosos elementos de saúde e vida, e, conseqüentemente, de bem-estar físico e moral, do Professor, e dos alunos. (ERICHSEN, Emilia; 1884, AP0726, p. 99).

A implantação da obrigatoriedade escolar imprimia uma mudança no compromisso com que o Estado e a sociedade deveriam ver os assuntos da instrução e, com ela, melhorias estavam acontecendo nas condições de ensino, segundo a professora, porém, o ensejo de agradecer e elogiar o recebimento dos compêndios oportunizou o comentário sobre a necessidade da adequação dos edifícios escolares, para que se pudesse de fato exercer a Pedagogia de maneira plena, contemplando o bem estar físico e moral dos Professores e alunos. As preocupações com a luz e o ar, que marcavam os discursos pedagógicos e higienistas do período, foram acionadas pela professora em favor de sua reivindicação.

As “lutas de representação”, segundo Chartier (1991, p. 183) se organizam por estratégias simbólicas que visam trazer à luz as concepções do mundo social constituídas pelos diferentes grupos. Entende-se que essas lutas se fazem presentes pelo discurso dos relatórios de Emilia e de diversos professores, revelando interesses da classe profissional que, historicamente, se reestrutura frente aos reformismos de Estado, mas mantém laços estabelecidos por uma “cultura do ofício”, construída pelos professores no exercício de seu trabalho (ESCOLANO BENITO, 2009, p. 64) e as formas com que esses professores viam a si mesmos no exercício de sua profissão e em relação à sociedade e Estado.

Ao redigir os relatórios, os docentes compunham uma narrativa sobre si mesmos, que ainda amarrada às formalidades, abria espaço para que a voz da corporação de professores se manifestasse junto à voz pessoal de

cada professor. Permite-se usar uma citação mais longa do “Quarto mapa da escola”, escrito por Emilia Erichsen em 1880, cujo encadeamento retórico faz-se importante compreender. Após relatar estar ano após ano pedindo sem sucesso por um relógio, um quadro preto e mesas inclinadas, que “insisto em dizer que são indispensáveis nas escolas por isso que são mais convenientes ao desenvolvimento físico das alunas” (ERICHSEN, 1880, AP0612, p. 1), Emilia, habilmente, convoca, em nome da seriedade do Governo, um olhar das autoridades sobre os pedidos e necessidades dos professores:

Tenho esperanças que o Ex.mo. Governo da Província, ocupando-se agora seriamente dos melhoramentos da instrução pública fornecerá enfim aos professores, os objetos que até hoje tem eles reclamado sem resultado algum. Não pretendo fazer com que V.S.^a gaste seu precioso tempo em ler considerações e ideias minhas, sobre o tema tão debatido dos melhores sistemas a adotar no ensino das escolas, e sobre a instrução pública em geral. A esse respeito tem V.S.^a suas ideias formadas tendo as bebido na leitura e meditação, do que a tal respeito tem escrito abalizados autores, seria pois ocioso ser eu também, tão incompetentemente, a tratar deste assunto. (ERICHSEN, Emilia; 1880, AP0612, p. 1).

Ao acionar os argumentos da seriedade e comprometimento do governo, Emilia Erichsen modula o discurso de maneira extremamente tática, enquanto tece elogios à erudição livresca das autoridades e se coloca em posição de menor competência nos assuntos elevados sobre a instrução pública, a professora revela ideias suas sobre o assunto. O tom educado do discurso e o comedimento ao não tomar das autoridades seu “precioso tempo” expondo seus pontos de vista diretamente, podem deixar entrever que não eram poucos nem mal balizados tais juízos da professora sobre a escola e a Instrução Pública. A construção dessas perspectivas dos docentes, reveladas e veladas nos relatórios se dá na combinação das apropriações das ideias tecnocráticas sobre a educação com a racionalidade instrumental do *habitus* clássico da profissão (ESCOLANO, 2009, p. 73).

No conjunto de relatórios dos professores de Castro analisados, visualiza-se uma composição corporativa de discursos, nos quais as inovações pedagógicas (sejam elas legais, como a instituição da obrigatoriedade escolar; sejam materiais na forma de artefatos de ensino) são pensadas, criticadas, endossadas e mescladas ao mundo da prática, à cultura do ofício empiricamente construída (ESCOLANO BENITO, 2009, p. 64) e às reais condições de trabalho enfrentadas pelos professores e professoras no cotidiano das escolas.

Nestes relatórios os professores encontravam espaço para expor suas insatisfações, seus progressos, mostrarem-se como bons cumpridores do papel que lhes foi designado (mesmo que timidamente), e assumir um lugar institucional e mediato como “especialista” do ensino”. (FRANÇA 2019, p. 171)

A voz do especialista, que se projeta do centro da sala de aula para as autoridades de ensino, pode ser percebida neste trecho do mesmo relatório antes citado.

Inda quando nem sempre resulte dela notável acréscimo na população escolar, pelo menos as frequentes visitas de homens ilustrados e entusiastas pelos progressos da instrução na Pátria, produzem, incontestavelmente, benéficos resultados, inculcando no espírito das crianças sentimentos de estímulo, e emulação, de modo que de motu próprio, elas procuram não faltar às aulas, o que é por certo, coisa muito importante. E, digamo-lo também, o mesmo Professor, se era já cumpridor de seus deveres, hoje os cumpre com mais prazer e animação, e, se o não era, procura agora sê-lo. **Este meu pensar é baseado em experiência própria, no que se tem dado na escola a meu cargo.** (ERICHSEN, Emilia; 1884, AP0726, p.98, **grifos nossos**).

Ao comentar o efeito da visita de inspetores e autoridades às escolas, Emilia Erichsen opina sobre o efeito dessas visitas sobre os alunos e, em especial, sobre os professores, dando-se a ver como profissional cumpridora de seus deveres, mesmo antes dessas práticas de inspeção. Ao concluir, numa construção de discurso que une uma espécie de humildade entrelaçada com uma enorme autoridade, a sentença: **meu pensar é baseado em experiência própria [...]**. As lutas de representação entre o saber e expertise profissional dos professores que têm fulcro na experiência e os saberes dos *experts* teóricos trava-se, historicamente, em muitos lugares e os relatórios não estão isentos disso.

Emilia Erichsen apresentara em seus relatórios uma mistura de prestação de contas, deferência às autoridades, solicitação de provimento material e demarcação de sua posição de quem fala como profissional experiente e forjada na prática. Na tecitura de seus relatos percebe-se a demarcação de um território (a sala de aula) e, desta autoridade, sob um discurso polido, a potencialização de seu lugar profissional na interação com a inspetoria de ensino, num exercício tático (CERTEAU, 2012) no qual a materialidade escolar será usada também como representação de possibilidades para a realização de boas práticas e resultados, enquanto que a carência destes elementos materiais denunciaria as incoerências dos discursos políticos da época,

que enaltecendo elementos ideais para os espaços e instrumentos da escola, não logravam realizar na prática tudo quanto demarcavam como essencial para o sucesso da escola pública do período.

Considerações Finais

A artesanania dos relatórios pelos professores de Castro, entre 1880 e 1889, que eram enviados à Instrução Pública da Província do Paraná, compreendia uma das etapas do “fazer docente”, segundo França (2019), no cotidiano escolar. Nessa tipologia documental, para além das descrições do método de ensino empregado pelo docente e dos orçamentos anexados, por exemplo, os docentes apresentavam as demandas materiais da escola. O discurso da falta integrava os relatórios, ao passo que o reconhecimento das melhorias em curso também estava presente, como é possível vislumbrar em alguns trechos supracitados.

Diante dessas solicitações, primeiramente, compreendeu-se o espaço do relatório como lugar privilegiado no qual os professores assinalavam a percepção deles quanto às condições materiais. Segundo, nesses documentos há o registro das ações “táticas” que podem ter sido aprendidas conforme o tempo de atuação na Instrução Pública, bem como pelos perfis e trajetórias desses mestres.

Em alguns excertos, como os de Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, verificou-se a apresentação de outra alternativa, que significava a reforma da mobília já bastante danificada, enquanto Joaquim Duarte escrevia sobre a necessidade de reembolso do inspetor paroquial que havia permitido a troca dos móveis em uma das visitas de rotina. Nesse caso, a pessoalidade, ou seja, o encontro entre o professor Duarte e o representante da gestão da Instrução pode ter gerado essa renovação material.

Um terceiro aspecto a destacar é a escrita documental e os modos dos professores, utilizando suas “artes do fazer”, em se expor e pensar a instrução pública. Um bom exemplo disso é o caso examinado da Emilia Erichsen, quando informara a chegada de tintas, pena e papel, ou ao reivindicar materiais citando a responsabilidade do Estado e a relação entre o provimento material e o sucesso pedagógico nas escolas.

Por meio dos debates com as fontes foi possível discutir as táticas no “fazer cotidiano docente” que iam se realizando e as relações com o contexto paranaense do provimento material na Instrução Pública do oitocentos. Isso significa apontar para as possibilidades reconhecidas pelos professores da prática escriturística e das relações estabelecidas que pudessem (ou não) chegar à finalidade desejada com a administração e os gestores educacionais.

A “bricolagem”, nesse sentido, estava presente no dia a dia escolar, à proporção que o espaço do relatório - que era em alguma medida espaço de fala do professor - poderia ser alçado a um meio potente de diálogo e negociação, a fim de prover, materialmente, a escola, realizar o seu ofício e dar ‘ensino aos meninos’, como indicava o professor Saturnino na epígrafe que abre este texto.

Referências

ANJOS, Juez Tuschinski dos. Historiografia sobre a institucionalização da escola primária na província do Paraná. In: FRANÇA, Franciele F.; SILVA, Carolina R. C.; SACRAMENTO, Cristina Carla (org.). **História da educação, infância e cultura material**: estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC, UFPR e Unicamp. Curitiba: CRV, 2016, p. 39-50.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados: Instituto de Estudos Avançados - USP, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.

ESCOLANO BENITO, Augustin. Memoria de la formación de maestros. **Aula**, v. 8, 18 nov. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FRANÇA, Franciele F. **A arte de ensinar**: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRANÇA, Franciele F. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres**: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-1892). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2019.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A Escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun.2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini - Campinas, SP: Papirus, 1989.

LAWN, Martin. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. Tradução de Gustavo Rugoni de Sousa e Laila Caroline Pereira. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO,

Cesar Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: UFES, 2018.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Fontes - Departamento de Pesquisa do Arquivo Público do Paraná – Livros AP:

ERICHSEN, Emilia. 1884, AP0726, p. 98-100. Relatório enviado ao inspetor paroquial do Distrito de Castro.

CAMARGO, Joaquim Duarte de. 1880, AP0605, p. 179-184. Relatório enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.

CAMARGO, Joaquim Duarte de. 1884, AP0713, p. 205-206. Relatório enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.

MASCARENHAS, Pedro Saturnino de Oliveira. 1882, AP0674, p. 291-295. Relatório enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.

MASCARENHAS, Pedro Saturnino de Oliveira. 1887, AP0823, p. 160-163. Relatório enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.

PARANÁ. Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná – 16 de julho de 1876 – p. 265. In: **Coleção de documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 e 1889** (CDPR). Maria Elisabeth e Sonia Dorotea Martin (orgs.). Brasília: INEP, 2004.

Incumbências da “Boa Guarda” material: a responsabilidade do professor sobre a instalação, provisão e manutenção de sua escola na segunda metade do Século XIX

Franciele F. França¹⁷⁸

Gecia Aline Garcia¹⁷⁹

“Mandei cercar as expensa minhas”: uma escola que se faz a partir do professor e um professor que se faz a partir de sua escola

Art. 54 - Os professores são obrigados:

§4º. **A ter boa guarda** os móveis, utensílios e mais objetos, sempre limpos e asseados.

§11º. **Organizar o orçamento da despesa** de sua escola, que remeterá ao inspetor geral.

(PARANÁ, 1871, **grifos nossos**).

Como exigência do seu cargo, depois de assumir o posto como inspetor paroquial, Honório Décio da Costa Lobo fez uma visita à única escola masculina de Paranaguá/PR, no ano de 1889, e em seu registro no termo de visitas informava que esta era frequentada por mais de 140 alunos e, ainda que contasse com os esforços do professor Francisco de Paula Guimarães em cumprir satisfatoriamente seus deveres, contava também com a carência de mobília para assento dos alunos e espaço insuficiente da escola para acomodá-los. Segundo o inspetor, esta era uma situação que inviabilizava um trabalho proveitoso do professor, já que a escola apresentava “ao entrar-se nela o tristonho espetáculo de uma multidão de meninos em movimento”, impedindo-o de colocá-los em ordem e de poder “**com aproveitamento classificar as classes e pôr em execução seu método de ensino**” (LOBO, 1889, **grifos nossos**).

Antes de ser inspetor paroquial, Honório Décio foi professor primário por 34 anos na cidade de Paranaguá, na província paranaense; “sua escola e

178 Pós-Doutoranda FAPESP/FEUSP. Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/UFPR. E-mail: fran.f.franca@outlook.com

179 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela mesma instituição. Bolsista CAPES. Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/UFPR. E-mail: gecia.garcia@gmail.com

seus procedimentos receberam vários elogios por parte de diferentes inspetores que a visitaram no decorrer dos anos em que esteve no exercício do ofício, a qual sempre teve um número elevado de alunos frequentes”, variando entre 60 e cem meninos (FRANÇA, 2014, p. 131). Joaquim Ignácio Silveira da Mota, Inspetor geral entre os anos de 1856 e 1859, destacava em seu relatório que, quanto a Honório Décio, podia-se observar o método e disciplina com critério e proveito dos alunos, e ao que parecia o mesmo mostrava “gosto pelo ensino e sua escola é procurada” (MOTA, 1858, p. 23). Por meio dessas indicações de bom trabalho nos documentos encontrados, relacionados a esse professor, é possível afirmar que, ao discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor Francisco Guimarães, Honório Décio avaliava com *conhecimento de causa*¹⁸⁰ ou *por experiência própria*, pois não foram poucas as vezes em que também relatou, como professor, sua dificuldade em relação à falta de um material em específico ou analisou sua forma de ensinar frente às condições disponíveis em sua escola¹⁸¹, dando significado a sua prática docente.

Martin Lawn (2018, p. 343) afirma que, quando nosso olhar recai sobre a materialidade escolar, mais especificamente, para a maneira como se dá sentidos aos objetos, “como eles são utilizados e como esses objetos estão interligados por meio de redes ativas heterogêneas, nas quais pessoas, objetos e rotinas estão intimamente conectados, podemos criar um rico relato histórico de como as escolas funcionam”. O relato do “antigo” professor, “agora” inspetor, junto a outros documentos¹⁸² provindos das e para as escolas, como cartas com solicitações diversas, relatórios de professores e inspetores, listas e orçamentos, legislação educacional do período e os relatórios de presidentes da província, auxiliam na compreensão e análise de uma relação entabulada entre o fazer docente e a materialidade escolar, que se movimenta (*entre muitos lugares*) entre a incumbência e o compromisso, ou entre a necessidade e o disponível e viável, e que na trama aqui traçada ajuda a contar sobre o funcionamento da escola primária no período provincial.

No contexto educacional de meados do século XIX, não é incoerente afirmar que o professor personalizava a escola primária, assim como a relação inversa também é válida, uma vez que pela organização proposta, determinada e *possível*, ainda que mantida pelo poder público, a escola, em toda a sua materialidade, tornava-se responsabilidade do professor. Uma responsa-

180 Como recurso narrativo, faz-se a opção por destacar algumas ideias, conceitos, palavras-chave, além do uso de algumas metáforas, deste modo: usa-se o formato em itálico para dar ênfase em palavras-chave, ideias e conceitos.

181 No Arquivo Público Paranaense estão disponíveis alguns dos relatórios do professor Honório Décio da Costa Lobo, arquivados nos livros APs. Para mais “detalhes” sobre os relatórios desse professor, conferir: FRANÇA, 2014.

182 Documentos disponíveis no Arquivo Público do Paraná, arquivados nos livros APs como correspondências de governo.

bilidade manifestada, por vezes indiretamente, na legislação educacional do período, indicada, principalmente, nas determinações atinentes aos deveres e/ou obrigações dos professores.

Nesse cenário normativo, entre os deveres dos professores primários, estava a *boa guarda* dos móveis, materiais e da casa escolar, como exposto na epígrafe que inicia o texto. Dever esse, estipulado pela legislação e assumido pelos professores como mais um de seus fazeres no interior de suas salas de aula, que acabava permeando e influenciando na constituição de uma materialidade escolar nesse período. No entanto, a partir da análise aqui realizada, ressalta-se que, à medida que os professores exerciam seu ofício, “ter boa guarda” assume outros sentidos quando da *vivência material* (VEIGA, 2018) da prática desse professor e ganha contornos de uma responsabilidade excedente que, atinge não só os modos de fazer docente como também as condições de estabilidade e existência do ensino e da escola. Desta forma, objetiva-se compreender e problematizar quais as configurações dessa responsabilidade que recai sobre o professor no que tange à instalação, provisão e manutenção de sua escola.

Já há um consenso na historiografia educacional, nos estudos que tomam o processo de escolarização brasileiro, de que o século XIX pode ser demarcado como um período de estruturação da escola primária, na qual também estão imbricados processos de constituição de uma determinada materialidade escolar, assim como de configuração da profissão docente.

Com base nesses estudos e pautando-se em uma perspectiva que se volta para as práticas escolares e para os sujeitos que as realizam, converte-se um novo olhar para a documentação proveniente da escola e identifica-se neste processo de “*instalação*” (GARCIA, 2020) desta escola, em especial à segunda metade do século XIX, no Brasil, pontos de convergência entre a materialidade escolar e o ofício docente; tratam-se de aspectos que expõem as relações que os sujeitos estabelecem com a materialidade e, ao evidenciar situações experienciadas por professores primários e inspetores de ensino no cotidiano escolar, fazem emergir não só um mundo material constituinte e constituído da/pela escola como também auxiliam na compreensão do modo como um conjunto de materiais contribuiu para a constituição do ofício docente.

Diante disso, pontua-se que a materialidade escolar está intrinsecamente colada à prática docente conforme a afirmação de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001), de que “a relação entre professores e tecnologia material existe desde a formação de instituições especializadas: as escolas”, e que essas instituições se formaram junto a um “conjunto de ferramentas educacionais,

ligadas entre si”¹⁸³, em um sistema planejado, muitas vezes, pelos próprios professores (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 122). Nesse sentido, toma-se por base essa assertiva e a análise aqui empreendida se concentra nos modos de fazer docente junto de um conjunto material escolar.

É importante ressaltar que não se nega o fato de que essa escola se estruturou em meio a muitas dificuldades de diversas ordens, que se sobressai quando o olhar recai para a materialidade escolar, uma vez que “os objetos colocam-nos perante uma pobreza chocante das escolas e dos seus frequentadores” (FELGUEIRAS, 2010, p. 30). No entanto, não se pretende discorrer ou evidenciar uma situação de precariedade do ensino e da instrução pública no período aqui analisado, pois o intento é o de demonstrar como foram configuradas algumas das práticas de consumo (CERTEAU, 2014) produzidas no interior das classes primárias oitocentistas, por meio de registros que contam sobre a vivência material dos professores primários.

Desse modo, daremos destaque na próxima sessão a algumas “maneiras de fazer” pelas quais os professores públicos agiram para prover materialmente a sua escola; a lente tenta se aproximar do interior da sala de aula para vislumbrar o modo como o professor assume e qualifica essa responsabilidade junto ao ofício de ensinar frente a um conjunto de leis elaborado no período provincial.

“Achando-se a escola a meu cargo”: das obrigações do professor com a sua escola para além da normativa

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.
(CERTEAU, 2014, p. 38).

Em sua reflexão sobre a “escola como um fenômeno econômico”, indagando-se sobre uma “economia escolar”, Cynthia Greive Veiga (2018, p. 32) pauta-se na definição de economia de Karl Polanyi (2012) de que essa é um processo de interação humana e seu meio natural e social, no qual se produz o necessário para viver. Diante disso, a autora empreende uma discussão da cultura material escolar para além dos objetos escolares, pondo em destaque a dinâmica escolar por meio de sua *vivência material*¹⁸⁴. Ou melhor, a autora

183 No original: *The relation between teachers and material technology has existed since the formation of specialist institutions: schools. These schools came with sets of educational tools, linked to each other, often by a system of the teachers' own devising.* (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 122. Com tradução livre e revisão de Ana Júlia Lucht Rodrigues).

184 A autora também se fundamenta em Pesez (1990) em suas reflexões.

entende que voltar-se para as ações dos sujeitos envolvidos com a dinâmica escolar para a manutenção da vida escolar, problematizando questões como as condições dos salários dos professores, do preço dos aluguéis das salas de aula, do custo de material escolar, entre outros, é fundamental para “a compreensão da materialidade do processo escolarizador, mas também para perguntar sobre as dinâmicas sociais imbricadas nessas condições materiais” (VEIGA, 2018, p. 36).

Uma das questões de investigação propostas por Veiga (2018, p. 37), no intuito de pontuar alguns dos aspectos da vivência material dos sujeitos da escola, torna-se pertinente no estudo aqui realizado, qual seja: “como os professores agiam no caso da falta de objetos pedagógicos e/ou livros para todos?”; pois permite aproximar-se não só das condições materiais da escola primária oitocentista como de práticas docentes na constituição de um ofício.

É por meio, principalmente, dos relatórios de professores primários, disponíveis no Arquivo Público do Paraná, que é possível vislumbrar algumas das maneiras pelas quais os mestres primários agiam quando colocados diante de alguma dificuldade relacionada aos aspectos materiais de sua escola, além de deixarem entrever em suas narrativas de que forma atendiam e cumpriam com seus deveres, pois em sua tarefa de relatar fatos sobre a sua escola, seu ensino e seus alunos, os professores expunham aspectos vivenciados em seu cotidiano escolar. Na produção desses relatórios, sobre a condição de suas aulas, os professores públicos da província paranaense, remetiam essa ação à exigência legal prescrita nos regulamentos da instrução pública da província. Como é o caso da professora Bernardina Rosa Rolim de Moura, da cidade de Castro, no ano de 1882, que, ao relatar as condições da escola ao seu cargo, menciona a respectiva norma em vigor: “Conforme manda o §3º do artigo 104 do Regulamento vigente da Instrução Pública de 16 de julho de 1876, cabe-me a honra de apresentar a V.Sa. o presente relatório, demonstrando o estado da aula ao meu cargo” (MOURA, 1882, AP. 0673, p. 177).

Conforme ressaltam Antônio Carlos Luz Correia e Vera Lucia Gaspar da Silva (2004, p. 48), a organização do território escolar pode “ocultar ou dissimular muito do que está expresso na legislação”; o relatório da professora Bernardina, por exemplo, traz indícios de uma prática administrativa que compõe o cotidiano escolar, mas, também, revela e deixa impresso no papel as experiências acumuladas no exercício do fazer docente (FRANÇA, 2014, p. 158), denotando, assim, uma “arte de fazer” excedente no ofício do professor, que não está contida na norma.

Comum ao formato de outros relatórios de professores, a narrativa da professora Bernardina se organiza em dois aspectos: o primeiro traz considerações sobre o “Estado da Aula” e o segundo sobre o “Estado do Ensino”. Sobre o último, destinado, principalmente, a descrição de adiantamento ou atraso e proveito de suas alunas e seus procedimentos ao ensinar, a professora diz estar animada, uma vez que conseguirá apresentar 13 alunas para os exames de habilitação¹⁸⁵, conforme exigência do regulamento vigente. Além disso, a professora relata que, das 30 alunas matriculadas, 25 compareceram e obtiveram um adiantamento regular e, sempre que possível, as instruiu nos trabalhos com agulha.

Já as exposições feitas sobre o estado da aula correspondem às condições materiais do estabelecimento de ensino. A professora relata que a aula a seu cargo funciona em uma sala de sua residência, o ambiente é claro e arejado e tem capacidade suficiente para comportar 50 alunas (MOURA, 1882, AP. 0673, p. 177). É importante sinalizar que ao longo do século XIX, no processo de institucionalização da escola primária, não havia prédios construídos para a finalidade escolar, deste modo o ambiente de ensino se dava em casas alugadas, que muitas vezes serviam também de residência do professor, com uma caracterização híbrida, justamente por compartilhar o espaço público com o espaço doméstico¹⁸⁶. Por vezes, a materialidade que compunha a sala de aula também tinha um aspecto multifacetado, no qual, para suprir a falta de mobília, o professor tinha que completar com os móveis da sua residência (GARCIA, 2020). A professora Bernardina afirma que a mobília em sua escola é deficiente, no entanto ressalta que já havia uma ordem para que lhe fossem fornecidos os móveis necessários, faltando-lhe somente “um quadro com a effigie de I. M. Imperador, outro com a imagem do Crucificado e bem assim livros e mais objectos inherentes ao ensino para serem fornecidos às meninas pobres” (MOURA, 1882, AP. 0673, p. 177).

Embora a professora declare que o pedido da mobília faltante já tenha sido feito, no mapeamento de suas produções escriturárias nas comunicações governamentais (nos livros Aps), foi possível identificar que o fornecimento mobiliário já estava sob atraso, posto que o relatório fora produzido pela professora no dia 5 de dezembro de 1882 e seu pedido de mobília feito no dia 3 de maio do mesmo ano; ou seja, da solicitação à escrita do relatório

185 Art.32 – Os alunos só passarão para as classes superiores depois de aprovados em exames de habilitação que poderão ter lugar de três em três meses, precedendo convite aos inspetores paroquiais que deverão assistir ao ato. (PARANÁ, 1876).

186 Art.174 – A Província, enquanto não houver edifícios próprios para a escola, dará aos professores da capital casas com acomodações suficientes, a juízo do diretor geral da instrução pública, para aula e morada dos mesmos professores com suas famílias legítimas. Nas demais localidades as casas serão fornecidas, com audiência dos inspetores municipais, não só aos professores primários, como aos secundários segundo a tabela. (PARANÁ, 1876).

já haviam se passado sete meses. Ainda no requerimento escrito ao inspetor da instrução pública, Bernardina relata que sua cadeira, criada há pouco tempo, por não ter sido provida ainda, a tinha organizado com “mobília de particulares que lhe derão emprestada por pouco tempo, e que nem presta para o ensino” para que pudesse exercer seu ofício (MOURA, 1882, AP. 0676, p. 80). Nesse registro da professora, pode-se observar e configurar uma das ações excedentes relacionadas à responsabilidade do cargo; estando a sua escola sem os móveis necessários para o seu devido funcionamento, é a professora quem procura remediar a situação quando supre materialmente o ambiente de ensino com uma ajuda temporária “de particulares”, até que o governo receba seu requerimento e lhe forneça os móveis necessários.

A norma vigente, no ano em que a professora Bernardina assume a sua escola, é o Regulamento de 1876, que, para além da escrita do relatório, também previa como incumbência dos professores públicos os seguintes afazeres:

Art. 104 – Compete aos professores:

§ 1º. Fazer a **matrícula dos alunos** segundo os modelos que forem oferecidos pelo diretor da instrução.

§ 2º. Organizar e remeter aos inspetores paroquiais até o **1º de dezembro** de cada ano um **orçamento das despesas da escola para o ano seguinte**.

§ 3º. **Remeter com o orçamento um relatório** sobre o estado de suas aulas, vantagens ou inconvenientes que descubram no método adotado. Poderão neste relatório os professores discorrer sobre o estado do ensino nas localidades em que se acharem, e sobre os meios que julgarem convenientes para o desenvolvimento da instrução.

§ 4º. Remeter aos inspetores paroquiais trimensalmente, a contar do 1º dia do ano, **um mapa dos alunos matriculados com as declarações de idade, filiação, moralidade e aproveitamento**. (PARANÁ, 1876, **grifos nossos**).

São nestas determinações que a professora se ancora ao organizar o orçamento dos móveis necessários à sua escola, a 2ª cadeira do sexo feminino de Castro, conforme exposto no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Orçamento de móveis realizado pela professora Bernardina Rosa Rolim de Moura - 1882

QUANTIDADE	VALOR
2 mesas grandes	24\$000
1 mesa pequena	8\$000
6 bancos	30\$000
1 cadeira de encosto	10\$000
2 cadeiras pequenas	14\$000
1 quadro para fazer conta	6\$000
1 relógio	30\$000
Soma	122\$000

FONTE: MOURA, 1882, AP. 0676, p. 81.

O requerimento da professora só chegou às vias de fato em 26 de novembro de 1883, um ano e seis meses depois da sua solicitação, quando o Presidente da Província, a pedido do Inspetor Geral, autorizou o envio do documento à Tesouraria Provincial para que fosse feito o pagamento pelos itens solicitados (CUNHA, AP. 0697, 1883, p. 228), o que leva a crer que, nesse espaço de tempo, a professora fez uso e continuou com os móveis emprestados de particulares.

Como evidenciado, a ação de organizar e remeter aos inspetores um orçamento das despesas da escola era prevista como competência atribuída aos professores públicos, no entanto, em alguns casos, o tempo a esperar pela demanda material tornava-se demasiado longo, impondo, indiretamente, a estes professores a responsabilidade em *prover de alguma forma* a sua escola para que pudessem assegurar o seu funcionamento, exercer o seu ofício de ensinar e manter a frequência dos seus alunos. Uma circunstância que, portanto, afetava diretamente o fazer docente, pois a falta de determinado material, nesse caso a mobília escolar, impedia ou dificultava a realização do ensino, assim como a manutenção da escola, conforme as palavras da professora Bernardina ao afirmar que os móveis disponíveis em sua escola não prestavam ao ensino, ou ainda na declaração de Honório Décio (anteriormente citado) de que a insuficiência de bancos na escola de Francisco Guimarães impedia-o de colocar os alunos em ordem e em executar o método de ensino.

Para Agustín Escolano Benito (2000, p. 202-203), pelo menos três âmbitos formam a cultura que constitui o universo escolar, são elas: a cultura empírico-prática, construída pelos professores no exercício de sua profissão;

a cultura científica, que diz respeito aos textos científicos e discursos teóricos acerca da escola; e a cultura de ordem política-institucional, que gira em torno dos sistemas educativos que se expressam na linguagem normativa servindo de amparo para a organização institucional da escola. Pode-se observar na correspondência da professora Bernardina que o seu cotidiano escolar, além de ser regido pela norma, também possui um caráter inventivo, no qual, quando a professora percebe os empecilhos burocráticos, entra em ação para prover sua escola. Essa “ação inventiva” é chamada por Escolano Benito como “um saber prático”, isto é, “el saber empírico del maestro artesano, es sobre todo una tradición inventada por los propios actores que lo crean, lo gestionan y lo representan” (ESCOLANO BENITO, 2000, p. 205). Deste modo, afirma o autor que a cultura empírico-prática da escola esteve relacionada, simultaneamente, ao desenvolvimento da profissão docente, uma vez que, foram os professores que:

(...) entre otras cosas, tuvieron que idear respuestas para resolver problemas como los siguientes:

- La disposición y uso de los espacios en que se instalaron las escuelas (no siempre con arquitectura ad hoc, y a menudo con innumerables precariedades).
- La gestión del tiempo, incluidas las asignaciones horarias a las rúbricas curriculares y los ritmos del proceso, además del control de su regulación.
- La organización de la marcha de la clase según criterios y reglas de disciplina tomadas de la experiencia propia corporativa. [...]
- La adopción de métodos y procedimientos específicos, inspirados en la tradición y en la inventiva propia para la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y demás saberes elementales.
- La creación de un utillaje profesional con objetos e instrumentos que con el tiempo llegarían a configurar el ajuar del maestro.
- La preparación y uso de materiales, incluidos los textos y demás recursos¹⁸⁷. (ESCOLANO BENITO, 2000, p. 205).

187 (...) entre outras coisas, tiveram que conceber respostas para resolver problemas como os seguintes: - A disposição e o uso dos espaços em que as escolas foram instaladas (nem sempre com arquitetura ad hoc, e muitas vezes com inúmeras precariedades). - Gerenciamento de tempo, incluindo atribuições de tempo para apontamentos curriculares e ritmos de processo, além do controle de sua regulamentação. - A organização da marcha da turma de acordo com critérios e regras de disciplina retirados da experiência corporativa. (...) - A adoção de métodos e procedimentos específicos, inspirados na tradição e inventividade próprias para o ensino da leitura, escrita, cálculo e outros conhecimentos elementares - A criação de uma ferramenta profissional com objetos e instrumentos que eventualmente configurariam o repertório material do mestre. - A preparação e uso de materiais, incluindo textos e outros recursos. (ESCOLANO BENITO, 2000, p. 205, tradução nossa).

Na tentativa de *resolver o problema* da falta de material em sua escola, em 22 de outubro de 1882, o professor Ernesto Boese, da Vila de Palmas, escreve ao Diretor Geral da Instrução Pública - Moysés Marcondes - relatando o estado de carência material que encontra em sua aula. Conta o professor que rege a escola pública promíscua de Palmas há mais de cinco anos e por mais que tenha chamado, por várias vezes, a atenção do governo provincial, não obteve resposta em relação à falta de mobiliário escolar. Nas palavras do professor essa falta “é um obstáculo sensível que dificulta sobre maneira a manutenção da necessária disciplina; e os móveis que os meios escassos me permitiã a fornecer a expensas minhas, são insuficientes”. Nas linhas finais do requerimento, Ernesto Boese explica que a relação e o orçamento dos **indispensáveis móveis** foram apresentados em outubro de 1878 e, contando **com o zelo que os governantes mantêm com as escolas públicas, espera animado** a reparação desta inconveniência (BOESE, 1882, AP. 0668, p. 142, **grifos nossos**).

Além do tom sarcástico expressado pelo professor, confrontando a falta de fornecimento material, durante cinco anos, com o “bom zelo” do estado, Ernesto Boese articula como justificativa argumentativa a condição pedagógica dos móveis no ambiente escolar, uma vez que a mobília auxilia na manutenção da disciplina e a sua presença torna-se indispensável para a boa acomodação dos alunos. De acordo com Franciele F. França (2019, p. 147), os bancos e as mesas no ambiente de ensino, durante o século XIX, estruturaram “uma ordem e disciplinamento, ou seja, ter bancos suficientes para acomodar todos os alunos impossibilitaria a dispersão e movimentação aleatória das crianças permitindo o domínio do professor sobre a turma”. Nesse caso, a legislação tornava-se grande aliada dos professores como retórica argumentativa, posto que

(...) independente do atendimento ou não do provimento, a legislação ganha o sentido de suporte que autoriza os pedidos, pois é justamente de suas determinações que os professores se valem em suas reivindicações. Respalda-se na lei dá sustentação e legitima as suas solicitações, portanto mencioná-la quando dos pedidos recorda e reforça um direito garantido por bases legais. (FRANÇA, 2019, p. 146).

Como é o caso da carta enviada pelo professor Ernesto Boese, ao inspetor João Manuel da Cunha, solicitando reembolso na importância de 135\$000 provenientes de mesas e bancos e outros utensílios - como, letreiro, planisfério, aparelhos para exercícios de ginástica - dos quais mandou cercar a suas expensas. Como estratégia de ressarcimento, o professor requer da

câmara municipal de Palmas o produto do imposto predial destinado à aquisição de móveis e utensílios para as escolas públicas. Segundo o professor, no primeiro semestre de sua arrecadação, o imposto girou em torno de 117\$000 (cento e dezessete mil réis), valor este que seria oportuno justamente para não precisar requerê-lo ao tesouro provincial (BOESE, 1883, AP. 0700, p. 195).

Em resposta, o Inspetor Geral, João Manuel da Cunha, redige um ofício ao Presidente da Província, Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, relatando o pedido de reembolso do professor Ernesto Boese. No documento, Cunha explica que o professor quer ser ressarcido por meio do imposto predial destinado à instrução pública pela Lei n. 734 de 22 de outubro de 1883¹⁸⁸. No entanto, escreve o inspetor, que o professor não tinha autorização para compra do mobiliário e “lhe parece que em vista dessa lei não é possível autorizar esse pagamento” (CUNHA, 1883, AP. 0700, p. 194). De fato, a Lei n. 734, mencionada por Cunha, não faz alusão à integração do mobiliário escolar à responsabilidade da câmara municipal, todavia, na consulta à legislação específica sobre o imposto predial, verifica-se que a Lei n° 699 de 18 de novembro de 1882, confirma a argumentação defendida pelo professor Ernesto Boese:

Art. 8. O rendimento do imposto predial é exclusivamente destinado:

a) A' iluminação publica;

b) **A' compra de mobília, utensis e livros para a escola da instrução primária**, a manutenção das escolas nocturnas para adultos livres e escravos, e à construção de casas escolares. (PARANÁ, 1882, **grifos nossos**).

No ofício, o inspetor não nega a situação de carência mobiliária que se encontrava a escola promiscua de Palmas e, mesmo o professor não tendo recebido a autorização para a compra dos materiais, este possuía um recibo do orçamento com o visto do inspetor parochial. Diante destes fatos, João Manuel da Cunha, deixa a última palavra ao presidente da província e conclui: “V. Ex. determinará o que for justo”; ou seja, percebendo a necessidade dos móveis e o esforço do professor para provê-los, nada mais justo que realizar o ressarcimento.

188 Lei n° 734 – de 22 de outubro de 1883 - Luís Alves Leite de Oliveira Bello, Bacharel formado em Direito pela Faculdade de São Paulo, e Presidente da Província do Paraná. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1° - As câmaras municipais da Província, farão construir nas sedes dos seus municípios casas escolares, segundo o plano que for ministrado pelo Presidente da Província com os seguintes meios: a) Produto do imposto predial estabelecido pela lei n° 699 de 18 de novembro de 1882, art. 8° b. (PARANÁ, 1883, p. 366).

A responsabilidade com o provimento da materialidade escolar não era ônus exclusivo dos professores públicos paranaenses, em outras províncias do império esta situação também foi recorrente. Em estudo sobre o método de ensino utilizado nas salas de aula catarinense, na primeira metade do século XIX, Raquel Castro explica que “as escolas funcionavam em casas alugadas e geralmente serviam também de moradia para os professores e sua família. Como os cômodos eram transformados em salas de aula, o mobiliário geralmente pertencia à própria casa”. (CASTRO, 2009, p. 48). Em relação à São Paulo, Wiara Alcântara, amparada em Célia Maria Benedito Giglio, vincula a figura do professor ao nascimento da escola, uma vez que “a instalação física da escola era responsabilidade quase exclusiva do mestre” (ALCÂNTARA, 2014, p. 24). Estas ações excedentes que não foram formalizadas na legislação educacional das escolas paulistas são nomeadas pela autora como as “informalidades do serviço público”, manifestadas “na autorização de verba concedida aos professores e professoras para compra dos móveis” (ALCÂNTARA, 2014, p. 251). Estas são situações comuns no cenário da instrução pública oitocentista, por meio das quais França (2019) conclui que, na segunda metade do século XIX, o professor e a escola ocupavam lugares equivalentes, no qual nomear um professor era o mesmo que instituir uma escola. Uma vez que,

(...) pela configuração do que era uma escola na época, mesmo criada ela não poderia “abrir” para alunos sem um professor que a assumisse. Mais do que isso, sem um professor que providenciasse um espaço para abrigar a escola, que se responsabilizasse por mobiliá-la, organizá-la burocraticamente e (em certas localidades) arregimentasse crianças em idade escolar, esta escola não funcionaria. **Portanto, é preciso enfatizar que esta era uma escola que se fazia a partir do seu professor e que este professor se constituía junto desta escola.** (FRANÇA, 2019, p. 188, **grifos nossos**).

No bojo das questões aqui analisadas, foi possível perceber que, além de permitir conhecer os aspectos formais de apresentação materializados nos textos escritos dos professores, a legislação também “dá pistas tanto para o dito como para o não dito”, levando a descobrir “a diferente arquitetura política e organizacional” (CORREIA; GASPARG da SILVA, 2004, p. 48) que, relacionada com outras fontes, concede informações sobre a composição do cotidiano escolar e das “caças não autorizadas” que configuram o ofício do professor.

De modo a considerar...

Na análise aqui realizada, a expressão “ter boa guarda” acabou por se tornar uma chave de leitura no olhar para as fontes consultadas. De modo mais exposto, na tentativa de identificar e compreender a maneira como os professores exerciam seu ofício junto a um conjunto material específico, efetuou-se o cotejamento entre a Legislação Educacional e os documentos produzidos pelos professores, ou entre a norma e prática, com o intuito de apreender aspectos de uma vivência material que deixassem entrever de que forma os professores se apropriaram da normativa em seu fazer docente.

Pode-se perceber que a responsabilidade excedente, que recaía sobre o professor, se respaldava em um conhecimento tácito construído na vivência material. Isso significa que na experimentação de uma rotina que se configurava entre a normativa educacional - as incumbências -, mas também entre um *fazer e emendar* (LAWN; GROSVENOR, 2001) - uma ação criadora no ofício - os professores acabavam reparando problemas do dia a dia por uma ordem tática¹⁸⁹, isto é, acionavam por conta própria marceneiros para a confecção da mobília da sua escola ao invés de esperar os trâmites burocráticos do governo. Essa ação pode ser entendida nos termos de Certeau como uma bricolagem¹⁹⁰, uma vez que a partir de problemas práticos os professores usam “inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 2014, p. 40).

Deste modo, voltar-se para as fontes com essa lente, permite demonstrar que, para além do ensinar, neste contexto educacional em específico, muito mais do que *guardar os móveis, utensílios e mais objetos da sua escola*, os professores eram responsáveis pelo funcionamento e manutenção da sua escola, uma vivência material que remete à discussão histórica das condições de trabalho e também de uma cultura do trabalho (LAWN; GROSVENOR, 2001).

Com isso, não se teve a intenção, durante a construção deste enredo, de evidenciar as condições de precariedade no processo de institucionalização da instrução pública primária paranaense, muito pelo contrário, dentro do próprio contexto imperial, o intento foi “relativizar o fator precariedade

189 Para Michel de Certeau (2014, p. 87), as táticas se referem à maneira astuciosa com que o indivíduo utiliza uma ordem imposta, desta maneira, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei”, os professores instauram “pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos”.

190 Ao estudar a cultura empírica dos professores que são apropriadas e ressignificadas na prática do dia a dia, Agustín Escolano Benito (2000) também utiliza o termo bricolagem. Explica o autor que a pessoa que pratica a bricolagem é quem manipula diversos elementos materiais sobre uma perspectiva artesanal, “según esta metáfora, que procede del uso que hizo de ella Lévi-Strauss para definir al trabajo de aquéllos que, sin ser científicos los artistas, construyen su programa con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha, los problemas prácticos que se le presentan – sin seguir pautas teóricas predefinidas” (BENITO, 2000, p. 206).

para destacar as práticas efetivamente levadas a cabo no bojo do processo de produção e afirmação da escola primária” (ANJOS, 2017, p. 155).

Ao direcionar o olhar para as práticas descritas pelos professores públicos, no seu cotidiano escolar, foi possível perceber que estas eram múltiplas e complexas e acabaram por constituir-se no exercício da profissão destes sujeitos. Assim, a atenção dada à materialidade escolar revelou como “pessoas, objetos e rotinas estão intimamente conectados” nos fornecendo um rico relatório histórico de como as escolas poderiam funcionar neste período (LAWN, 2018, p. 343).

Fontes

BOESE, Ernesto. **Ofício para pagamento de provimento material**. 1882, AP. 0668, p. 142. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

BOESE, Ernesto. **Carta enviada pelo professor Ernesto Boese, ao inspetor João Manuel da Cunha, solicitando reembolso provenientes de mesas e bancos e outros utensílios**. 1883, AP. 700, p. 195. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

CUNHA, João Manuel da. **Pedido de pagamento de móveis à Tesouraria Provincial**. 1883, AP. 0697, p. 228. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

CUNHA, João Manuel. **Carta ao inspetor de ensino**. 1883, AP. 0700, p. 194 - 195. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

LOBO, Honório Décio da Costa. **Termo de visita enviado pelo professor Francisco de Paula Guimarães**. 1889, AP. 861, p. 94. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

MOURA, Bernardina Rosa Rolim de. **Relatório da professora Bernardina Rosa Rolim de Moura**. 1882, AP. 0673, p. 177. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

MOURA, Bernardina Rosa Rolim de. **Requerimento realizado pela professora Bernardina Rosa Rolim de Moura**. 1882, AP. 0676, p. 80. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

MOURA, Bernardina Rosa Rolim de. **Orçamento de mobiliário escolar**. 1882, AP. 0676, p. 81. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Lei nº 734, de 22 de outubro de 1883**. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorothea (org.). *Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889* (CDPR). Brasília: INEP, 2004.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública Primária, de 13 de maio de 1871**. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorothea (org.). *Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889* (CDPR). Brasília: INEP, 2004.

PARANÁ. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, de 16 de julho de 1876.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorothea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004.

PARANÁ. **Lei nº 699 de 18 de novembro de 1882, art. 8º.** Departamento Estadual de Arquivo Público Paranaense.

Referências

ÂLCANTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola:** a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP. São Paulo, 2014.

ANJOS, Juarez José T. **Coisas que em crianças viram, Reminiscências que em adultos contam:** a institucionalização da escola primária na província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889). Relatório Pós-Doutoral - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais:** entre mudanças e Permanências na Materialidade da Escola Primária Catarinense (1836-1914). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, António Carlos Luz; GASPARD da SILVA, Vera Lucia. A lei da escola: Sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, p. 43-83, jul./dez. 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**. Espanha, núm. Extraordinário, p. 201-218, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura Escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010, p. 17-32.

FRANÇA, Franciele Ferreira. **A arte de ensinar:** meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRANÇA, Franciele Ferreira. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres:** modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-1892). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GARCIA, Gecia Aline. **Itinerário moveleiro:** o provimento material escolar para a instrução primária paranaense – anos finais do século XIX e início do século XX.

2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LAWN, Martin. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. *In*: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória, ES: EDUFES, 2018.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *In*: **History of Education**, 30-2, 2001p. 117.

VEIGA, Cynthia Greive. A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social. *In*: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018, p. 29-66.

“A disciplina está na razão do trabalho do professor”: discursos e práticas disciplinares em documentos de escolas primárias de Santa Catarina (1940-1970)”¹⁹¹

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva¹⁹²

Introdução

O presente trabalho se insere numa pesquisa mais ampla¹⁹³, em andamento, que tem como objetivo geral desenvolver uma investigação sobre a temática da disciplina escolar, com foco em escolas primárias de Santa Catarina (Brasil), propondo uma leitura histórica de aspectos que compõem a Didática. Um dos objetivos específicos da referida pesquisa é analisar documentos pertencentes a acervos de escolas públicas catarinenses, de modo a identificar discursos sobre finalidades pedagógicas e político-sociais da disciplina na escola e práticas disciplinares presentes em seu cotidiano.

As fontes interrogadas no estudo são, principalmente, registros de escrituração escolar - Atas de Reuniões Pedagógicas e de Círculos de Pais e Mestres, Relatórios, Atas de Associações Auxiliares e Termos de Inspeção - produzidos sobretudo entre as décadas de 1940 e 1970. A investigação parte das seguintes problemáticas: De que forma a disciplina escolar é representada nesses documentos? Quais discursos são mais evidentes e o que dizem sobre finalidades da disciplina da escola? Que práticas disciplinares foram registradas e como se articulam ao trabalho docente?

Os documentos escolares, de cunho administrativo e pedagógico, dão suporte a uma escrita produzida especialmente no interior das instituições por aqueles que participavam direta ou indiretamente de seu cotidiano – ins-

191 *Produção articulada ao Projeto de Pesquisa Objetos para consumo da escola: o que dizem as exposições universais, os museus pedagógicos e as leis de obrigatoriedade escolar, coordenado por Vera Gaspar (PPGE/Udesc), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino, coordenado por Márcia Hobold e Maria Aparecida Aguiar (FOPPE/UFSC).*

192 *Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Professora de Didática no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC). E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br*

193 *Trata-se do Projeto de Pesquisa Entre discursos e práticas: a disciplina escolar na escola primária catarinense (1930-1970), coordenado pela autora deste capítulo, no âmbito da UFSC.*

petores, diretores, professoras e/ou alunos. Passados mais de meio século de sua produção, a materialidade desses registros configura, hoje, como parte do patrimônio histórico educativo e se liga à história e à memória da educação e das instituições escolares.

Serão apresentados, neste texto, alguns aportes teórico-metodológicos da pesquisa que vem sendo empreendida e resultados parciais, focando nos documentos selecionados para a análise e na relação da disciplina como o trabalho docente.

A Disciplina Escolar como Objeto de Estudo

Na obra *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*, Vasconcellos (2009) considerou que, no campo pedagógico, o termo disciplina costuma ser utilizado com três sentidos distintos, embora muito relacionados: 1) como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude; 2) como rigor de pensamento, disciplina mental; 3) como campo de conhecimentos, área de estudo (por exemplo: História, Geografia etc.). É especialmente no primeiro sentido apresentado pelo autor que o termo está sendo aqui considerado.

A escolha da disciplina escolar como objeto de estudo se deu, inicialmente, a partir de pesquisas realizadas durante os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação sobre saberes e práticas de avaliação escolar em perspectiva histórica. Uma das funções da avaliação escolar com maior relevo foi, justamente, a de disciplinar corpos e mentes, incitando, por meio de mecanismos como a atribuição de notas, o esforço dos estudantes para se adequarem a um determinado modelo de aluno: dócil, comportado, assíduo, aplicado. Em outras palavras, para além de uma função classificatória - que pretendia aferir o conhecimento do estudante sobre determinadas matérias do programa ou currículo escolar, atribuir-lhe um valor e classificá-lo com base nesse desempenho - o uso de notas servia também para premiar ou punir o estudante em diferentes aspectos da vida escolar, sobretudo aqueles que em trabalho anterior chamei de “tripé disciplinar” e que se referem à frequência, comportamento e aplicação (CARDOSO DA SILVA, 2014).

Documentos escolares produzidos por instituições voltadas para a escolarização da infância catarinense ao longo do século XX foram mobilizados na pesquisa desenvolvida no Mestrado, mas, em virtude dos objetivos daquele estudo, o tema da disciplina não pôde ser melhor explorado. A investigação empreendida, contudo, já sinalizava a possibilidade de ampliar a

pesquisa e investir na análise de registros que permitissem refletir sobre os sentidos da disciplina na cultura escolar, bem como sua inferência no trabalho docente e nas experiências de escolarização dos alunos.

A opção por analisar a temática da disciplina escolar, tomando como fonte de investigação documentos produzidos no passado não significa, em absoluto, tratar-se de um tema de menor importância para o presente. Ao contrário, a discussão a respeito da disciplina escolar segue sendo, além de atual, necessária.

Há pouco mais de uma década, ao analisar a problemática da (in)disciplina escolar, Vasconcellos (2009) chamou a atenção para o fato de a temática configurar como uma das maiores reivindicações dos professores para as formações continuadas, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula. Segundo o autor, apesar da complexidade que envolve a disciplina escolar, do ponto de vista da história contemporânea da formação docente, a temática passou por um período na academia em que foi considerada menor, sendo omitida ou mesmo rejeitada por educadores que manifestam uma compreensão equivocada do que vem a ser, associando qualquer forma de disciplina ao autoritarismo e à submissão. Por outro lado, admite-se que, em virtude da especificidade do trabalho escolar (trabalho com a cultura e o conhecimento, de forma mediada, sistemática, intencional e coletiva), a disciplina é uma exigência no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos.

A questão da disciplina escolar faz interconexões com amplo leque de temas, tais como trabalho docente, comportamento humano, organização das relações na sala de aula e na escola, construção de conhecimento, autoridade, liberdade e poder. Por ter profundas implicações na prática pedagógica, ela configura como um dos temas de que se ocupa a Didática, campo do conhecimento da Educação que tem o processo de ensino como objeto de estudo (LIBÂNEO, 2013).

Como professora da área de Didática que atua em diferentes cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores, esta pesquisadora volta o olhar para a temática da disciplina escolar propondo um diálogo teórico entre esse campo e o da História da Educação. A aposta do estudo é que a análise da temática em perspectiva histórica favoreça a compreensão sobre os sentidos da disciplina na cultura escolar e seus possíveis desdobramentos em discursos e práticas de ensino do presente.

Documentos escolares como fontes de investigação da cultura escolar

Conforme indicado na Introdução, documentos escolares catarinenses produzidos, especialmente entre as décadas de 1940 e 1970, constituem a principal fonte de investigação desta pesquisa e serão analisados na esteira de estudos sobre cultura escolar.

Em obra em que discute o tema, Escolano Benito (2017, p. 119), apresenta a compreensão de cultura escolar como “conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente”. Interessa, portanto, realizar uma “interpretação das práticas e dos discursos que conformam a cultura e, também, a cultura da escola” (2017, p. 265). Para tanto, pretende-se colocar em relevo o que o autor denomina de cultura empírica da escola, “configurada nas práticas produzidas em um determinado tempo e lugar, em um espaço e seu contexto, [que] ficou registrada em seus elementos arqueológicos, materiais e intangíveis” (2017, p. 264).

Ao analisar a escola como cultura, Escolano Benito (2017 p. 42) chama a atenção para o fato de que “as culturas afirmam sua identidade por meio de objetos simbólicos e de ações igualmente simbólicas, como ocorre em muitas das materialidades e dos ritos que constituem o cotidiano das instituições educativas”. Numa abordagem etno-histórica, pretende-se recorrer à materialidade de registros escolares, analisando-os como testemunhos e pistas do passado, ou ainda, como mediações-vestígio, materialidades com semântica e *objetos-huella de la cultura de la escuela* (ESCOLANO BENITO, 2017).

Documentos escolares já haviam composto o *corpus* documental da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado. A participação, naquele momento, no Grupo de Pesquisa Objetos da Escola, coordenado por Vera Lucia Gaspar da Silva (PPGE/Udesc), permitiu acessar o acervo de algumas escolas que funcionaram como Grupos Escolares em Florianópolis, capital catarinense, especialmente o acervo do Grupo Escolar Lauro Müller¹⁹⁴. Posteriormente, também por meio da participação no referido Grupo de Pesquisa, contatou-se o acervo do Grupo Escolar Professora Marta Tavares¹⁹⁵, situa-

194 A organização do acervo do Grupo Escolar Lauro Müller foi realizada por integrantes dos projetos de pesquisa “Objetos da Escola: Quando novos personagens entram em cena” (Udesc e Fapes), desenvolvido de forma articulada com a pesquisa “Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870-1950)” (CNPq/Udesc/Fapes). Entre os anos de 2009 e 2010, pelo Edital FINEP, foi realizado o trabalho de restauro, conservação e digitalização do acervo do Grupo Escolar Lauro Müller. O inventário deste acervo pode ser acessado no Blog Seminário Cultura Material Escolar: <https://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html>.

195 O acervo desse Grupo Escolar está salvaguardado na Escola de Educação Básica Professora Marta Tavares. No ano

do no município de Rio Negrinho, na região norte do Estado. Da mesma forma, tomou-se ciência da existência do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), implantado em 2009 e coordenado pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Em pesquisa realizada nos anos de 2019 e 2020¹⁹⁶, foram analisados documentos tanto dos acervos do GE¹⁹⁷ Lauro Müller e quanto do GE Professora Marta Tavares. Para a etapa inicial da pesquisa que vem sendo agora desenvolvida, optou-se agregar às análises documentos pertencentes ao CEMESSC¹⁹⁸, especialmente os que compõem a coleção *Acervos das escolas da Rede Estadual de educação de Santa Catarina* e que têm seus originais nos acervos das vinte e sete escolas mais antigas dos municípios da região sul de Santa Catarina. A consulta *online* à coleção supracitada permitiu selecionar, inicialmente, 10 (dez) instituições escolares voltadas para o Ensino Primário e que dispunham de documentos produzidos dentro do recorte temporal da pesquisa mais ampla, de 1930 a 1970. A partir da consulta empreendida e, considerando-se os objetivos da pesquisa, foram selecionados, até o momento, os seguintes acervos/documentos:

Quadro 1 – Acervos e documentos selecionados para análise neste estudo

Escola - localidade	Tipologia documental e ano de referência
EEB Princesa Isabel - Morro da Fumaça/SC	Ata Associação de pais e mestres (1953-1978) Atas de Reuniões pedagógicas (1950)
EEB Prof. Padre Schuler - Urussanga/SC	Relatório Escolar e atas reuniões pedagógicas (1968)
EEB Professor Lapagesse - Criciúma/SC	Atas da Liga da Bondade (1962) Atas de Reuniões pedagógicas (1942 a 1950)

Fonte: Coleção Acervos das Escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (CEMESSC). Quadro elaborado pela autora.

de 2014 integrantes do Grupo de Pesquisa "Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)", realizaram visita à instituição para consulta ao acervo. Os documentos fotografados foram disponibilizados para fins de pesquisa. Sobre esse acervo, ver: Gaspar da Silva; Kinchescki; Souza (2015).

196 Trata-se do Projeto de Pesquisa Organização de classes seletivas em grupos escolares catarinenses (1940-1960), coordenada pela autora deste capítulo, no âmbito da UFSC.

197 Grupo Escolar (GE), posteriormente denominados Escola de Educação Básica (EEB).

198 O acervo digitalizado das escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina pode ser consultado na página do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina: http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_07.php#acervos. Sobre o CEMESSC, ver: Rabelo; Costa (2014).

A década de 1930, prevista na pesquisa mais ampla, não é contemplada no Quadro 1 em virtude da não localização, na coleção consultada, de documentos produzidos nesse período que tratassem da temática da disciplina. Ao longo da pesquisa, serão analisados discursos e práticas afetas à disciplina tanto na relação com técnicas de governo (FOUCAULT, 2010) quanto com pressupostos de ensino e aprendizagem, buscando atentar para a dinâmica entre representações culturais e seus correspondentes em práticas pedagógicas. Neste texto, contudo, o foco está na apresentação de resultados parciais e na relação da disciplina com o trabalho docente.

Da Relação da Disciplina com o Trabalho Docente

Nos documentos analisados, sobretudo nas Atas de Reuniões Pedagógicas, é possível identificar uma forte associação entre a disciplina dos alunos e a ideia de autoridade docente. Não raras vezes se vê orientações direcionadas às professoras, como: “Não dar demasiada liberdade aos alunos, pois, pode haver o perigo de ficar desautorizada, perante os mesmos” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata de 10/05/1947, p. 139). Ser capaz de manter a ordem da classe aparece como uma exigência profissional, como um atributo da boa professora. A relação entre disciplina e competência docente fica evidente em afirmações de diretores e diretoras, registradas nas Atas das Reuniões Pedagógicas, como, por exemplo: “Pela classe, conhece-se o professor. Alunos ativos, boa disciplina, e, boa disciplina, bom aproveitamento.” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata de 24/06/1950, p. 186). A capacidade de garantir a disciplina na aula é tão enfatizada como um atributo do bom docente que um dos diretores aconselha: “Se não puderem manter a disciplina, desistam” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata de 26/06/1948, p. 158).

A disciplina nas classes, quando alcançada, era digna de elogios, como se vê em uma das atas analisadas: “A diretora, Maria de Lourdes, elogiou as professoras pelo bom andamento das classes e comportamento dos alunos” (EEB PROF. PADRE SCHULER. Ata de 18/05/1968, p. 22). Como forma de incitar as professoras à disciplina, além de elogiá-las, os diretores e diretoras também davam recomendações sobre como assegurar o bom “governo das classes”. Registram-se, a seguir, alguns exemplos a esse respeito.

[Explicou a diretora às professoras] Como deve ser mantida a autoridade do mestre dentro e fora da sala de aula, repreender com suavidade e segurança. (EEB PRINCESA ISABEL. Ata da Reunião Pedagógica de 05/07/1950, p. 9)

Este [o professor] deve ocupar no mais que puder o aluno, dar trabalhos. Só assim se evitará conversa, empurrões. Onde há atividade, não há indisciplina. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata Reunião Pedagógica de 12/02/1943, p. 63)

De ordem técnica: Manter a classe sempre ocupada. Não permitir liberdade demasiada que só entraves oferece à boa marcha dos trabalhos. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 10/04/1948, p. 153)

Manter mais disciplina no curso primário complementar sobre pena de a direção pedir a dispensa de quem não a conseguir, levando em conta não ser completa a aprendizagem sem haver ordem. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 09/04/1949, p. 169-170)

As orientações a respeito da disciplina não tinham apenas uma finalidade de educar corpos e mentes com base em determinadas regras de comportamento social. Percebe-se uma premissa pedagógica, que eleva a disciplina a uma condição para a aprendizagem. A orientação para manter a turma ocupada, evitando a indisciplina, é recorrente. Trata-se de um pressuposto pedagógico presente pelo menos desde o século XIX (CARDOSO DA SILVA, 2018).

Não eram apenas diretores e diretoras que emitiam suas opiniões e conselhos sobre a questão da disciplina. Uma prática percebida em Atas de Reuniões Pedagógicas de diferentes escolas, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950, é a de dedicar um momento para a discussão de comunicados escritos pelas professoras sobre diferentes aspectos do trabalho docente e do cotidiano escolar. O conteúdo de tais comunicados não consta nas atas, mas é possível perceber, pelos títulos, que a disciplina é um dos temas discutidos, como se lê nos seguintes excertos.

Seguiu-se a leitura do comunicado elaborado pela professora Vera Guedes, intitulado: “Disciplina e liberdade na escola nova”. Tanto o plano de aula como o comunicado foram bons não havendo crítica. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 03/06/1944, p. 80)

Em seguida a professora Olaide Scheidt fez a leitura do comunicado intitulado “Valor da disciplina”; houve crítica favorável. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 17/09/1944, p. 88)

Alaide Campos, professora do primeiro ano Z, comunicou “A indisciplina”. [...] O comunicado da professora Alaide foi julgado

bom, sendo ótimas as sugestões para conseguir uma boa disciplina. O senhor diretor manifestou sua opinião, dizendo que nem sempre são as professoras substitutas as culpadas da indisciplina na classe. Podem ser outros motivos. (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 24/06/1950, p. 188)

As professoras eram responsáveis pela disciplina tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era preciso “vigiar todos os passos dos alunos evitando correrias, gritos e depredações, como sejam paredes riscadas, cortes de canivete, etc.” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 15/09/1945, p. 106). As professoras deveriam exigir o máximo de silêncio nas salas e nos corredores, seguir os alunos até o portão na hora da saída, repreender risos e cantos, vigiar as formaturas, não permitir que os alunos subissem no muro nem que brincassem com petecas ou bolinhas de vidro para evitar brigas, enfim, era preciso “manter uma disciplina que viesse preparar a criança para a vida militar.” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata de Reuniões Pedagógicas de 07/08/1943, p. 49). A seguir, mais algumas recomendações sobre a disciplina nas aulas e nos recreios:

Disciplina. Na sala de aula a professora não deve alterar a voz nem entrar a discutir com os alunos, dar ordens justas e exigir que elas sejam absolutamente cumpridas, não permitir aglomerações junto da sua mesa nem desordem na sala de aula, não aplicar castigos corporais, nunca usar palavras vulgares quando repreender os alunos. Quando as classes forem para entrada, saída e recreios ou festas, deve o próprio professor se responsabilizar pela disciplina das mesmas, mantendo os alunos em silêncio, alinhados e atentos aos sinais dados. (EEB PRINCESA ISABEL. Ata da Reunião Pedagógica de 10/06/1950, p. 6-7)

Os professores fiscais [nos pátios] serão responsáveis pelo comportamento dos alunos ainda meia hora antes da entrada das aulas. Deverão os referidos professores estarem vigilantes antes das aulas e a hora do recreio a fim de que não ocorram desordens nos pátios. Se alguma coisa acontecer deverá tomar as medidas necessárias a solução do caso. (EEB PRINCESA ISABEL. Ata da Reunião Pedagógica de 11/10/1950, p. 15)

Os aspectos apresentados serão aprofundados e analisados em trabalhos futuros. Contudo, pelo exposto, percebe-se a força discursiva e prática da afirmativa apresentada em uma das atas e que dá título a este texto: “A disciplina está na razão do trabalho do professor” (EEB PROFESSOR LAPAGESSE. Ata da Reunião Pedagógica de 12/02/1943, p. 62).

Considerações finais (parciais)

O presente trabalho buscou apresentar aportes teórico-metodológicos de uma pesquisa mais ampla, em andamento, sobre a disciplina escolar em perspectiva histórica, com foco em escolas primárias catarinenses, e na delimitação temporal do período de 1930 a 1970. Destaca-se a valorização de documentos escolares como importantes fontes de investigação da cultura escolar, a localização e apresentação de alguns arquivos escolares catarinenses e a relevância do tema para reflexão sobre sentidos da disciplina escolar no passado e no presente.

Como resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida, especialmente na relação com o trabalho docente, percebe-se, sobretudo na leitura de Atas de Reuniões Pedagógicas, uma forte associação entre a disciplina dos alunos e a ideia de autoridade docente, o bom “governo das classes” como uma competência necessária às professoras, a recomendação de uma série de práticas para manutenção da ordem na escola e uma rede de vigilância sobre os comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula. Além da relação da disciplina com o trabalho docente, pretende-se explorar, em trabalhos futuros, aspectos como as implicações de práticas disciplinares nas experiências de escolarização dos alunos, a articulação do trabalho disciplinar da escola com as famílias e as práticas de premiação e punição.

Referências

CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro. **A justa medida do progresso dos alunos:** avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 257 p.

CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro. **O valor do aluno:** vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 228 p.

RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira. Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e os estudos sobre a cultura escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo- RS, v. 18, n. 1, p. 4455. jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.05>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; SOUZA, Gustavo Rugoni de. **Convite à leitura:** ‘acervo Marta Tavares’: um acervo insólito?

Pensar a Educação em Pauta, Belo Horizonte - MG, 07 ago. 2015. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/edicao091/>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

FOUCAULT, Michel. Terceira parte: Disciplina. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.131-185.

MUSEU DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Acervo das escolas da rede estadual de educação de Santa Catarina**. Criciúma: Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC). Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_07.php#acervos>. Acesso em: out. 2019.

SEMINÁRIO CULTURA MATERIAL ESCOLAR (Blog). **Inventário do acervo do Grupo Escolar Lauro Müller**. Florianópolis. Disponível em: <https://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. (Coleção Docência em Formação. Série Problemas Transversais). São Paulo: Cortez, 2009.

Fontes

EEB PRINCESA ISABEL. **Ata da Associação de pais e mestres** [Grupo Escolar Princesa Isabel]. Morro da Fumaça, SC, 1953-1978.

EEB PRINCESA ISABEL. **Ata de Reuniões Pedagógicas** [Grupo Escolar Princesa Isabel]. Morro da Fumaça, SC, 1950.

EEB PROFESSOR LAPAGESSE. **Ata da Liga da Bondade** [Grupo Escolar Professor Lagesse]. Criciúma, SC, 1962-1966.

EEB PROFESSOR LAPAGESSE. **Ata de Reuniões Pedagógicas** [Grupo Escolar Professor Lagesse]. Criciúma, SC, 1942-1950.

EEB PROFESSOR PADRE SCHULER. **Relatório escolar e Atas de reuniões pedagógicas** [Grupo Escolar Professor Lagesse]. Urussanga, SC, 1968.

Influência da cultura administrativa na cultura material escolar do ensino público primário Maranhense (1843-1889)

Samuel Luís Velázquez Castellanos¹⁹⁹

Cesar Augusto Castro²⁰⁰

Claúdio Magno Pereira Farias²⁰¹

Introdução

O século XIX foi um período de muitas transformações por todo o Brasil, e, conseqüentemente, com suas devidas particularidades, na província do Maranhão: o país passou por um processo de independência, no qual a província maranhense só resolveu aderir um ano depois; a forma de governo monárquica só é substituída pela republicana no final do período oitocentista; um curto período regido de maneira interina desencadeia uma série de conflitos pelo país, inclusive no Maranhão, a exemplo da Balaiada; um grupo de intelectuais maranhenses, influenciados pela cultura europeia, tentou fomentar alguns dos costumes de civilidade na província difundindo a ideia de uma *Athenas Brasileira*, mesmo com a maioria dos maranhenses analfabeta; e, justamente, presidentes de província e inspetores da instrução pública, via cultura administrativa em construção, nortearam o ensino público primário, a natureza e o uso da cultura material escolar e as relações intrínsecas entre instituição, sujeitos, conteúdos e objetos, em um contexto específico e com textos/pretextos situados e intencionados; instrução pú-

199 Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - [2008/2012], pós-doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles-França [2014/2015] Pós-doutor pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP [2018/2019]. Professor Associado I do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFMA), do Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA) e do (PPGEI - UFPA) Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). E-mail: samuel.vcastellanos@gmail.com e samuel.velazquez@ufma.br.

200 Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e o Curso de Biblioteconomia (UFMA). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Pesquisador Produtividade do CNPq. E-mail: ccampin.ufma@gmail.com.

201 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA. Doutorando pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor do Instituto Federal de Educação do Maranhão- IEFMA.

blica primária responsável pelas primeiras lições dos indivíduos, que lhes permitiriam, em tese, o acesso a conhecimentos elementares e a saírem da “ignorância predominante”.

Analisar a cultura material escolar no ensino público primário no Maranhão Imperial, pelas notificações mais recorrentes nos relatórios presidenciais e da inspetoria, subdividiu-se, aqui, em duas categorias de análises: a primeira, com respeito às formas de ensinar, foi apresentado um total de vinte referências de presidentes nesses documentos e sete delas de inspetores, que abordam subtemas relacionados a métodos de ensino, ao estado da instrução pública, à aplicação do ensino em determinadas áreas e ao percentual de participação e aprovação nos exames; a segunda, refere-se à arquitetura escolar, que apresenta dezessete notificações no relatório presidencial e dezessete no dos inspetores, sendo agrupadas em subseções, abrangendo itens que tratam da disponibilidade de recursos financeiros para os edifícios, do estado dos prédios escolares e da sua carência, temática que se considera recente dentro da História da Educação e que tem atraído a atenção de vários pesquisadores, especialmente, para tratarem sobre a “[...] história de instituições educacionais, com ênfase na configuração e tipificação arquitetural de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2019, p. 152).

Nesse sentido, agrupar estes aspectos em dois grandes blocos que correspondem às categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados, para discorrer sobre elas à luz dos pressupostos da história cultural, faz parte dos procedimentos metodológicos adotados, para elucidar, mediados pela pesquisa bibliográfica e documental, em que medida os cinco presidentes de província²⁰² e os cinco inspetores da instrução²⁰³ (que por mais tempo exerceram o cargo e que mais atos administrativos implementaram em seus mandatos) influenciaram via cultura administrativa na cultura material escolar em uso na instrução pública maranhense no período imperial?

A uniformidade dos métodos e do ensino

Em relação às formas de ensinar, verificou-se que os registros, voltados a discutir os métodos de ensino nos relatórios dos presidentes de províncias, mantiveram-se até meados da promulgação do Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855. Esses apontamentos se encontram nos registros de Ângelo Carlos Muniz (1846), Joaquim Franco de Sá (1847),

202 Presidentes de Província: Joaquim Franco de Sá; Eduardo Olímpio Machado; Herculano Ferreira Pena; José da Silva Maia e Ambrósio Leitão da Cunha.

203 Inspetores da Instrução Pública: Francisco Sotero dos Reis; José da Silva Maia; Antonio Marques Rodrigues; Caetano José de Souza e Casimiro José de Moraes Sarmento.

Herculano Ferreira Penna (1849) e Eduardo Olímpio Machado (1851); contudo, embora a única remissão encontrada no relatório da inspetoria pública apresentada por José da Silva Maia (1861) fosse dessa temporalidade, trazia uma relação singular que associa a disponibilidade de compêndios e utensílios à sustentação de uma determinada metodologia de instrução. Não obstante, avaliar a influência da cultura administrativa na cultura material escolar, por meio da análise mais direcionada aos dez agentes públicos escolhidos, permitiu identificar que argumentos referentes às formas de ensinar, por exemplo, apenas foram apresentados nos dispositivos dos presidentes Joaquim Franco de Sá (1846-1847), quando defende que os vencimentos deveriam ter “[...] diferença também em relação ao método individual, simultâneo, ou mutuo”²⁰⁴ (MARANHÃO, R. 1847, p. 43) e valoriza algumas metodologias em detrimento de outras por conta da abrangência e da economia de recursos, entre outros fatores; nos registros de Herculano Ferreira Penna (1849), quando afirma, em 1849, que o professor Felipe Condurú só estava ensinando os seus alunos pelo método ordinário enquanto a sua aula ainda não havia se mudado para um prédio próprio que se encontrava em construção, pois quando ocorresse, ele trabalharia com o método simultâneo; e, por fim, nas notificações de Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), que apresenta como um defeito comum para a instrução pública de todo o Império a “[...] falta de uniformidade nos métodos de ensino” (MARANHÃO, R. 1851, p. 11).

Nos instrumentos elaborados pela inspetoria da instrução pública que também abordam as formas de ensinar que dependem da cultura material escolar, percebidas aqui sobre a ótica de uma cultura administrativa instaurada, encontram-se os apontes de José Silva Maia (1860-1861); escrito de maior complexidade que aborda a produção de estratégias via ensino, no intuito de alterar uma situação específica que já influenciava a cultura escolar. A esse respeito, Valdemarin, Teive e Handam (2013, p. 240) afirmam que os métodos de ensino tinham essa capacidade, quando aludem, como no final

204 Se o “método lascariano” foi obrigatório, em princípio, visando-se a economia de tempo, espaços e dispêndios com professores; foi relativizado mais tarde com a aprovação da Lei n.º 267, de 17 de dezembro de 1849, durante o governo do presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), que instaurava uma reforma da instrução pública, presumivelmente a primeira, pois o termo não aparecia em nenhuma lei anterior. Nos sete primeiros artigos dos 32 que contém dita legislação, relaciona-se o quantitativo de alunos com o método de ensino aplicado; ou seja, estipula-se vencimentos distintos em função de três categorias de professores: os que tivessem de 10 a 39 alunos (art. 2º), que ensinariam pelo “método individual” e teriam um vencimento fixo de trezentos mil réis anuais; os que possuíssem de 40 a 79 alunos (art. 3º), que lecionariam pelo “método simultâneo” e receberiam um ordenado fixo de quatrocentos e cinquenta mil réis anuais; e os que reunissem de 80 a 160 alunos (art. 4º), que ministrariam pelo “método lancetrino” e ganhariam uma remuneração fixa de seiscentos mil réis anuais. Além da previsão diferenciada para as professoras públicas (art. 6º) e da gratificação adicional para todas essas categorias docentes de três mil réis por cada aluno que crescessem ao número mínimo.

do oitocentos, que o “[...] método de ensino intuitivo [fora] elemento pedagógico imprescindível para estabelecer diferenciações entre o futuro desejado e a realidade a ser modificada”, demonstrando, assim, a necessidade de utensílios específicos da cultura material escolar para um melhor resultado metodológico, em virtude da constante carência desses materiais que perdurou por todo o Império transcorrendo a Primeira República.

A fala do inspetor José Silva Maia (1860-1861) apresenta justamente essa realidade, quando afirma que a falta de compêndios (como cultura material da escola) impossibilitaria a sistematização do ensino:

A falta de compêndios adaptados para serem distraídos pelos alunos pobres é também um grave obstáculo ao ensino. A maior parte dos professores ensinam pelos compêndios que lhes apresentam os alunos que não estão em circunstâncias de comparecem os adotados, e assim marcha a instrução com esta falta de método, que, todavia, é tolerado para não serem despovoadas as escolas. A Assembleia provincial, talvez a vista dos minguados recursos da província, ainda não decretou fundos para compra de compêndios para os alunos pobres. (MARANHÃO, I. 1861, n.p.).

Essa falta de compêndios dos alunos apresentada pelo inspetor é, justamente, um dos aspectos mais recorrentes às formas de ensino, quando se aborda a cultura material da escola; situação que aparece como meta a ser atingida por meio de uma reforma da instrução pública no relatório de Joaquim Franco de Sá (1846-1847) e nos registros de João Silveira de Souza (1859-1861), que era o presidente no período em que José Silva Maia apresentara os problemas da uniformidade do ensino pela “falta de método”, em 1861. Dentre os problemas que impediam constantemente o desenvolvimento da instrução estava “[...] a falta de compêndios para serem distribuídos pelos alunos pobres” (MARANHÃO, I. 1861, n.p.), o que denuncia a displicência da Assembleia em direcionar “[...] fundos para a compra” como estava instituído em lei. Já Antônio Manoel de Campos Mello (1862-1863), como presidente, destaca que apenas apoiava o recorrente apelo de seu instrutor, José Silva Maia (1861-1862), mesmo que nenhum deles tenha notificado como o fez o inspetor, que a maioria dos livros trabalhados em sala pertenciam aos alunos e eram cedidos pelos pais ou familiares; “[...] professores [que] ensinam pelos compêndios que lhes apresentam os alunos que não estão em circunstâncias de comparecem os adotados”, o que implica o comprometimento com as formas de ensinar pela ausência dos livros aprovados e adotados que as próprias famílias não tinha condições de adquirir ou comprar.

No primeiro documento, apresentado em outubro de 1862, Mello endossava o que “[...] também faz o destinto inspetor, acerca da falta de compêndios adaptados, para serem distribuídos pelos meninos pobres” (MARANHÃO, R. 1862, p. 19), reforçando o apelo encontrado no relatório da inspetoria pela falta de livros escolares adotados e de como a não doação era “[...] outro obstáculo ao desenvolvimento do ensino”. (MARANHÃO, I. 1862, n.p.). No segundo, Campos Melo reitera que “[...] o inspetor da instrução continua a apresentar como obstáculos ao desenvolvimento e progresso mais rápido deste interessante ramo do serviço público, a falta de [...] compêndios para serem distribuídos pelos alunos pobres” (MARANHÃO, R. 1869a, p. 11); registro que mais que um endosso com as opiniões defendidas pelo inspetor, parece ser cópia do próprio relatório pela exatidão da escrita e do sentido do discurso.

Os métodos tinham um papel decisivo na estratégia de desenvolver a instrução pública, uniformizar o ensino e aumentar o número de alunos, visando a inculcação constante de hábitos e regras que garantissem níveis de civilidade e de disciplina para se viver em sociedade, o que avalizaria em tese, a construção de um Estado forte e uma nação que tivesse um pensamento mais alinhado com a proposta pretendida pelos governantes. Por um lado, pesquisas como as de Barra (2007), Galvão (2001), Lemos (2012) e Meloni (2011) têm permitido compreender as relações entre material e método de ensino, sobretudo, ao referenciarem os usos dos materiais adquiridos na prática cotidiana da escola e das prescrições a que estiveram sujeitos; indícios obtidos por investimentos desse tipo na organização e análise de acervos museológicos que vêm contribuindo para o entendimento dos modos como os artefatos foram sendo introduzidos no espaço escolar e para indicar as formas de apropriação. Por outro, as reflexões de Vidal e Silva (2010) e de Kulhmann Jr. (2001) advertem que os interesses das empresas dedicadas à produção e comercialização de materiais de ensino não devem ser negligenciados. Nessa direção, soma-se o mapeamento dos artefatos escolares veiculados nas feiras; “[...] aqueles que passam a ser produzidos pela indústria maior, aproximação da história econômica, com vistas a considerar os imperativos do comércio e da indústria no ensino”. (PAULILO, 2019, p. 179).

Ambos os tipos de análises conferiram visibilidade para a conexão estabelecida, desde o século XIX, entre a inovação pedagógica e a aquisição de materiais escolares. Não tem faltado aos estudos que tratam das mudanças de método, das reformas educativas e das práticas docentes, a atenção para os elementos materiais da vida escolar. Indicam-no as atuais preocupações com o mobiliário em estudos relativos ao higienismo na educação, com os

instrumentos científicos na compreensão do ensino das ciências ou com o inventário dos materiais e recursos didáticos, quando se pretende compreender o aparelhamento do espaço escolar. A ênfase no estudo de artefatos relacionados às práticas cotidianamente desenvolvidas nas escolas denota bem o recente interesse “[...] pelas práticas educativas enquanto manifestações culturais, seus sujeitos, seus produtos e pelas instituições enquanto espaços onde as práticas são criadas e recriadas” (PEIXOTO, 2005, p. 204), transformando os objetos em recursos para se fazer história da educação, já que “como indícios de práticas e exemplares de uma série de produtos da indústria, os materiais escolares conservam atributos de informação pertinentes ao entendimento das dinâmicas da vida escolar” (PAULILO, 2019, p. 179).

Se na cidade de São Luís a situação dos espaços escolares e da cultura material em uso é precária, no interior da província se encrudesce, problemas estruturais, carência de material e de profissionais capacitados é a tônica. Das seis menções a um estado considerado crítico do ensino no interior, a metade delas são encontradas nos gestores aqui selecionados. Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), no seu primeiro registro apelava pela concessão às escolas “[...] do interior de certos utensílios, que são todos os dias reclamados” (MARANHÃO, R. 1851, p.14), na medida que essas necessidades precisavam ser prioritárias, não sendo necessário esperar à morosidade da aprovação de uma reforma do ensino; no segundo, denuncia a situação precária das escolas de toda a província quanto à escassez de materiais da cultura escolar, quando diz que “[...] as aulas de primeiras letras da província, tanto da capital como do interior, precisam de móveis e vários objetos para os escolares”. (MARANHÃO, R. 1853, p.14). Outro presidente que também critica essa situação, embora faça um direcionamento distinto ao enfatizar a falta de pessoal habilitado para fiscalizar essas regiões, como o centro da problemática, foi Ambrósio Leitão da Cunha (1863).

Os outros três chefes do executivo maranhense que relatam maiores adversidades nas regiões mais afastadas da capital são: Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857), quem apresentou uma proposta na qual, por meio de melhores estratégias de fiscalização “[...] se [devia] prescindir do único meio pelo que se poder[ia] tornar profícua a grande despesa, que se faz com as escolas do interior”. (MARANHÃO, R. 1857b, p.11); Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858), que no seu dispositivo elaborado um ano após o de Benevenuto, posiciona-se muito semelhante, ao persistir que o ensino da capital era regular, enquanto o do interior precisava de maior fiscalização, sugerindo a criação de agentes que deveriam “[...] percorrer pelo menos uma vez no ano os distritos literários do interior” (MARANHÃO,

R. 1858, p. 9) para acompanharem a atuação do magistério; e, por último, Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), também reclama com os anteriores quanto à falta de fiscalização, uma vez que, “[...] derramados pelas povoações do interior, longe das vistas da autoridade superior, os professores primários muitas vezes afrouxão no desempenho de sua tarefa” (MARANHÃO, R. 1866, p. 21).

As demais referências que aparecem associadas à forma de ensinar e, que estão diretamente relacionadas ao processo de identificação da cultura material da escola no período, aparecem de maneira mais isolada nos relatórios, podendo citar como exemplo: o número de alunos como condicionante para a escolha dos métodos de ensino; a intenção de implantar o ensino simultâneo na Escola Normal, assim que estivesse pronta; a relação entre os vencimentos dos professores e o método de ensino adotado; a nomeação de comissão para a elaboração de um sistema geral de ensino público e as estratégias eliminatórias do ensino na casa dos professores, dentre outros.

Outra notificação, remetida a essa temática, que merece um pequeno comentário por endossar a relação entre a necessidade de utensílios e materiais da cultura material escolar para o sucesso do ensino, é encontrada no relatório de Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), quando afirma que, atendendo à solicitação do seu inspetor da instrução pública “[...] autorizei-o a mandar comprar os cartões de leitura e aritmética necessários para o uso das escolas de mais de 80 alunos, nas quais se deve adotar o método Lancastriano” (MARANHÃO, R. 1850, p. 28), retratando assim o suporte dado por esses acessórios ao bom desenvolvimento das metodologias escolares.

Verificou-se que as ações dos gestores públicos ligados à instrução pública, em relação ao gerenciamento dos artefatos de ensino e dos edifícios escolares, eram carregadas de intenções que interferiam diretamente na definição das diretrizes adotadas. Na escolha do currículo e das disciplinas escolares até na uniformização das disciplinas de ensino, constata-se intenções de se obter uma maior economia de tempo/dispêndios e um melhor uso da mão de obra reduzida, dentre outros fatores que podem ser testificados, na medida em que “[...] não tem faltado aos estudos que tratam das mudanças de método, das reformas educativas e das práticas docentes a atenção para os elementos materiais da vida escolar” (PAULILO, 2019, p. 179). Um exemplo se pode identificar, para que fosse mantido o modelo definido, mesmo com a recorrente insuficiência de recursos, na adoção do método de ensino intuitivo e na recomendação de seu uso para os professores que, “[...] na ausência das coisas e objetos, deviam ser utilizadas gravuras; na ausência de Escolas

Modelo em número suficiente, os impressos funcionaram como gravuras de aulas” (VALDEMARIN; TEIVE; HANDAM, 2013, p. 252).

A Arquitetura escolar

Uma segunda categoria de análise escolhida para ser abordada é a arquitetura escolar, parâmetro de exame que emerge, justamente, de investigações no campo da cultura material escolar e que tem contribuído para o avanço no campo de pesquisa na História da Educação Brasileira ao dar-se ênfase aos espaços, aos ambientes de ensino e ao próprio edifício que tem abrigado instituições escolares. Como qualquer outro objeto de investigação histórica, a arquitetura escolar é uma área que necessita de análises e é responsável por estruturar os “[...] enredos que esclareçam como se dão [ou deram] os eventos e, em especial, aqueles manifestados nas esferas de suas significações” (BENCOSTTA, 2013, p. 27). Assim, essa linha de estudos faz com que prédios, espaços ou ambientes destinados à instrução e à educação, além de ser considerados como locais que abrigam no seu interior uma quantidade considerável de artefatos e equipamentos da cultura material escolar, também são “[...] determinabilidades [...] cujo dinamismo contribuem para melhor atinar acerca da importância de seu patrimônio, enquanto vestígios de uma memória presente na história da arquitetura dessas construções” (BENCOSTTA, 2019, p.156).

Partindo de uma ótica de identificação e compreensão da cultura administrativa, por meio dos dez gestores públicos analisados, foi verificado que, dos cinco presidentes, três deles, Joaquim Franco de Sá (1846-1847), Herculano Ferreira Penna (1849) e Eduardo Olímpio Machado (1851-1855) abordaram elementos que compõem a arquitetura escolar como categoria de análise.

Se Joaquim Franco de Sá (1846-1847), registra que os professores não conseguiam desempenhar bem as suas atividades visto que “[...] quase todos se acham desprovidos não só de casas apropriadas” (MARANHÃO, R. 1847, p. 42), como também de vários outros requisitos básicos para um desempenho mínimo satisfatório de suas atribuições, comentando ainda não ter conseguido implantar a Escola Normal no seu mandato, justamente, pela falta de um edifício público que abrigasse a instituição; por sua vez, Herculano F. Penna (1849), além de apontar a falta de casas apropriadas e da situação do edifício da Escola Normal em seu relatório de (1849), acrescenta como problemática, a localização estipulada para os espaços de ensino, quando denuncia que as “[...] aulas, principalmente das de Instrução primária, que

mesmo nesta Capital acham-se pessimamente colocadas” (MARANHÃO, R. 1849, p. 33), traziam grandes prejuízos ao funcionamento da instrução pela má disposição dos espaços escolares. Já Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), como último presidente citado, é quem primeiro solicitou “[...] o conserto das escolas públicas desta cidade” (MARANHÃO, R. 1851, p. 14), para depois apresentar a situação estrutural específica de alguns ambientes de ensino.

Nessa perspectiva, dois dos cinco inspetores selecionados no período, apresentaram elementos que referenciam a arquitetura escolar. Caetano José de Souza (1855) descreve primeiramente uma triste realidade das condições dos locais em que a instrução funcionava, afirmando que “[...] as professoras [davam] aula nas casas em que residem. Quanto [às] escolas de fora da capital [era] informado de que todas funciona[va]m nas próprias casas dos professores” (MARANHÃO, I. 1855a, n.p.), mostrando o estado de quase abandono estatal quanto à questão da estrutura predial da instrução pública primária, o que torna muito difícil a análise dos artefatos, instrumentos e mobiliários existentes nos espaços de ensino. José Silva Maia (1857-1857), enfatiza, em vários dos seus relatórios, a necessidade do cumprimento do Art. 35 do regulamento da instrução pública de 2 de fevereiro de 1855, como garantia estabelecida que determinara que o governo da província “[...] designaria casas com as precisas acomodações para as escolas públicas, e onde não houvesse edifício público alugaria particulares para esse fim”. (MARANHÃO, I. 1857, n.p.); providência que, por não ser resolvida, continuou presente nos seus apelos nos relatórios de 1858 e de 1861.

Bencostta (2013, p. 26), ao comentar a recorrente situação nos ambientes escolares, registra que:

É com certa tranquilidade que [afirma] que até o tempo presente não é raro encontrarmos em diferentes realidades socioeconômicas, escolas instaladas em construções diversas que não foram originalmente sequer pensadas para que ali funcionassem como tais ou, em casos mais extremos, escolas sem a existência do próprio edifício, exemplo das tendas, galpões e sombras de árvores, transformados em espaços onde de modo precário se procura minimamente garantir o exercício das atividades do ensino e da aprendizagem (BENCOSTTA, 2013, p. 26).

Desse modo, constatou-se que a residência dos professores como lugar de ensino é a principal característica dos espaços destinados para o funcionamento das escolas no período, situação extremamente prejudicial tanto para os alunos quanto para os docentes, sendo considerada uma exceção, quando

uma instituição tivesse um edifício destinado para seu operativo. Realidade que é apresentada pelo inspetor José da Silva Maia (1857) em vários de seus dispositivos, notificando que “[...] todos os mais professores lecionam nas casas de suas residências, o que [tornava] muito prejudicial o ensino por diversas razões”. (MARANHÃO, I. 1857, n.p.) e concebia esta situação precária e problemática, uma vez que comprometeria qualquer ato administrativo ou ação concreta que visasse melhorias, como também qualquer estratégia tomada por intelectuais, diretores de escolas e/ou professores que apontassem para um desenvolvimento da instrução primária, entre eles, os próprios limites impostos ao exercício docente “[...] porque como já [o tem] mostrado, não [podiam] eles cumprir convenientemente com suas obrigações” (MARANHÃO, I. 1858b, n.p.) em decorrência dos aspectos comuns notificados no registro de 1859, concernentes ao ambiente familiar, que atrapalhariam o processo de ensino; ou seja, por “[...] se acharem [os professores] no meio de suas famílias que os distraem a todo o instante, como repetidas vezes tenho feito ver” (MARANHÃO, I. 1859, n.p.), tanto a organização e dinamicidade que se espera de uma aula pública para crianças, como também o processo de ensino estariam, constantemente, questionados, postos em evidências e condenados, visto que essas condições o prejudicariam quanto à natureza, dinâmica e função da instrução pública.

Em seu relatório posterior, de 1861, Silva Maia (1860-1861) apresenta certa frustração pelas constantes exprobrações e denúncias que faz com respeito a esses espaços e à não tomada de qualquer providência pelos órgãos competentes, expressando com certo desabafo que por “[...] mas que importasse [...] a Assembleia Provincial não se [tinha] dignado atender, a esta necessidade do ensino” (MARANHÃO, I. 1861, n.p.), apelando inclusive na suas críticas para legislações já instituídas, que em tese garantiriam que o estado oferecesse as condições mínimas ideais e que, notavelmente, não eram cumpridas. Por outro lado, ao argumentar sobre o planejamento dos edifícios que abrigavam as crianças, José Silva Maia (1859-1860) aborda um aspecto completamente vinculado à análise da arquitetura escolar, pois leva em consideração diferentes critérios, entre eles: o número de estudantes, segundo a capacidade dos espaços que poderia influenciar tanto no quantitativo da matrícula como na porcentagem de crianças em idade escolar sem acesso ao ensino; a luminosidade e a ventilação dos lugares que poderiam interferir na dinâmica dos conteúdos, na escolha dos métodos e no tempo escolar; os utensílios da cultura material escolar em uso que, ao mesmo tempo em que apontam práticas escolares singulares, também facilitavam o processo, entre outros elementos específicos que deveriam caracterizar um

ambiente escolar, bem como a disponibilidade de uma estrutura propícia pensada e construída em função da instrução pública primária. Elementos expostos na contramão de casas residenciais concebidas como escolas que, pela sua natureza, tinham o objetivo de atender a um número de alunos bem distinto ao que deveria comportar uma escola concebida e construída para estes fins, tendo prioridades a ser tomadas, muito diferentes das estipuladas para uma simples cadeira de ensino.

É nessa lógica que, justamente, Silva Maia (1859-1860) comenta que:

Além disto as casas particulares edificadas sempre segundo as acomodações da família muito têm concorrido para o atraso do ensino primário, porque em alguns círculos tem os delegados suspenso a matrícula por falta de casas suficientes; outros tem estabelecido duas sessões de alunos para poderem os professores lecionar uma de manhã e outra à tarde, mudando, por esta forma, a marcha dos estudos e a disciplina estabelecida pelo regulamento interno das escolas. (MARANHÃO, I. 1859, n.p.).

Segundo Paulilo (2019), as análises de Escolano Benito (2006) sobre uma dimensão semântica da arquitetura influenciou uma série de estudos que identificaram muitas conexões entre uma edificação escolar e sua estética, com as políticas públicas aplicadas naquele ambiente ao longo do tempo; ou seja, os estudos nessa área pretendem “[...] compreender a ordenação do espaço escolar em relação aos seus usos e localização, a dimensão simbólica que circunscreve e, assim, a espécie de discurso que institui” (PAULILO, 2019, p.177). Nesse sentido, considerar as concepções de Escolano Benito (1998) e Paulilo (2019), em um período cujas casas pensadas e destinadas para atender às famílias no Maranhão e no Brasil também eram reutilizadas para garantir o funcionamento das aulas do ensino primário, dificulta ainda mais os estudos nessa área, uma vez que a observância e a análise pela falta de documentação escolar como instituição de ensino e dos elementos da cultura material escolar se sobrepõem à análise e interpretação das estruturas prediais e dos próprios artefatos.

Pior cenário que o descrito, seria algum tipo de proposição para que os professores tivessem a incumbência de providenciar um local adequado para as suas aulas, responsabilizando-se, inclusive, pela manutenção. Essa era uma situação que se mostrava tão inaceitável, que o mesmo José Silva Maia (1870), quando presidente da província, se por um lado, defendeu que um dos principais defeitos do regulamento da instrução pública vigente durante o seu governo era que se sobressaia “[...] ainda a sua *nimia* brandura para com os professores” (MARANHÃO, R. 1870, p. 13), apontando para

uma rígida fiscalização desses profissionais, pois eram os causadores de muitos dos problemas da instrução pública; por outro, como inspetor público, mesmo com esses receios com a categoria, reconhecia que “[...] exigir que [eles] pag[ass]em a sua custa, além da em que residem, uma casa especial para a escola, seria reduzir os seus mesquinhos ordenados” (MARANHÃO, I. 1858a, n.p.), denunciando nessas exigências, a enorme injustiça a que eram expostos para cumprirem suas atribuições, visto que “[...] não [percebiam] gratificação alguma, que os indenize de acréscimo das despesas, que são obrigados a fazer com o aluguel das casas, em que possam acomodar a escola e suas famílias. (MARANHÃO, I. 1861, n.p.). Mesmo quando a Assembleia Provincial estabeleceu uma previsão de auxílio, levando em consideração o elevado aluguel de casas de algumas localidades, ele se posicionou quanto aos valores então aprovados, afirmando que com essa quantia não podiam “[...] os professores ter uma casa separada da em que moram, e não servira elas senão para os indenizar do acréscimo de despesas, que são obrigados a fazer para acomodarem a escola e sua família. (MARANHÃO, I. 1862, n.p.).

É indiscutível que boa parte das soluções para os problemas estruturais das escolas, no período, passava pela criação de edifícios apropriados para o ensino; contudo, uma província que reconhecia, por meio de seu inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856), “[...] a impossibilidade que há, atento os poucos recursos financeiros da província, de se ocorrer de uma só vez à satisfação desta necessidade” (MARANHÃO, I. 1856, n.p.), que também admitia claramente, por meio de seu presidente Herculano Ferreira Penna (1849), que “[...] a aquisição de casas cômodas, e providas de utensílios necessários seria pois um grande impulso dado a instrução, mas o Governo nada pode[ria] atualmente fazer por falta de credito” (MARANHÃO, R. 1849, p. 34) e que passava por uma situação como a descrita pelo presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869), na qual “[...] estas cadeiras novamente criadas não foram postas a concurso, por não haver crédito para pagamento dos professores” (MARANHÃO, R.1869a, p.21), dificilmente teria condições de fazer investimentos em novos edifícios, e, justamente por isso, José da Silva Maia (1857) decidiu utilizar como artifício discursivo a opinião de especialistas, tentando assim convencer à Assembleia Provincial a realizar um esforço financeiro, como se percebe na sua seguinte fala:

A este respeito dizem os profissionais, que escrevem sobre a matéria o seguinte: “Sendo as aulas em edifícios especiais, além do caráter de importância, que tornam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos, saindo também juntamente as horas marcadas no regulamento, não tem os professores ao

pé de si mulher e filhos, e muitos outros objetos domésticos que lhes roubem a atenção, e os distraiam de suas obrigações; não vão constantemente ao interior da casa deixando acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço e até largamente dormirem” (MARANHÃO, I. 1857, n.p.).

Apurou-se, por meio dos dispositivos analisados, que havia uma predominância de aulas na própria casa dos respectivos docentes e muitos dos prejuízos decorrentes também foram discutidos. Entretanto, constatou-se também que, pelo menos três instituições eram, constantemente, mencionadas no intuito de apresentar-se um cenário diferente ao vivenciado pela maioria dos lugares de ensino, no que se refere à arquitetura escolar, visto que funcionavam em edifícios específicos: a escola do Professor Fillippe Benício d'Oliveira Condurú, na Freguesia de São João, a escola do professor Alexandre Rodrigues, na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição e a escola do professor Sebastião Pedro Nolasco, na Freguesia de Nossa Senhora da Vitória. José da Silva Maia (1857), desempenhando a sua função à frente da inspetoria, destaca a importância de um local apropriado para o ensino e para o sucesso da instrução pública primária, fazendo certa reflexão e apelo quando aponta que:

Assim como tem a nação quartéis para soldados, templos para cultos, hospitais para seus enfermos pobres, tribunais para as suas justiças e residências mais ou menos esplêndidas para seus institutos científicos, militares e agrícolas, deve igualmente possuir para sua instrução primaria casas próprias e dignas, sem luxo algum, mas sem falta alguma também. (MARANHÃO, I. 1857, n.p.).

É indiscutível a necessidade de um espaço próprio para o melhor funcionamento das instituições de uma forma geral. O primeiro deles, destinado ao estabelecimento de uma escola, foi na Freguesia de São João, dirigida pelo conhecido professor Fillippe Condurú, figura emblemática na história da educação maranhense²⁰⁵. Destarte, o ponto concernente à arquitetura escolar diz respeito a todos os investimentos realizados para que a Escola Normal obtivesse sucesso, tanto pela criação de um prédio próprio, quanto pelo envio de utensílios para aquele estabelecimento, pois a sua “[...]”

205 Nascido na cidade de São Bento, aos dez anos veio para São Luís fazer o ensino secundário, tendo a oportunidade de se envolver “[...] em laços de sociabilidade e pertencer a redes de intelectuais e políticos que impulsionaram sua trajetória numa direção particular” (RUDAKOFF, 2019, p. 88). Cursou Francês com Francisco Raimundo Quadros; Matemática com João Nepomuceno Xavier de Brito; Gramática com Padre Antônio da Costa Duarte; Filosofia com Frederico Magno Abranches; Latim com Francisco Sotero dos Reis, e justamente esses professores, em 1838, se tornaram Lentes do então recém-criado Liceu Maranhense. Ainda em 1838, o então diretor desta instituição o indicou para ir à França a aprender o método lancetrino, conforme a Lei nº 76, para que pudesse implantar uma Escola Normal na província no seu regresso, como já mencionado.

inauguração [...] exigia utensílios e compêndios. Para isso, Condurú solicitou-os ao presidente da província, o que ‘não admite esperas’ para que pudesse começar” (RUDAKOFF, 2019, p. 129) e isso permite que essa escola, mesmo quando passou a atuar apenas no ensino primário, tivesse uma estrutura mais apropriada e diferenciada.

Caetano José de Sousa (1855) evidencia essa situação, ao afirmar que “[...] na capital a exceção do professor Felliipe Condurú, que dá aula em um prédio da província para este fim construído, os outros professores estão muito mal acomodados” (MARANHÃO, I. 1855, n.p.), tendo um reforço dessa afirmativa nos relatórios do inspetor José da Silva Maia (1857), primeiramente em 1857, quando afirmara que “[...] só há na província uma casa própria de escola, que é a em que trabalha [este] professor [...]” (MARANHÃO, I. 1857, n.p.).

Se em 1858, praticamente, repete a mesma fala, e acrescenta desta vez uma outra instituição escolar localizada na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição que era dirigida pelo professor Alexandre Rodrigues, no registro de 1859 afirmara que “[...] só [havam] duas casas-escolas, uma edificada à custa da província que é a em que funciona o professor da Freguesia de S. João da capital, e outra a da Freguesia da Conceição também na capital alugada por conta dos cofres públicos” (MARANHÃO, I. 1859, n.p.), reafirmando essa mesma situação nas notificações de 1861.

Todas essas falas colocam a escola de Primeiras Letras de Filippe Condurú como privilegiada, quanto à sua condição estrutural, e, segundo Alexandra Rudakoff (2019), a arquitetura simbólica daquela instituição não era apenas funcional, mas também uma referência para as comunidades locais, na medida que “[...] as fontes indicam que era uma ‘escola modelo de método mútuo no Maranhão’, com a qual outras escolas congêneres de primeiras letras deveriam ‘se espelhar’²⁰⁶” (RUDAKOFF, 2019, p. 155).

Outra escola muito citada nos relatórios é a do professor Alexandre Rodrigues, da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, que “[...] após ser examinado e aprovado na Escola Normal, [...] solicitou uma casa ‘com proporções’ para ensinar pelo método mútuo” (RUDAKOFF, 2019, p. 149). Nesse sentido, encontram-se registros desde 1843 que comprovam a luta desse professor por condições ideais para as suas aulas e mostram sua solicitude à Diretoria da Instrução Pública dos seguintes materiais: “[...] quarenta lousas, vinte régua, duzentas penas de lousa, vinte jogos de tinteiro, dois potes para água e dois canecos de folha”²⁰⁷ e que devido à falta de previsão orçamentária

206 *Diário do Maranhão*. 22 de novembro de 1855.

207 *Ofícios de diversos professores*. 1º de [ilegível] de 1842. APEM.

para a compra de utensílios, o próprio Diretor da Instrução Pública, Casimiro José de Moraes Sarmento (1843-1844), “[...] elabor[ara] estratégias para conceder os materiais para o professor, liberando 30 lousas e 14 tinteiros disponíveis na Biblioteca Pública que pertenciam a uma “antiga” escola de primeiras letras” (RUDAKOFF, 2019, p. 150).

O presidente Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), no seu relatório de novembro de 1853, apela para a necessidade imediata de se retirar a aula do professor Alexandre Rodrigues que funcionava em um dos corredores da igreja de São João, solicitando que a Assembleia disponibilizasse recursos com urgência para “[...] o aluguel de uma casa com os cômodos necessários para receber a referida escola, que contém numerosos discípulos”. (MARANHÃO, R. 1853, p. 14). O inspetor Caetano de José de Souza (1855) descreve alguns dos motivos para que se tivesse pressa na retirada dessa escola do corredor da irmandade de São João (do lado que olha para o sul), não só pela incapacidade do local em absorver a quantidade de alunos que frequentavam aquelas aulas, mas também porque era “[...] escuro, extremamente quente e não [tinha] lugar algum para [a] satisfação das necessidades corporais” (MARANHÃO, I. 1855, n.p.), retratando a insalubridade daquele ambiente e a indisponibilidade desse espaço de ensino para a instrução pública primária desde uma perspectiva da arquitetura escolar aqui defendida.

Dois anos depois, no documento elaborado pelo inspetor José da Silva Maia (1857), encontra-se registrada a continuidade das aulas naquele lugar, mas se apontam avanços relacionados à solução daquela situação, visto que “[...] a mudança já [tinha sido] autorizada por V. Ex. em ofício 30 do mês passado, para uma casa particular”. (MARANHÃO, I. 1857, n.p.). Fato já atestado no dispositivo do ano seguinte, no qual se apresentou que “[...] a escola do professor Alexandre Jose Rodrigues funciona[ra] em uma casa alugada por conta da província, na rua de S. Pantaleão” (MARANHÃO, I. 1858a, n.p.), descriminando o quantitativo pago pela erário com esse estabelecimento em outro de seus relatórios, quando cita a existência naquele período de duas escolas edificadas, a da Freguesia de São João e “[...] outra alugada para a Freguesia de N. S. da Conceição por 400//000 reis pagos pela fazenda provincial” (MARANHÃO, I. 1858a, n.p.).

Uma terceira escola a aparecer com frequência nos registros, por ter um local específico para o seu funcionamento distinto do ambiente domiciliar do professor, exceção à situação enfrentada por quase todas as instituições escolares, segundo os agentes aqui escolhidos e envolvidos na gestão e regulação do ensino, é a da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória, dirigida pelo professor Sebastião Pedro Nolasco. Caetano de José de Souza (1855)

comenta que esse professor ministrara as suas aulas em “[...] uma sala térrea do prédio em que funciona o tribunal da relação”, que acabara trazendo um inconveniente a mais que as demais instituições de ensino, já “[...] que não [poderiam] as lições nos dias de trabalho daquele tribunal durar até a hora prescrita pelo respectivo regulamento” (MARANHÃO, I. 1855a, n.p.). Essa situação não só atrapalhara o planejamento dos conteúdos e dificultara a manutenção do calendário escolar, como também favorecera o aumento de problemas relacionados à frequência nas aulas, além de passar uma imagem de que o ensino era algo de ordem secundária.

Nessa lógica, o inspetor José da Silva Maia (1857) propôs uma alternativa provisória para aquela problemática, “[...] deve[ndo-se] mandar também para uma casa particular enquanto não se edifi[casse] uma casa própria” (MARANHÃO, I. 1857, n.p.) como estratégia provisória similar à adotada com a escola da Freguesia da Conceição. Entretanto, apesar dos novos apelos do inspetor, quando afirma que era um “[...] lugar impróprio para escola” (MARANHÃO, I. 1858a, n.p.) ou um “[...] lugar impróprio, como [o tinha] feito ver” (MARANHÃO, I. 1859, n.p.), ou simplesmente “[...] um lugar impróprio” (MARANHÃO, I. 1861a, n.p.), mesmo assim, nos relatórios analisados, não foi encontrada uma solução concreta para essa situação, apesar de o inspetor lembrar, constantemente, que essa seria uma atribuição legal prevista em lei via o regulamento da instrução pública de 1855.

O regulamento de 2 de fevereiro de 1855, no art. 35, determin[ava-se], que o governo da presidência design[ara] casas com as precisas acomodações, para as escolas públicas, e onde não haja edifícios públicos, se aluguem particulares: e como não tenha sido ainda decretada quantia alguma para as despesas com o aluguel de casa, julgo do meu dever levá-lo ao conhecimento de V. Ex. para que dê as necessárias providências. Cabe-me aqui dizer a V. Ex. que muitos professores do interior se vêm obrigados a dar aula no corredor dos acanhadíssimos casebres, em que moram, tendo apenas um ou dois bancos por eles fornecidos. (MARANHÃO, I. 1858a, n.p.).

O artigo citado por José Silva Maia (1858) é muito claro ao determinar que “o governo designar[ia] casas com as precisas acomodações para as escolas e onde não houver públicas, alugar[ia] edifícios particulares para este fim” (CASTRO, 2009, p. 390), sendo apontado com constância, por esse inspetor, no intuito de resolver esse inconveniente, até conseguir que a Assembleia Provincial decretasse, em 1861, por meio do artigo 8º, parágrafo 3º da Lei n. 611, “[...] a quantia de cinquenta mil reis anuais para aluguel da casa ou sala em que dessem aulas os professores, que tivessem de 10 a 50 alunos, e de cem

mil reis para os que reunissem até 100 alunos” (MARANHÃO, I. 1862, n.p.). No entanto, expõe no mesmo documento, que as quantias orçadas, além de serem insuficientes, “[...] não eram integralmente entregues por causa da deficiência dos cofres provinciais” (MARANHÃO, I. 1862, n.p.), sugerindo nas suas exposições um acompanhamento permanente da garantia conquistada.

Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), por outro lado, apresenta um planejamento de logo prazo “[...] aplicando-se todos os anos doze contos de reis para a construção de escolas, podiam-se edificar anualmente duas ou três, e no fim de 50 ou 60 anos a província ficaria dotada com o número necessário desses estabelecimentos úteis” (MARANHÃO, I. 1865, n.p.); realidade que não só aumentaria os ânimos dos alunos e dos professores, como também exaltaria, simbolicamente, a imagem da instrução pública primária e de sua importância que seria defendida e apoiada pela sociedade como um todo.

A criação de escolas apropriadas para o funcionamento das aulas faria com que fossem bem menos recorrentes situações como a enfrentada pelo delegado da instrução pública da vila do Rosário em 1858, descrita no relatório do inspetor José da Silva Maia (1858): “[...] viu-se obrigado a suspender a matrícula, por falta de espaço na sala em que dá aula o professor” (MARANHÃO, I. 1858b, n.p.), e a encarada em 1865, pelo inspetor Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), com a morte do professor da cadeira de Elementos de Química e Física aplicada à Agricultura, Artes e ofícios, Caetano Cândido Cantanhede, que não poderia ser posta a concurso em virtude de não existir naquela instituição de ensino “[...] um pequeno laboratório de química e um pequeno gabinete de física, lacuna que sem dúvida torna o ensino defeituoso” (MARANHÃO, I. 1865, n.p.).

Como se pôde conferir são muitos os exemplos de problemas na estrutura das escolas encontrados nos dispositivos, lugares de ensino que chegavam a utilizar como estratégia jornadas duplas de aulas nos dois turnos, para conseguir atender a todos os alunos matriculados, em razão das restrições de espaço; mas, talvez, uma das circunstâncias que mais enfatize a gravidade da situação pareça apontar para a escola de Icatu.

Essa instituição do interior foi provida pelo professor Antônio Severiano d’Azevedo que, segundo José da Silva Maia (1858), “[...] pode[ria]-se dizer que é o mais bem montado do interior, sem auxílio da Província”, sendo possível pela dedicação daquele docente, “ao ponto de mandar a sua custa, edificar uma casa própria para dar aula” (MARANHÃO, I. 1858b, n.p.); iniciativa esta que se é louvável por parte daquele agente público, também é inadmissível do ponto de vista administrativo.

Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), mesmo oferecendo pessoalmente a quantia de um conto de reis que havia deixado de receber “[...] afim de auxiliar a construção de um edifício escolar na vila de S. Bento” (MARANHÃO, I. 1865, n.p.) e mostrando-se favorável a situações similares a dos países mais desenvolvidos como a Holanda, Alemanha e França, onde eram oferecidas aos alunos “[...] aulas espaçosas e cômodas para os discípulos, não sendo obrigado o professor a lecionar em sua própria casa” (MARANHÃO, I. 1865, n.p.), é incisivo ao defender que a institucionalização de verbas, espaços e materiais instituídos em lei deveria ser aprovado e cumprido pela Assembleia e pelos gestores corresponsáveis pela instrução pública primária na província, e não por iniciativas privadas de um ou outro professor. Responsabilidade social que marca diferenças gritantes entre atos e fatos administrativos, entre as estratégias aplicadas pelos gestores com o ensino e as táticas pedagógicas e educativas dos professores em concordância com a devida responsabilidade para com seus alunos. Limites entre atos administrativos e ações concretas dos gestores e as práticas pedagógicas e escolares que deveriam marcar as fronteiras entre o público e o privado, entre interesses e necessidades pessoais e as próprias obrigações da província e da nação.

Com respeito à análise das categorias encontradas nos relatórios, elas representam o estado dos ambientes escolares, a disponibilidade de recursos e as ausências ou adaptações de espaços relacionadas à arquitetura escolar como aqui foi defendida, como por exemplo: as necessidades de consertos nas escolas públicas da cidade e a má localização das escolas primárias; os edifícios impróprios, a necessidade de novos prédios e as doações de recursos financeiros para a construção de edificações escolares; as propostas de fixação de recursos específicos para o estabelecimento de espaços de ensino e as estratégias para compensar as dificuldades no setor, dentre outras conotações referentes à situação da instrução pública primária, que, como se evidencia, elas são abarcadas, direta ou indiretamente, nas discussões postas, inclusive com certa ênfase nos presidentes e inspetores selecionados para a compreensão e identificação de uma cultura administrativa implícita nos gestores, que aponta também para uma cultura política em construção, ambas norteando a cultura material da escola.

Bencostta (2019, p. 157) destaca que esse “[...] interesse pela história dos artefatos, instrumentos e mobiliários escolares e seus vínculos com a história das disciplinas e da cultura material escolar tem sido bastante produtivo e interessante”, em especial, por discutirem as relações entre espaços, arquitetura e educação. Vidal e Silva (2011, p. 35), por outro lado, argumentam

que no final do período imperial brasileiro e início da república, começaram a surgir escolas que se caracterizaram pela sua imponência arquitetônica, mesmo que “[...] não [fossem] estes os espaços que escolariza[ra]m a parcela mais significativa da população”.

Considerações Finais

A cultura material escolar na instrução pública primária no período imperial para ser compreendida, seja ao se referir aos métodos adotados em dependência de materiais específicos e da arquitetura escolar, tendo em conta os espaços construídos e/ou adaptados para o ensino, seja com respeito aos instrumentos/objetos e à mobília em uso nestes ambientes, deve ser analisada de acordo com o conjunto de normas definidoras de saberes a ensinar e condutas a incorporar na escola via dispositivos legais, e o conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001); todavia, essa cultura escolar não é imposta e absorvida pelos indivíduos da mesma forma e no mesmo lugar, devido às singularidades e modos específicos de reagirem às influências impostas (FORQUIM, 1993). Nessa lógica, é na tensão instaurada entre a cultura escolar, representada pelos regulamentos, reformas, prescrições e normas e, nas culturas escolares, concebidas nas suas singularidades, desde uma perspectiva horizontal que se ramificam e dependem daquilo que os sujeitos atuantes sejam capazes de fazer com suas táticas de apropriação, que deve ser analisada a cultura material escolar (CASTELLANOS, 2017, p. 29).

Analisar a tensão entre uma cultura imposta via regulamentos, prescrições e normas e o desenvolvimento das diversas culturas escolares, segundo os lugares de ensino e os atores, de acordo com seus propósitos e metas como táticas de apropriação, depende do domínio de uma história sensorial da escola e da escolarização para a compreensão da cultura material escolar, na proporção que as experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, os esquemas perceptivos, gostos e as corporeidades, assim como as memórias e os afetos possam ser compreendidos, caso se dê ênfase aos estudos sobre os meios de apropriação de modelos pedagógicos e de objetos culturais (FARIA FILHO, 2007; VIDAL; SILVA, 2011; CASTRO, 2011, CASTELLANOS, 2020). Isso demanda “[...] uma grande riqueza de elaboração e uma criatividade acentuada nos processos de apropriação [...]” das definições trazidas pelos autores dos quais o pesquisador escolhe utilizar. (PAULILO, 2019, 175).

Partindo dessa vigilância quanto às sensibilidades percebidas nos usos e sentidos dados aos artefatos, de acordo com as notificações registradas nos relatórios, prescrições, regulamentos e normas, bem como o constante cruzamento desses aspectos com práticas denunciadas, questionadas e/ou sugeridas pelos atores inseridos no ensino público primário, além da atenção dada às formas de apropriação dos indivíduos, segundo o permita a documentação, respeitando-se os limites de informação entre textos, contextos e pretextos minutados, é que se compreende aqui a definição de cultura material escolar proposta por Castro e Castellanos (2015, p. 179): “[...] o conjunto de objetos utilizados no cotidiano nos diferentes espaços escolares – salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros – que contribuía no processo de ensino e de aprendizagem e na administração dessas instituições”, que deve entender-se não só como um fenômeno complexo de apropriação social de segmentos de natureza física, como também apreender-se na dimensão material e sensorial da vida social; nesse caso, uma cultura administrativa local sustentada numa cultura política singular e de grupos que norteara, por todo o período imperial, o ensino público primário maranhense e a cultura material da escola em uso.

Referências

- BARRA, V.M.L. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário, utensílios) modos de organização da escola e intervenções de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 14. p. 16-37. 2007.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Revista Brasileira de História**. n. 36. p. 231-254. 2013.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19. Campinas, SP: SBHE, 2019.
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na Instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educar em Revista**, v. 36, Curitiba, 2020.
- CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2011.
- CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.
- CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Navegar é preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. In: GALVES,

Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (org.). **O Maranhão Oitocentista**. 2. ed. rev. e ampl.. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015.

ESCOLANO BENITO, Augustin (dir). **Historia ilustrada de la escuela en España**: dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, A. M. O. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares cotidianas (1890-1920) In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Modos de ler, formas de escrever**. 2. ed.. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2001, p. 119-142.

JULIA, Dominick. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1, 19-24. 2001.

KULHMANN JR., M. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862/1922). Bragança Paulista, SP: USF/CDAPH. 2001.

LEMOS, D. C. A. **Os cinco olhos do diabo**: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Educação e Realidade, p. 627-646. 2012.

MELONI, R. A. Os desafios para a organização do Centro de Memória da Educação da Unicamp, ou de como constituir coletivamente um lugar de memória. In: **Anais do V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. p. 1-16. Évora 2011. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/servicos/centro_memoria/pesquisa/evora.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19. Campinas, SP: SBHE, p. 173-196. 2019.

PEIXOTO, A.M.C. A imagem como fonte na pesquisa em História da Educação. In: FIGUEIREDO, B., G.; VIDAL, Diana (org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna. Belo Horizonte, MG: Argymentvm. 2005.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **Instrução Pública e Profissão Docente no Maranhão**: um professor na tecitura do magistério primário maranhense (1825-1866). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2019.

VALDEMARIM, Vera Teresa; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; HANDAM, Juliana Cesário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Revistas Linhas**, n. 11, p. 29-45. 2010

Fontes

MARANHÃO. **Relatório que Joaquim Franco de Sá, Presidente da Província do Maranhão, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio de 1847.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1847.

MARANHÃO. **Fala do Exmo. Presidente da Província do Maranhão Herculano Ferreira Penna à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação, em 14 de outubro de 1849.** Maranhão: Tipografia de J. A. G. Magalhaes, 1849.

MARANHÃO. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão Honório Pereira de Azeredo Coutinho, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação, em dia 7 de setembro de 1850.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1850.

MARANHÃO. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, apresentou à Assembleia Legislativa por ocasião de sua instalação, em dia 7 de setembro de 1851.** Maranhão: Tipografia da Temperança (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, em 11 abr. 1855.** (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província Antonio Candido Cruz Machado, em 31 maio 1856.** (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Augusto Magalhães Jaques, em 9 set. 1857.** (Manuscrito).

MARANHÃO. **Relatório que Benevenuto Augusto de Magalhães Taques, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província, em 20 de agosto de 1857.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1857b.

MARANHÃO. **Relatório que Francisco Xavier Paes Barreto, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa Província, em 13 de abril de 1858.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1858.

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Francisco Xavier Paz Barreto, em 23 jan. 1858a.** (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Lustosa da Cunha Paranaguá, em 24 dez. 1858b.** (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza, em 20 dez. 1859.** (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya,**

Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza, em 5 jan. 1861. (Manuscrito).

MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, João Silveira de Sousa, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 24 de março de 1861. Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1861.

MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Manoel de Campos Mello, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 27 de outubro de 1862. Maranhão: Tipografia do Paiz, 1862.

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. Relatório que Francisco Sotero dos Reis, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Manoel de Campos Mello, em 13 ago. 1862. (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Ambrósio Leitão da Cunha, em 1 abr. 1865. (Manuscrito).

MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Lafayette Rodrigues Pereira, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio de 1866. Maranhão: Tipografia de J. M. C de Frias, 1866.

MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrósio Leitão da Cunha, passou a administração da província, em 4 de abril de 1869. Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1869a.

MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, José da Silva Maya, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial, em 18 de maio de 1870. Maranhão: Tipografia de J. M. A. Serrão, 1870.



FONTE: BOOTE, Samuel 1844-1921²⁰⁸.

5º EIXO

*O universo das coisas e seus repertórios:
um inventário sobre os objetos escolares*

208 Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000134331>

Cultura e material escolar no Acre: início da discussão

Maria Irinilda da Silva Bezerra²⁰⁹

Giane Lucélia Grotti²¹⁰

Melrilin Rayline Marques da Silva²¹¹

Introdução

Esta pesquisa é inaugural, no sentido de conjunto,²¹² dentro do campo de pesquisas históricas sobre a materialidade escolar no Acre. O ponto de partida foi um convite/desafio para agregar ao Projeto de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar, financiado pelo PPGE-UFPR, junto a outros pesquisadores de várias regiões do Brasil, a saber: Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste (UFPR, Ufac, UFMA, IFC, UNB, UFPel, Unicamp, UDESC, UFSC).

Assim, aqui estão os primeiros passos na busca dessa cultura e materialidade escolar acreana, feitos, neste momento, com base em anúncios publicados pelo Jornal O Acre sobre aquisições de materiais escolares consumíveis e permanentes, durante os anos de 1940. Esse período compreende, também, o marco temporal de outras pesquisas, às quais duas das pesquisadoras que assinam este artigo dedicaram parte de seus esforços. Nesses estudos iniciais, as pesquisadoras ensaiaram reflexões sobre a cultura material acreana e pretendem, agora, aprofundar a temática.

Para o presente estudo, no que se refere à cultura escolar, a referência central será Julia (2001), que a descreve como um conceito amplo que envolve desde os conhecimentos que se ensinam na escola até as normas,

209 Professora Dra. da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul, Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens -PPEHL. E-mail: iribezerra@gmail.com.

210 Professora Dra. da Universidade Federal do Acre, Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - PPGE. E-mail: gigrotti@gmail.com.

211 Acadêmica do Curso de Pedagogia e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) a Universidade Federal do Acre. E-mail: melrilin1997@gmail.com.

212 Em estudo de Mestrado denominado *A escola normal regional de Cruzeiro do Sul: tecendo memórias e histórias sobre a formação religiosa católica alemã na Amazônia acreana (1947-1965)*, defendido em 2012, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, foi possível iniciar a investigação sobre a cultura escolar instituída por religiosos católicos alemães, por meio da criação da Escola Normal Regional no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Na oportunidade, foi destacada a relevância da referida instituição na construção da cultura escolar daquele município, evidenciando uma forte interação entre a escola e a cidade. Por meio de aspectos como o prédio, o uniforme, as práticas pedagógicas, as normas escolares, os materiais didáticos e uma forte religiosidade, foi-se constituindo uma cultura escolar própria e específica respaldada pela Igreja Católica, que impregnou as demais instituições do município de Cruzeiro do Sul.

as condutas e as práticas que os sujeitos vivenciam no espaço escolar, seja na sala de aula ou nos ambientes informais que permeiam o cotidiano do estudante. Dialogando com Julia, não, necessariamente, para referendar suas concepções, mas, sobretudo, para ampliar a discussão, buscou-se: Vidal (2001, 2005, 2009), Viñao Frago (1995, 1998), Chervel (1990), Forquin (1993), Escolano Benito (1998, 1999), Alves (2010), Carvalho (2001, 2003) e Souza (1998, 2007).

Souza (2007) lembra que os artefatos escolares, guardados nos “velhos baús” de particulares, ou mesmo de Instituições Escolares, estão envoltos em uma carga simbólica significativa, sendo considerados como tesouros para os seus colecionadores, já que significam o registro de uma memória. A preservação de tais artefatos justifica-se por constituírem fragmentos de sua infância ou testemunhos de memórias familiares significantes (SOUZA, 2007). Essas ponderações demandam alguns cuidados com relação à utilização desses objetos na pesquisa histórica, como: estabelecer relações com informações obtidas em outras fontes; relacionar esses artefatos com o todo da documentação; analisá-los como instrumentos e não como meios. Além disso, a própria seleção dos documentos não é neutra, mas pressupõe opções teóricas e filosóficas que, inevitavelmente, serão elucidadas no transcurso desta pesquisa.

Direcionadas por essas ponderações, foi apresentado o referencial teórico sobre cultura e material escolar e sua importância para o campo da História da Educação, para, na sequência, apresentar os dados sobre a cultura e material escolar no território acreano no período de 1940 a 1950, no que se refere ao Ensino Primário, além de alguns dados quanto à aquisição de materiais escolares nesse período.

Cultura Escolar: ampliando conceitos

O século XIX fez despontar a necessidade de um maior conhecimento das especificidades regionais, de modo que a relação região e nação configurou-se como um tema relevante na história do pensamento social brasileiro. Na perspectiva de Bastos (2009, p. 85), é necessário

[...] superar as polarizações entre local/nacional, individual/coletivo, micro/macro, singular/particular, buscando circular entre os diferentes eixos, com análises mais refinadas, em um esforço de comparação, que parta das singularidades históricas de cada realidade.

Nesse contexto, a “história regional/local deve estar sempre articulada, simultaneamente, com o que é universal e com o que é particular, destacando as diferenças, a multiplicidade” (BASTOS, 2009, p. 71). Na procura pela reconstituição dos múltiplos sentidos, baseados nas histórias que os diferentes grupos e regiões comportam, Le Goff (2007) pondera que:

É por meio da comparação dos fenômenos, dos sistemas históricos que o historiador pode aproximar, ao mesmo tempo, as generalidades que formam a ossatura da história e reconhecer a especificidade, a originalidade de cada época, de cada sociedade, de cada cultura (p. 112).

Os estudos regionais contribuem na percepção das especificidades que demarcam a cultura escolar de cada Instituição em particular, mas sem perder de vista sua relação com o nacional. Dessa maneira,

[...] ao analisar a escola, atentando para compreender seu fazer interno e as imbricações entre esse fazer e as práticas sociais que nele se inscrevem e que são por ele reescritas a instituição escolar emergiu como um lugar de produção de uma cultura específica (VIDAL, 2001, p. 101).

A escola passou a ser vista como um espaço para a produção de uma cultura que lhe é específica, denominada como cultura escolar.

Pelos estudos regionais foi possível perceber que, em cada espaço cultural ou geográfico, constitui-se, igualmente, uma cultura escolar que lhe é própria, mas que, ao mesmo tempo, mantém intercâmbio com as nacionalidades. Segundo Vidal (2009), a cultura escolar tornou-se uma ferramenta teórica necessária aos estudos das relações entre escola e cultura. Esse termo, cultura escolar, em perspectivas diversas, vem sendo utilizado por diferentes autores, proporcionando abordagens investigativas para a escola, na perspectiva da cultura. Isso tem tornado plausível o estudo da cotidianidade escolar, considerando: disciplinas, normas, práticas, currículo, arquitetura, tempo e espaço escolar, entre outros aspectos que muito diz sobre o viver e conviver das instituições escolares.

Na visão de Alves (2010, p. 103), mesmo tendo em vista todas as “nuanças nos modos de operar com o conceito”, empregada por diferentes autores que se dedicam aos estudos da cultura escolar, “a materialidade dos suportes da atividade escolar impôs-se como parte da problemática da pesquisa histórica em educação”. Esses estudos de cultura escolar abarcam os “portadores dos indícios das práticas educativas, mas também de sua normatização, das formas de controle, bem como dos conteúdos selecionados

no conjunto de saberes eleitos pela escola” (ALVES, 2010, p. 103). Nessa direção, a cultura escolar é ampla, diversa e, portanto, merecedora dos mais diversos esforços teóricos na tentativa de sua elucidação.

Para Vidal (2009), é possível definir, ao menos, três contribuições da categoria cultura escolar, que abarcam tanto a investigação acadêmica quanto o trabalho do docente: a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Os diversos autores que se debruçam sobre a categoria cultura escolar, embora partindo de perspectivas diferentes, colaboraram para expandir a temática no âmbito das Instituições Escolares. Julia (2001) compreende a existência de duas culturas escolares, a primária e a secundária. Para ele, a cultura escolar abarca:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10 -11).

Julia (2001) relativizava o peso das normas, dando maior acuidade às práticas cotidianas, na perspectiva de entender como professores e alunos traduzem as regras em fazeres. Nessa tentativa, desvalorizam ou fazem adaptações das diretrizes que consideram inadequadas e, por fim, elegem determinados dispositivos em detrimento de outros, numa verdadeira triagem e reconversão do que lhes é instituído. Os sujeitos utilizam-se de suas experiências sociais e historicamente instituídas, no campo discente, docente ou administrativo. Nessas diversas tentativas de adequar as normas estabelecidas às práticas vividas, admitem escolhas nem sempre conscientes que anunciam diferenças sociais, de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social. O autor chama a atenção para a conveniência de relacionar o estudo sobre cultura escolar com as culturas familiares e infantis, uma vez que

[...] A cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10).

O estudo da cultura escolar exige a investigação das relações que essa cultura institui, historicamente, com o conjunto das demais culturas com as quais interage no mesmo espaço-tempo. Julia (2001) atenta para as mudanças ensartadas no cotidiano escolar e sua permeabilidade ao câmbio, na tentativa de apreender como os sujeitos escolares transformam as regras em fazeres, refinando diretrizes que não avaliam como positivas e priorizando determinados dispositivos em detrimento de outros. O estudo das práticas cotidianas e do funcionamento interior da instituição escolar possibilita um emergir na “caixa-preta” que é a escola, compreendendo-a como um espaço adequado às inovações pedagógicas, uma vez que é um local inventivo.

Julia (2001) relativiza o peso das normas, dando um maior valor às práticas cotidianas dos sujeitos. Para ele, determinadas normas e valores são difundidos na sociedade pela ação da escola, por meio de um movimento que é capaz de tornar escolar práticas da sociedade, por um lado, e, por outro, criar novas práticas sociais pela ação da escola. Assim, observou-se a reciprocidade na ação e na interferência destas duas esferas, a sociedade e a escola, no que diz respeito à formação dos sujeitos. Nesse movimento constante, inovam-se as práticas escolares pela ação da sociedade e refazem-se as práticas sociais por intermédio da escola.

Toda instituição, ao mesmo tempo em que conserva uma organização hierárquica própria, mantém uma vinculação com a sociedade em geral na qual se insere. Nessa circulação, interações e trocas culturais ocorrem entre as práticas e os fazeres escolares e sociais, de maneira que é relevante o estudo da escola, seus espaços, seus tempos e seus objetos para uma maior compreensão da cultura escolar. Afinal, os artefatos escolares “não são destituídos de neutralidade, respondem a determinadas intenções e necessidades, podendo fornecer dados sobre a peculiaridade da vida escolar” (SOUZA, 2007, p. 71).

A análise desses artefatos culturais apresenta uma potencialidade para a apreensão das práticas educativas e para a percepção da permeabilidade entre tais práticas, os valores e as significações sociais. No entorno, pode-se dizer que, “efetivamente, o espaço social da escola só adquire sentido quando relacionado a outros espaços” (LOPES, 2006, p. 44).

Reafirma-se a possibilidade de

[...] conceber a escola como produto de práticas distintas, algumas delas contraditórias, como também compreender as práticas escolares enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e seus produtos. (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 57).

Reconhecendo a influência que a cultura escolar, suas práticas e representações exercem sobre a cultura de uma sociedade, emerge a necessidade de estudar os modelos educativos colocados em prática nas diferentes regiões do país, sobrepujando os estudos que priorizam as regiões econômica e politicamente dominantes no cenário nacional. A ideia é valorizar os “outros brasis”, as regiões socialmente excluídas dos estudos tradicionais, afinal, a existência de um modelo único de escola no Brasil foi uma quimera.

A construção do Brasil e dos brasileiros, ao contrário do que normalmente se divulga nos manuais clássicos de História, foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos distintos e de tensões entre sonhos, caminhos possíveis e formas plurais da nação e da educação brasileiras (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 39).

De acordo com Gondra e Schueler (2008), o Brasil foi se construindo pela definição de projetos políticos e de formas plurais de sociedade, pois, durante séculos, presenciou formas diversas de transmissão da cultura letrada, que ocorriam por intermédio de diferentes sujeitos, como: a família, a igreja, os preceptores particulares, as corporações profissionais e as associações filantrópicas. Assim, a instrução

[...] se fazia no contato direto com os grupos originais de convivência e a partir de iniciativas muito distintas, tais como a educação doméstica ou a contratação de mestres e preceptores, leigos e religiosos, pelas famílias, as ordens religiosas, as irmandades, os seminários, os recolhimentos e asilos, as associações filantrópicas, as corporações de ofícios e as oficinas, entre outras (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 20-21).

Em razão da diversidade e heterogeneidade averiguadas nos sujeitos e espaços, bem como nas estratégias escolares, foi nascendo a preocupação em desenvolver estudos no campo da História da Educação nos diferentes estados brasileiros. O reconhecimento dessa diversidade de tempos e de espaços que compõem a educação brasileira, especialmente no que diz respeito às instituições dedicadas à formação docente, demonstra a relevância de estudos que se voltem para as relações entre o macro e o micro, entre o geral e o particular.

Diferentes aspectos que compõem a cultura escolar nas diferentes regiões do país vêm ganhando *status* nos estudos no campo da Historiografia. Esses estudos abarcam os aspectos arquitetônicos, o uniforme escolar, os materiais didáticos e muitos outros artefatos escolares que fazem parte do cotidiano das Instituições de Ensino. Buffa (2002), por exemplo, em seu estudo sobre a Escola Normal Secundária de São Carlos, aponta os prédios

escolares como espaços que imprimiram suas marcas em determinadas localidades; destaca semelhanças entre a arquitetura da Escola Normal Secundária de São Carlos e os antigos mosteiros, demonstrando que em ambos os casos o prédio denotava para a cidade o prestígio da vida religiosa, assim como a autoridade da escola e do saber por ela ensinado.

Um outro aspecto da cultura escolar é o currículo. Escolano Benito (1998) desenvolveu reflexão sobre a arquitetura e o tempo escolar, demonstrando a reciprocidade entre a corporeidade dos sujeitos e os aspectos materiais da escola. Desse modo, pontua.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 26).

No entendimento de Escolano Benito (1998), o tempo e o espaço escolar não são elementos neutros, uma vez que são constitutivos da atividade educativa. O espaço escolar não pode ser visto apenas como um lugar social, mas é um local que tem significados e, como tal, comunica uma relativa quantidade de conteúdos, valores e comportamentos, no mesmo instante em que determina suas leis, como a organização disciplinar. Quanto ao tempo escolar, como uma construção histórica e cultural, deve ser compreendido não só a partir de seu papel na socialização da infância, mas também como uma ordem que se vivencia e aprende na Instituição Escolar.

Sobre a função da escola, Chervel (1990) aponta que essa instituição possui a capacidade de produzir e veicular um saber específico, cujas implicações se desdobram na sociedade e na cultura. Opõe-se ao conceito de transposição didática para defender a possibilidade de a escola construir uma cultura própria, singular e original. Ao investigar a constituição das disciplinas escolares, criticou os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar na condição de saber de segunda categoria, ou derivado dos saberes elevados, fundados no interior das universidades. Fez críticas, também, à denominação da escola como mera transmissora de saberes instituídos, exteriormente, o que a torna, nesse entendimento, como espaço do conservadorismo e da rotinização. Voltou-se, em especial, para a constituição dos saberes escolares, evidenciando a relevância das disciplinas na conformação da cultura escolar. Dessa forma, indicou que:

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram

sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina. [...] O sistema escolar [...] desempenha na sociedade um papel no qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Na visão desse autor, os saberes escolares, veiculados por meio das disciplinas, têm um duplo e estratégico papel, de um lado, formam os indivíduos, por outro, constituem uma cultura que apresenta a disposição de penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade em geral. Logo, denomina-se de cultura escolar aquela adquirida na escola, que tem, nessa Instituição, seu modo de difusão, bem como sua origem. A cultura escolar, é, portanto, a cultura adquirida e originada na escola, mas que não se restringe à escola, desenvolve contornos que extrapolam o *locus* escolar, tendo a capacidade de interferir na formação do indivíduo em si, como também na cultura da sociedade, no sentido amplo.

Para Escolano Benito (1999), embora as regras estabelecidas pela escola para normatizar seu funcionamento interno sejam parte da cultura escolar, não se limita a tais regras, pois abarca outros aspectos, como a prática docente constituída no exercício profissional. Assim, percebe-se a abrangência do termo cultura escolar, o que faz o autor preferir a terminologia culturas da escola. Compreende-se, assim, que a cultura escolar abarca a prática profissional dos educadores, tanto nos aspectos empíricos quanto científicos; não se constitui unicamente por meio da dimensão política ou normativa.

Viñao Frago (1998), em um enfoque antropológico, compreende a cultura escolar como o *corpus* dos aspectos institucionalizados que a torna uma Instituição como organização, abarcando, nesse sentido, três modalidades: i) conglomerada práticas, condutas, modos de vida, hábitos e ritos; ii) abarca os objetos materiais; iii) compreende os modos de pensar, os significados e as ideias compartilhadas.

Na visão de Viñao Frago (1995), a cultura escolar abarca as mais diversas manifestações das práticas constituídas no âmbito das Instituições Escolares e transita de alunos a professores, de normas a teorias e, nesse trânsito, comporta tudo o que ocorre no seu cotidiano. “Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, [...] varia também de acordo com a instituição investigada” (VIDAL, 2005, p. 35). Viñao Frago, como Escolano Benito, optam pelo uso do termo “culturas escolares”, uma vez que cada Instituição Escolar constrói uma cultura específica que se difere da cultura das demais escolas.

Forquin (1993) define a cultura escolar como o

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).

Voltou-se aos aspectos relativos à constituição das disciplinas escolares, na interlocução com os estudos sobre o currículo. Assim, Forquin transita entre uma concepção que enxerga cultura escolar como cultura derivada e uma percepção que a vê a partir de sua originalidade. Isso leva a perceber que o autor procurava conciliar a percepção da Instituição como reprodutora e como produtora de cultura.

Em estudo sobre a Escola Normal de Natal, Rio Grande do Norte, nas décadas de 1950 e 1960, Aquino (2007) destaca o movimento de dinamização das atividades escolares, quando o crescimento das ideias escolanovistas impulsionou adequações da arquitetura às novas práticas da cultura escolar. Partiu-se da ideia de que havia uma estreita relação entre a concepção pedagógica, que incluía os equipamentos, as práticas, o currículo escolar, o processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, a formação de professores e o espaço físico das Instituições de Ensino. Para que a nova ordem pedagógica fundada na racionalização se concretizasse, era preciso contar com elementos como a organização do espaço, vistos como fundamentais para a disciplina do tempo educativo, para o ordenamento da vida escolar e para dar suporte às atividades do currículo. Segundo a autora,

[...] Num contexto de franco predomínio das teorias escolanovistas, de desenvolvimento das técnicas pedagógicas, o modelo de prédio escolar passou a seguir o traçado das novas metodologias, espaços definidos e racionalizados para cada atividade de ensino. [...] O novo edifício sinalizava, portanto, a perspectiva de dinamização das atividades educativas ao possibilitar a afirmação de novas práticas na cultura escolar, como a pesquisa científica, o uso sistemático da biblioteca e a intensificação e variedade de práticas desportivas (AQUINO, 2007, p. 90).

Nessa direção, Souza (1998, p. 223) destaca que é necessário “ver nos objetos escolares algo mais que um utilitarismo insignificante”. Também sobre essas questões relacionadas ao espaço como constituinte da cultura escolar, encontram-se contribuições em Viñao Frago (1998). Sobre a espacialidade da escola, o autor sugere que

[...] o espaço, o tempo, a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas, constituem aspectos chaves para

compreendermos o social, para organizar nossas vidas para viver e deixar viver. (1998, p. 26).

Segundo Viñao Frago (1998), a organização e os usos do espaço escolar se juntam a outras variantes, tais como os discursos e as tecnologias, e compõem a configuração da cultura escolar.

Aspectos como a separação das salas de aula, a disposição das carteiras, do mobiliário, a escolha do uniforme, entre outros, com base na organização do espaço escolar, ajudam no estabelecimento dos mecanismos disciplinares e mostram-se “coerentes com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 28). Os espaços escolares são organizados com bases nessas visões, de forma que a disposição e a distribuição interna dos prédios escolares tornam-se questões cada vez mais relevantes na imposição da disciplina e na condução dos escolares.

Esse referencial teórico foi constituído com a finalidade de demonstrar que, tomando como base os diferentes autores citados, a cultura escolar deve ser compreendida em seu sentido amplo, que envolve, dentre outros aspectos, o currículo, o prédio escolar, as práticas, os valores, o uniforme, bem como uma variedade de artefatos que estão imersos no dia a dia das Instituições Escolares e dos seus sujeitos. Objetos como livros, fichários, mapas, cartas geográficas, estampas, publicações científicas e tecnológicas, dentre tantos outros, compõem o acervo de materiais que são elencados e contabilizados nas pesquisas dessa natureza.

A seguir, apresentam-se os resultados e discussões deste estudo, por meio de um breve levantamento de alguns registros de aquisições de materiais escolares que a prefeitura de Rio Branco e também o Departamento de Educação e Cultura fizeram. Tais registros acabam por revelar a materialidade da cultura escolar se consolidando por meio de artefatos escolares, adquiridos pelo poder público para compor o ensino ministrado no território do Acre nos anos de 1940 e 1950.

Resultados e Discussões

A escola é um ambiente rico em muitos aspectos, tudo que a envolve pode ser objeto de investigação e análise. Dessa forma, não seria diferente com os materiais que nela existem e que causam emoções diversas. Para as crianças, podem causar o aprendizado de algo novo; para os mais velhos,

sentimentos nostálgicos, no caso de objetos que fizeram parte da cultura escolar de sua época, como os quadros negros, carteiras, mesas, cadernos, lápis etc.

Todo objeto escolar tem sua função e um sentido, foi planejado com um propósito e pode ter diferentes significados para diferentes pessoas. Por esse motivo, esses artefatos, esses objetos têm grande valor e devem ser investigados, pois representam diferentes significados e valores, estão repletos de aspectos culturais e sociais. Por meio dos objetos, pode-se ter noção de como era o cotidiano de uma Instituição de Ensino, como era a cultura escolar. Nessa direção, Julia (2001) afirma que a cultura escolar pode ser identificada como:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, a cultura escolar seria um conjunto de normas e práticas que transmitem certos conhecimentos que não são rígidos, ao contrário, eles podem variar ao longo dos anos, motivados por mudanças sociais. Como sabemos, a escola não se encontra à parte da sociedade, em uma bolha, ela compõe a sociedade e, por isso, as mudanças sociais acabam modificando também normas, práticas, finalidades e, inclusive, o conhecimento a ser transmitido.

É importante ressaltar que, somente no século XIX, houve a ampliação da composição dos materiais escolares, como explicita Souza (2007):

A ampliação significativa da composição material da escola primária ocorreu, não por acaso, a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo. A preocupação com materiais para uso escolar remonta a períodos anteriores, como se pode perceber nos textos de Comenius no século XVI, na invenção da lousa no século XVIII pelos lassalistas e na utilização de novos artefatos no ensino (SOUZA, 2007, p. 163).

Com a Revolução Industrial houve muitas mudanças, uma delas foi referente à expansão dos materiais escolares, que teve relação direta com o desenvolvimento social e econômico. Os objetos escolares passaram a ser produzidos em escala industrial e foram se modernizando. Embora, anteriormente ao século XIX, houvesse preocupação com materiais de uso es-

colar, foi, a partir deste período, que o moderno mobiliário escolar, com a inclusão de novos materiais de ensino, ganhará contornos significativos. Esse processo será impulsionado pela moderna pedagogia, pelo processo de escolarização em massa e pela expansão do capitalismo industrial. O século XIX despontou para as inovações didáticas e pedagógicas nos ambientes escolares que abarcaram da lousa ao computador, entre outros.

As mudanças ocorridas estão todas relacionadas a uma melhora de entendimento do conceito de educação e de eficiência, buscando desenvolver uma educação que melhor atendesse às novas demandas sociais e econômicas surgidas com a expansão do mercado industrial. Assim, um arsenal pedagógico passou a compor a cultura material das escolas por meio da inclusão de lousas, computadores, carteiras individuais, museus, laboratórios, salas ambientes. Como destaca Souza (2007), a composição material das instituições escolares evidencia a busca pela racionalidade, de modo que o ensino se tornasse mais produtivo e eficiente nos moldes da educação moderna.

Diante da relevância dos materiais escolares em evidência no decorrer do estudo, apresenta-se, a seguir, a partir de registros de compras encontradas no periódico *O Acre*, algumas aquisições de materiais escolares que a prefeitura de Rio Branco e o Departamento de Educação e Cultura fizeram, mais especificamente durante a década de 1940 (*O ACRE* 1949, n. 918, p. 2).

Os jornais cumpriam um papel de dispositivo influenciador da conduta das pessoas e agiam no sentido de transmitir à sociedade os valores sociais que deveriam ser seguidos. Na visão de Bastos (2002, p. 151), a imprensa pedagógica é “um dispositivo de orientação - intelectual e moral - do magistério [...]”. Dessa maneira, constitui-se, num “dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão [...]”. A imprensa pedagógica, extensiva aos jornais de modo geral, é “portadora e produtora de significados”. A imprensa “constitui verdades, ao incorporar e promover práticas que legitimam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga saberes que homogeneizam, modelam e disciplinam seu público-leitor” (BASTOS, 2002, p. 152).

No ano de 1943, o jornal *O Acre*, de 1943, divulga a informação de que a escola acreana deve ensinar os deveres aos discentes em relação ao manuseio dos materiais da escola, deixando bem evidente que era proibido danificar esses materiais e que, caso os alunos descumprissem, seriam punidos, podendo ter de indenizar a escola ou o Estado pelo dano causado. Segue a nota:

Dos deveres do corpo discente.
Art.22 – São deveres dos alunos:

[...] g) não danificar o material permanente à Escola ou aos colegas, caso em que, além da punição da falta, será o aluno compelido a indenizar os prejuízos (O ACRE, 1943, p. 2).

Além desses deveres, havia outros, como, por exemplo: comparecer pontualmente em todas as aulas; chegar ao estabelecimento dez minutos antes do início das aulas; usar o uniforme da escola; ter procedimento correto dentro e fora do estabelecimento de ensino; dentre outros ordenamentos (O ACRE, 1943).

Mais especificamente sobre imprensa pedagógica, Bastos (2002) elucida que esse tipo de artefato “contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas. [...]”. A “imprensa, como um instrumento de pesquisa, deve enquanto tal, submeter-se ao crivo de uma adequada crítica documental” (BASTOS, 2002, p. 153-154).

A partir da compreensão dessa influência moral do Jornal “O Acre” na condução dos comportamentos e condutas dos estudantes é que se precisa compreender os jornais e a imprensa como um todo, por seus vários significados. Ela deve ser vista como determinante na divulgação e transformação de práticas educacionais e escolares, ajudando a constituir a cultura escolar.

No ano de 1949, o jornal O Acre traz uma matéria sobre o Departamento de Educação e Cultura, que proveu as escolas de materiais escolares, como: livros didáticos e literários, 262 caixas de giz, 1400 penas, 166 dúzias de lápis preto, 75 lápis bicolor, 59 borrachas, 20 litros de tinta, 2 litros de tinta carmim, 220 folhas de papel carbono, 86 caixas de canetas pretas, 13 apagadores de quadros negros, 16 réguas e outros. Em relação a materiais didáticos, foram entregues:

[...] 20 fichas para o ensino aritmético, 6 cartazes para o ensino de leitura, 8 mapas do Brasil, 1 mapa do território, 590 cartilhas analíticas, 52 cartilhas - ler, 480 livros - histórias para pequeninos, 309 livros - leituras infantis, 218 livros - histórias de crianças e animais, 154 livros - leitura II Erasmo Braga, 135 livros - saudades, 82 livros - O trabalho, 78 livros - em casa da vovó, 25 livros - na roça, 36 livros - coração, 7 livros - meninice, 14 livros - Os três amigos, 12 livros - o saber, 5 livros - história de meninos na rua e na escola, 2 livros - história que a mamãe cantava (O ACRE, 1949, n. 918, p. 2).

Quanto aos livros citados anteriormente, foram distribuídos, para o município de Cruzeiro do Sul, 194 livros ao Grupo Escolar; 47 livros ao Instituto Santa Terezinha; 31 livros para o município de Feijó; 142 livros para o

município de Xapuri; 115 livros para o município de Tarauacá; 35 livros para o município de Brasília; 34 livros para o município de Sena Madureira; e, para a capital Rio Branco, um total de 199 livros. Para além de compras de materiais permanentes e consumíveis, foram encontrados registros de verbas que o governo federal designou ao Acre para a construção de novos prédios escolares (O ACRE, 1946, n. 769, p. 4).

Outra instituição que atuou afora de caráter público, quanto ao provimento de materiais e objetos escolares, e que se manifestou bastante atuante nas questões relacionadas aos estudantes, foi a Sociedade Pestalozzi, que contribuiu, significativamente, com materiais escolares, dentre outras ações. A título de exemplo, conforme o registro, foi realizada uma doação pela Sociedade Pestalozzi de “cinco caixas com materiais didáticos” (O ACRE, 1948, n. 868, p. 9) e outra doação “aos grupos escolares de Rio Branco, de 1821 cadernos e 1184 lápis” (O ACRE, 1950, n. 979, p. 8). A Sociedade Pestalozzi atuou no Acre desde os anos de 1946, com ações assistencialistas voltadas aos estudantes, cujo foco era fornecer às crianças pobres condições materiais mínimas, a fim de garantir sua permanência na escola primária.

Por esses dados, ainda iniciais, pois foge ao alcance deste estudo esgotar a apresentação e exploração de dados empíricos, nota-se que o Território do Acre buscava, por meio da aquisição e compras de materiais escolares e até da construção de prédios, consolidar a cultura material das Instituições de Ensino Primário.

As fontes analisadas demonstram diversas compras de materiais que ajudaram a constituir a cultura escolar no Acre e demonstram que, nesse sentido, foi necessária uma parceria com Instituições Filantrópicas, como a Sociedade Pestalozzi, para equipar as Escolas Primárias do território, com equipamentos necessários à implantação de uma escola moderna e eficiente. Mesmo as fontes demonstrando uma busca de modernização da cultura escolar, é possível conjecturar que as escolas sofriam de ausência de muitos equipamentos necessários para uma educação moderna, nos moldes defendidos pela pedagogia escolanovista, em voga nos grandes centros do país. Essa conjectura parte da observação de um número reduzido de compras e de um quantitativo ainda pequeno de equipamentos e materiais escolares, inclusive de livros.

Considerações Finais

O estudo voltou-se para a compreensão do conceito de cultura escolar, vendo-a como o conjunto de artefatos que compõem o cotidiano das Insti-

tuições de Ensino. Essa cultura envolve não apenas os aspectos materiais, mas também o currículo, as normas, os valores os comportamentos e muitos outros aspectos que envolvem os diversos sujeitos imersos no ambiente de ensino. O objetivo deste artigo, entretanto, foi apresentar dados sobre a cultura material no território acreano no período de 1940 a 1950, no que se refere ao Ensino Primário.

Diante do exposto e do cruzamento desta pesquisa com outras do mesmo período, no Acre, com objetos que se entrecruzam, pode-se afirmar que os esforços para modernizar a Escola Primária, tanto por meio dos discursos quanto pelo conjunto de ações desencadeadas, nos anos 1940 e 1950, foram profícuos em investimentos, mas não o suficiente, pois, se analisadas as listas de compras e de aquisição, serão constatadas ausências em termos de quantidade e de qualidade desses materiais escolares. Ainda assim, é necessário destacar que as fontes analisadas demonstraram uma tentativa do poder público de equiparar as escolas primárias com equipamentos necessários ao ensino moderno.

São vários os atores, as obras, as interferências que vão tomando forma e constituindo a cultura da localidade, da escola. No Acre, uma gama de ações e determinações compuseram e se materializaram no que se identificou como a Escola Primária do Acre. Assim como apontou Le Goff (2007), no início deste texto, quando traz à lembrança que os historiadores se aproximam e também dão maior extensão à ossatura da História, quando co-tejam fenômenos históricos locais e nacionais, identificam e reconhecem a especificidade, a originalidade de cada época.

A sociedade acreana, nos anos de 1940-1950, apresentou nuances do que era posto como ideal na perspectiva de nação. As Instituições que fizeram doações de verbas, materiais escolares, mobiliários, entre outros, e acabaram por prescrever comportamentos sociais e morais, que deram o tom e a peculiaridade à cultura escolar desse lugar.

A cultura escolar, em seu sentido amplo, abarca diversos artefatos que compõem o cotidiano das Instituições de Ensino, artefatos materiais e imateriais; vai do currículo ao prédio escolar, às práticas, aos valores, ao uniforme, além de uma diversidade de outros artefatos que estão imersos nas histórias de vida escolar dos sujeitos que a compõem. Por isso, via empiria, deu-se destaque a objetos como livros, fichários, mapas, cartas geográficas, estampas, publicações científicas, tecnológicas, dentre outros, que compuseram o acervo de materiais elencados e contabilizados neste estudo e que demonstraram a tentativa do Território do Acre de contribuir na construção da cultura material daquele local nos anos de 1950 a 1940.

Referências

- AQUINO, Luciene Chaves de. **De escola normal de natal a instituto de educação Presidente Kennedy (1950-1965)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil, 2007.
- ALVES, Claudia Maria. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Pense globalmente, escreva localmente: em busca da mediação para a escrita da História da Educação. In: MENDONÇA, Ana Walska Campos Pollo et al (orgs). **História da Educação**: desafios teóricos e empíricos. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa - Campinas, SP: Autores Associados/EDUFU, 2002.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa - Campinas, SP: Autores Associados/EDUFU, 2002.
- CARVALHO, Marta. A escola nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CARVALHO, Marta. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSE, 2003.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação (2): 177-229, 1990.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, António; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Los profesores em la história. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder, sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 1, 2001, p. 9-43

LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história**: conversações com Marc Heurgon. São Paulo: UNESP, 2007.

LOPES, Sonia de Castro. **Oficina de mestres**: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do instituto de educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. *In*: Historiografia da educação e fontes. GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998. (PRISMAS).

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos de 1920 e 1930. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan/jun. 2009.

VIÑAO FRAGO, António. História de la educación e historia cultural. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez., 1995.

VIÑAO FRAGO, António. Do espaço e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, António; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Fontes

O ACRE. Rio Branco, AC, 1943; 1946; 1948; 1949; 1950.

Prescrições de objetos de ensino para as escolas primárias públicas catarinenses (1870 – 1910) ²¹³

Luiza Pinheiro Ferber²¹⁴

Dilce Schüeroff²¹⁵

É preciso, pois, ver nos objetos escolares algo mais que um utilitarismo insignificante. Eles manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder; eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados às vezes como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem. Compreendem, pois, um aspecto significativo da cultura escolar. (SOUZA, 1998, p.220).

Introdução

A epígrafe acima anuncia o tema de estudo deste artigo: objetos escolares. Considerando as afirmações da autora sobre o utilitarismo desses artefatos, intentou-se pesquisar, na legislação da instrução pública primária catarinense, quais eram os objetos prescritos, relacionando-os ao tipo de escola pública, ou seja, esta pesquisa se caracteriza numa perspectiva relacional, o que possibilita ampliar a compreensão acerca da providência material e seus significados na escolarização da infância catarinense.

Com base na problemática, o objetivo foi identificar e analisar, na legislação educacional catarinense, a composição material de objetos prescritos para o ensino público primário entre os anos de 1870 e a década de 1910. Tal período se justifica pela aprovação da primeira Lei de Obrigatoriedade do Ensino (Lei n. 699), no ano de 1874, até a Reforma da Instrução Pública (1910), também conhecida como Reforma Orestes Guimarães, que inseriu novas práticas pedagógicas ancoradas no método intuitivo, bem como um novo tipo de escola para o ensino primário: os Grupos Escolares.

213 Produção vinculada ao Projeto de Pesquisa *Objetos para consumo da escola: o que dizem as exposições universais, os museus pedagógicos e as leis da obrigatoriedade escolar* (UDESC/CNPq/FAPESC), coordenado por Vera Gaspar (PPGE - UDESC).

214 Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição, na linha de História e Historiografia da Educação. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UDESC. E-mail: luizaferber@gmail.com.

215 Graduada em História e Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UDESC. E-mail: dilceschueroff@gmail.com.

Para essa pesquisa foi utilizada, basicamente, a fonte legislativa. Foram consultados regulamentos e regimentos da Instrução Pública Catarinense dos anos de 1881, 1888, 1892, 1908, 1914 e 1916, a fim de identificar os objetos para o ensino que eram prescritos para as escolas públicas catarinenses. Essas fontes representam a atuação do poder público que prescreve e normatiza aspectos relativos à escola, dentre eles, o seu provimento material. Regulamentos e Regimentos para a instrução pública primária eram feitos quando o governo fazia uma reforma, portanto, o regulamento de cada época contém representações daquilo que o Estado e as instâncias envolvidas no processo de elaboração e aprovação das leis julgavam como “modelo ideal”, trazendo traços do que se considerava o mais moderno e avançado que deveria compor uma escola (SHÜEROFF; BESEN, 2019).

É preciso lembrar que o prescrito pode não ser, necessariamente, aquilo que se praticava, todavia é um tipo de fonte que oferece “uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até a sala de aula”. (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Tais fontes podem fornecer pistas para se compreender, com mais clareza, aspectos do provimento material das escolas e também dos projetos políticos envolvidos na constituição da escolarização primária. Para a análise dos objetos localizados nas fontes, dialogamos com produções do campo da História da Educação.

Nesse campo, o século XIX foi marcado como um período de institucionalização e expansão da escolarização e ao longo do século, algumas dezenas de escolas²¹⁶ foram criadas na província catarinense, bem como regulamentos que normalizavam o funcionamento delas. Firma-se, nesta pesquisa, na ideia de que a expansão da instrução tenha se intensificado a partir da criação da Lei da Obrigatoriedade do Ensino, na década de 1870, recorte inicial desta pesquisa, quando foi criada a primeira Lei da Obrigatoriedade do Ensino - Lei n. 699 do ano de 1874²¹⁷ - para cidades e vilas da província catarinense. Supõe-se que “[...] a educação escolar ganha densidade e força sendo considerada um bem para o povo e uma garantia de estabilidade para a ordem social, o que justifica a necessidade de sua obrigatoriedade”. (GASPAR da SILVA; VALLE, 2013, p. 304).

Na Província Catarinense foram criadas duas Leis que tratavam da obrigatoriedade escolar, a primeira, (Lei n. 699, 1874), estabelecia Ensino Primário obrigatório apenas nas cidades e vilas. Alguns anos mais tarde, foi

216 Schüeroff e Gaspar da Silva (2018) realizaram uma pesquisa que mostra, em números, a expansão das escolas públicas em Santa Catarina no período de 1870 a 1929.

217 O Presidente da Província, na época em que a Lei n. 699 foi aprovada, era Luís Ferreira do Nascimento Melo, cujo mandato foi iniciado em 8 de outubro de 1873 e finalizado em 7 de agosto de 1875.

criada outra Lei, (Lei n. 1.114, 1886) que estabelecia a obrigatoriedade para toda a Província. No ano de 1888, foi organizado um regulamento (Regulamento para execução da Lei nº 1.144), cujo objetivo era dar plena execução à Lei da Obrigatoriedade (SANTA CATARINA, REGULAMENTO, 1888). Na Lei n. 699 do ano de 1874 foram prescritos a faixa etária que estabelecia a matrícula obrigatória para meninos e meninas; a responsabilidade aos pais, tutores ou preceptores; punições àqueles que não cumprissem a lei e um mecanismo de fiscalização para garantir o cumprimento dos dispositivos legais. No Regulamento que dava execução à Lei da Obrigatoriedade, vários aspectos são retomados, destacando-se as multas, o serviço de inspeção e a idade escolar obrigatória²¹⁸.

O recorte final nessa pesquisa é a década de 1910 quando foi realizada uma reforma na Instrução catarinense, conhecida como Reforma Orestes Guimarães²¹⁹. No decorrer do século XIX até o ano de 1910 havia, majoritariamente, as chamadas escolas de primeiras letras, sendo conhecidas após a instauração da República (1889), como Escolas Isoladas. Estas instituições escolares tinham como principais marcas a forma como eram constituídas.

[...] localizadas em zonas rurais ou urbanas, e funcionavam em sistema multisseriado, ou seja, um único docente lecionava, ao mesmo tempo, para os alunos do 1º, 2º e 3º anos, geralmente em uma casa, que podia ser do próprio docente, no salão de uma igreja ou em alguma casa cedida pela comunidade. (FERBER, 2015, p. 20).

As Escolas Isoladas funcionavam em locais “improvisados”, pois, na prática, no século XIX, ainda não havia a intenção, ao menos por parte do Estado, em construir prédios para o funcionamento das escolas. Como não havia prédios escolares públicos, o Estado pagava aluguel das salas, que, como dito antes, localizavam-se na casa do professor, ou numa casa cedida pela comunidade, num salão de uma igreja, entre outros lugares.

A reforma empreendida no ano de 1910, estabeleceu a criação de um modelo de escola, com edificação própria, considerado símbolo da República: o Grupo Escolar. Essas escolas entraram em cena prometendo tudo o que havia de melhor na instrução, representavam um ensino novo, considerado qualificado para educar e instruir o novo cidadão baseado em ideias e ideais republicanos. Considerados “vitrines da República”, os Grupos Escola-

218 Neste texto não foi abordado sobre cada um dos dispositivos da Lei da obrigatoriedade, mas indicado um texto das autoras Schüeroff e Gaspar da Silva (2021): *Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: entre o dever da família e o controle do Estado (fins do século XIX)*.

Sobre a obrigatoriedade da instrução em nível nacional, indica-se: VIDAL, SÁ; GASPAR da SILVA (2013).

219 Para saber mais sobre a Reforma Orestes Guimarães, indica-se: TEIVE, (2006); TEIVE, (2007).

res eram símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção; representavam um tipo de escola que imprimiria nos alunos e alunas o amor ao trabalho, à ordem, ao asseio (GASPAR DA SILVA, 2006). A reforma também criou, alguns anos depois, em 1916, as Escolas Reunidas e um regulamento específico para elas. Essas escolas se configuravam por reunir elevado grupo de alunos, maior do que uma Escola Isolada e menor do que um Grupo Escolar.

É importante destacar, porém, que a reforma aprovada em 1910 não beneficiou as Escolas Isoladas, conforme destaca o governador Vidal Ramos.

Para esta ordem de escolas, os benefícios da reforma serão inevitavelmente demorados, pois que não é possível, de um momento para o outro, provê-las de professores bastante aptos a dar-lhes instalação conveniente” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 44).

Na busca por fontes legislativas sobre essas escolas, durante o período pesquisado, o último regulamento foi criado no ano de 1908, e, após essa data, encontram-se apenas programas de ensino como o do ano de 1911 que trata especificamente do currículo. O fato de não se ter criado regulamento ou regimento para essas escolas confirma a fala do governador que empreendeu a reforma da instrução primária nos anos de 1910, de certa forma, desconsiderando esse tipo de escola.

Foram mencionados, aqui, três tipos de escolas, que tinham em comum o fato de ser públicas, pois os aparatos materiais, dos objetos aos edifícios, eram, significativamente diferentes, o que poderia determinar as práticas educativas e as condutas em cada escola, ou seja, os materiais escolares podem determinar uma cultura escolar, na perspectiva de António Viñao Frago, cultura escolar representa um conjunto de

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais –, função uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68)

Como já foi explicitado, as Escolas Isoladas e, mais tarde, os Grupos Escolares apresentavam diferenças entre si o que poderia configurar a cultura escolar e a cultura material escolar dessas escolas. Por exemplo, a cultura material comparece de forma decisiva na (re) produção social; em outras palavras, estes utensílios não são apenas produtos, eles fazem parte

das relações sociais (MENESES, 2011). O pesquisador espanhol Augustín Escolano Benito, destaca que os bens materiais e imateriais das escolas possuem valores culturais, pedagógicos e sociais. “[...] Probablemente en estos bienes materiales y inmateriales que forman el patrimonio educativo pueden residir códigos implícitos de determinadas invariantes pedagógicas y valores sociomorales de un importante potencial estético y narrativo.” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 18).

Com base na ideia de que os objetos são portadores de uma cultura, propôs-se, neste texto, identificar os objetos prescritos na legislação da Instrução Primária Catarinense, a fim de mostrar àqueles que permaneceram e aos que foram inseridos, à medida que novos tipos de escolas foram criados, de 1870 até a década de 1910.

Os objetos escolares na legislação da instrução catarinense

Os objetos localizados nos regulamentos e regimentos foram agrupados em ordem cronológica (Quadro 1), possibilitando, assim, a identificação de elementos que permaneceram e os que foram inseridos nas respectivas escolas.

Quadro 1 - Objetos prescritos na legislação da instrução primária catarinense (1870 – 1910)

Documento consultado	Objetos para o ensino
Regimento Interno para as Escolas de Instrução Pública do ano de 1881	Espanjas e giz para o exercício de aritmética e ortografia.
Regulamento para execução da Lei n. 1144 ²²⁰ , 1888.	Livros, papel, penas, tinta e outros utensílios de escripta e de uso comum e imprescindível.
Regimento Interno da Instrução Pública do ano de 1892 ²²¹	Um tinteiro para a mesa do professor, uma campainha, uma régua de 50 cm. Um relógio. Um mapa geográfico do Brasil de LaVasseur. Uma coleção de modelos de escrita. Um quadro com a coleção de pesos e

220 Esta lei foi aprovada no ano anterior, 1887; é referente à obrigatoriedade do ensino primário.

221 Não há indicação no documento de Lei ou Decreto que este documento estaria vinculado.

	medidas do sistema métrico-decimal. Um esferário para o ensino intuitivo do cálculo.
Regulamento Geral da Instrução Pública de 1908 ²²²	Um tinteiro, uma campainha, uma régua. Um relógio de parede. Um mapa do Brasil. Uma Bandeira Nacional. Um dicionário português.
Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 ²²³	Art. 15- Cada classe deverá existir: - um estrado, um relógio, um porta-canetas, um tinteiro duplo, lápis, penas e uma pasta. - um livro de chamada. - junto de cada tinteiro das mesas dos alunos deverá existir um limpa-pennas. Art. 11- objetos de fácil consumo, necessários ao regular funcionamento dos grupos escolares (papel, canetas, penas, lápis, tinta, giz, goma, colchetes, grampos, lacre etc.) impressões, memoranduns, convites, programas de festas, editaes. Art. 46 – Os professores, nas suas lições, se esforçarão para empregar, o mais frequentemente possível, os quadros e os aparelhos do museu, bem como o material da própria classe. Art. 184 – material que se faça necessário ao confronto do andamento do ensino – trabalhos manuaes, cadernos de calligraphia, linguagem, desenho, cartografia etc. - embora adquirido pelo aluno. Art. 187 – cada aluno deve ter: - um livro de leitura. - um lápis de pedra - um lápis de pau - um caderno de caligrafia - um caderno de desenho

222 Este Regulamento pertence ao Decreto n. 348, de 7 de dezembro do ano de 1907, mas foi expedido somente no ano de 1908.

223 Este Regimento pertence ao Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914.

	- um caderno de linguagem - um caderno para contas (3º e 4º anos) - uma lousa - uma caneta e penas - material para trabalhos manuais - folhas avulsas de papel, quando se faça necessário & único - os livros de leitura são os da série aprovada e mandada adoptar pelo decreto 596 de 7 de junho de 1911.
Decreto n. 929, de 5 de abril de 1916. Regulamento das Escolas Reunidas 1916.	Art. 5º - cada sala de aula deve ter o seguinte material: 1 tinteiro duplo 1 régua 1 relógio 1 mappa do Brasil 1 mappa do Estado 1 quadro Parker 1 talha para água.

Fonte: Santa Catharina, Regulamento, 1888; 1908; 1916. Santa Catharina, Regimento, 1881; 1892; 1914.

Com relação aos objetos descritos no Quadro 1, estão destacados aqueles que permaneceram e aqueles que surgiram nas escolas, conforme acontecia a expansão da escolarização no decorrer do século XIX até início do XX. Dentre os objetos prescritos na legislação que permaneceram se destaca a *lousa*, o *tinteiro*, *penas*, *livros*, *mapas*, *régua*, *relógio*, *uma campainha*, *uma talha para água*. Com o intuito de facilitar a análise desses objetos, foi feito o agrupamento da seguinte maneira: os que serviam para o ensino da escrita e leitura: *a lousa*, o *tinteiro*, *penas*, *livros*, *mapas* e *régua*; aqueles que serviam para a marcação do tempo: *relógio*, *uma campainha*; e para a higiene: *a talha para água*.

Em relação aos objetos que surgiram a partir do final do século XIX foram destacados três tipos: 1) aqueles relacionados ao ensino intuitivo: *um quadro com a coleção de pesos e medidas do sistema métrico-decimal*, *um esferário para o ensino intuitivo do cálculo*, *quadro Parker*, sendo que o destaque é o *museu escolar*, que agruparia uma série de objetos para o ensino no método intuitivo; 2) aqueles relacionados à nacionalização: *mapa do Brasil e do Estado*, *bandeira nacional*; e 3) aqueles considerados novidade no âmbito da escola pública: *caderno*, *lâpis* e *caneta*.

O objetivo não é apresentar análise aprofundada sobre cada um dos objetos selecionados, mas ilustrar, dialogando com a bibliografia da área, algumas características principais vinculadas aos usos que se fazia deles e também relacioná-los ao tipo de escola a que eram destinados.

Relacionados aos objetos que serviam para o ensino da escrita e leitura, usados no decorrer do século XIX, adentraram ao XX, permanecendo em uso nas escolas por longos anos: *a lousa, o tinteiro, penas, papéis, livros, mapas e régua*. Dentre esses objetos, houve destaque àquele, cujas fontes e estudos têm indicado a relevância de seu uso nas escolas públicas: a lousa. Barra (2016) realizou um estudo em que conta a história da escola pública paulista nos oitocentos, por meio do itinerário da lousa. Segundo ela, a

Lousa foi a denominação da ardósia de uso individual dos alunos nas escolas de instrução elementar no século XIX e *pedra* a denominação de quadro-negro de versão portátil. *Lousa* ou *quadro-negro* foram denominações da pedra fixada na parede (*quadro-negro parietal*) no final do século XIX. A *lousa* individual era classificada seja como utensílio escolar, seja como móvel escolar. Após sua fixação na parede, esse material escolar perderia seu estatuto de móvel ou utensílio escolar e integrar-se-ia à composição espacial da sala de aula, sendo transformado em um pedaço de parede. (BARRA, 2016, p. 15).

Portanto, havia a ardósia conhecida como lousa de uso individual, e aquela para uso coletivo, também conhecida como quadro-negro, que poderia ser fixado na parede ou então sobre um cavalete de madeira para uso do professor, para ensinar. A lousa para uso nas escolas teria surgido no início do século XIX, quando começou a concretização da ideia de se instruir toda a população, isso estaria relacionado às questões econômicas, como sugere Barra (2016), que apresenta uma definição da ardósia, material de uso escolar, com base nos dicionários de Buisson e Campagne.

[...] Conhecida como “pedra”, “lage”, ou “lousa”, ardósia surgiu numa época em que se queria ensinar aos pobres e, pode-se acrescentar, coincidiu com a chegada de “meninos” à escola. A utilização de materiais como o papel ou a pena de ganso era inviável do ponto de vista econômico; o preparo da pena exigia habilidade e era tarefa do professor. Quanto ao papel, “é caro, gasta-se depressa e suja-se muito; além disto exige uma mesa e um arsenal de acessórios, tinteiro, pena, regoa e lápis [...]”. Com a utilização das ardósias, “as crianças das escolas infantis podem facilmente encostá-las aos joelhos e não correm o inconveniente de chegar em casa com a roupa e os dedos cheios de tinta [...]”. (BARRA, 2016, p. 29-30).

No decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do XX, a lousa individual foi o principal objeto para escrita utilizado nas escolas, sendo aos poucos substituída pelo papel, mesmo que esse representasse maior custo, o que seria compensado pelos ganhos do ponto de vista higiênico. (BARRA, 2016). Enquanto a lousa individual foi aos poucos substituída pelo papel, a lousa na

[...] versão “artificial”, aumentada na largura e altura, ou seja, o quadro negro inventado no século XVIII, cujos foram ensaiados no curso do século XIX, atravessaria a escola do século XX. Comentado na parede ou nela pendurado, continuaria o ponto de referência para a direção dos olhares na forma escolar encontrada no início do século XXI (BARRA, 2016, p. 390).

Barra (2016) diz que penas, tinta e papel também faziam parte dos objetos para escrita nas escolas, mas eram usados pelos alunos mais experientes, enquanto aos iniciantes era indicada a lousa individual.

Em relação aos objetos que serviam para a marcação do tempo na escola: *o relógio e a campainha*, Machado (2018) realizou um estudo cujo objetivo foi identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX e com indícios de circulação em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1911. Dentre os elementos por ela estudados, foram destacados os objetos de medida de tempo, como o relógio (diferentes tipos), e, entre os sonoros, o destaque é a campainha.

No que concerne aos objetos de medição e controle do tempo, concluiu-se que estes contribuíram não apenas para controlar a duração das atividades, objetivo principal de sua utilização, mas também funcionaram como objetos didáticos para o ensino, parte importante da cultura material da escola, auxiliando na compreensão e na aprendizagem de diferentes noções temporais, articuladas à funcionalidade desses objetos na escola e na sociedade, evidenciando premissas do método de ensino intuitivo. (MACHADO, 2018, p. 165).

Outra autora que pesquisa sobre a medição do tempo nas escolas é Gallego, em seu texto, *Tempo, temporalidades e ritmos em escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária: incessantes negociações (1846-1890)*²²⁴, menciona o quanto a demarcação do horário influenciou no modo de lecionar das professoras e na construção de um modelo escolar.

224 Artigo publicado no livro: *História das Culturas escolares no Brasil*, organizado por Diana Gonçalves Vidal e Cleonara Maria Schwartz, publicado pela EDUFES/Vitória, 2010.

Por mais que, nesse texto, Gallego esteja se referindo ao Estado de São Paulo, em Santa Catarina, também no século XIX, é possível se apropriar das questões levantadas por ela e relacioná-las à instrução pública catarinense. Administrar, inspecionar e preceituar o tempo escolar dos docentes, discentes e, por vezes, das famílias era papel do Estado, na investida de se organizar um sistema público de ensino primário, embora sabendo que os professores adequavam as normas as suas realidades locais. (GALLEGO, 2010).

Na medida que a expansão da escolarização avançou no decorrer do século XIX e início do XX, novos métodos de ensino foram criados e, concomitante a eles, novos objetos também foram inventados, é o caso do método intuitivo ou lições de coisas. Para Valdemarin (2014), estudiosa do tema, este método se inscreve num movimento de renovação pedagógica da metade do século XIX. Tal movimento criticava o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução e propunha a adoção de um novo método: concreto, racional e ativo, pautado na experimentação e na observação, denominado de lições de coisas ou ensino intuitivo.

A primeira pista, em documentos legislativos da instrução pública sobre o uso do método intuitivo em Santa Catarina foi citado no Regimento Interno para as Escolas Públicas da Instrução Primária, criado na Reforma de 1892, conforme consta no art. 11 do Regimento: “no ensino das disciplinas em que isso for possível, o professor deve empregar o método intuitivo, como o mais racional para desenvolver a inteligência da criança” (SANTA CATHARINA, REGIMENTO INTERNO, 1892, p. 5). No mesmo documento são prescritos objetos relacionados ao ensino intuitivo: “Um quadro com a coleção de pesos e medidas do sistema métrico-decimal e um esferário para o ensino intuitivo do cálculo”. (SANTA CATHARINA, REGIMENTO INTERNO, 1892, p. 2).

Já o *quadro Parker*, citado no Regulamento das Escolas Reunidas do ano de 1916, foi um objeto conectado ao ensino com o método intuitivo. Portela (2014) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi compreender a circulação e apropriação das Cartas de Parker no Ensino Primário Paranaense no período de 1900 a 1950 e sua relação com o método intuitivo recomendado para o ensino da Aritmética. O lugar de sua pesquisa é o Estado do Paraná, todavia ela menciona a circulação das Cartas de Parker em Santa Catarina. Segundo a autora, as Cartas de Parker eram originárias da América do Norte, de autoria do professor norte-americano Francis Willand Parker. Elas eram constituídas por quadros e gráficos acompanhados de explicações e instruções ao professor, elas serviam para inserir o aluno no estudo dos números e das operações, era um material didático que compreendia lições

apresentadas passo a passo nas Cartas ou quadros-murais. Era um dispositivo que trazia uma proposta moderna para o ensino da Aritmética nos anos iniciais de escolarização, a partir do ensino intuitivo. A autora identificou em documentos oficiais a recomendação para o uso dos quadros ou cartas Parker nas escolas em Santa Catarina.

Os documentos por ela pesquisados indicam que esse material didático foi indicado na legislação da instrução para grupos escolares em 1914. Alguns anos depois, em 1928, foram prescritos no Programa de Ensino para as Escolas Isoladas. Ainda sobre esse material, foi identificado que, no Estado catarinense, a nomenclatura “Quadro de Parker” manteve-se até a década de 1920, quando na Conferência Estadual do Ensino Primário (1927) apareceu a nomenclatura “Mappas de Parker”. (PORTELA, 2014).

Conectado aos objetos para o ensino no método intuitivo encontrava-se o *museu escolar*, que aparece na legislação para os Grupos Escolares instituídos na Reforma de 1910. De acordo com Petry e Gaspar da Silva (2013), havia, basicamente, dois tipos de museus: o museu escolar e o museu pedagógico.

Numa ligeira incursão por parte da literatura educacional do final do século 19 e início do século 20, pode-se distingui-los da seguinte maneira: o primeiro - escolar -, alojado dentro das instituições educativas, deveria servir a professor e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem intuitiva. O segundo - pedagógico - caracteriza-se como um centro de formação para professores, onde seriam desenvolvidos, testados, apresentados e difundidos novos métodos, mobiliários e instrumentos didáticos. (PETRY & GASPARG da SILVA, 2013, p. 82).

O museu citado no Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 é o museu escolar, conforme indica o artigo 46: “Os professores, nas suas licções, se esforçarão para empregar, o mais frequentemente possível, os quadros e os aparelhos do museu, bem como o material da própria classe” (SANTA CATHARINA, REGIMENTO, 1914, p. 17). Os quadros citados no artigo 46, possivelmente, são os quadros de Parker, conforme apresentado anteriormente.

Os objetos denominados como *mapa do Brasil e do Estado*, e em especial a *bandeira nacional*, estão relacionados ao processo de criação de símbolos republicanos²²⁵, utilizados no processo de nacionalização, sobretudo

225 O pesquisador José Murilo de Carvalho, em *A Formação das Almas mostra como a elite Republicana, buscando sua consolidação, criou heróis, hinos, bandeiras e simbologias, cujo objetivo era criar na população um sentimento de nacionalidade, um imaginário republicano*. (CARVALHO, 1990).

dos imigrantes e seus descendentes. Especialmente, durante o século XIX, o Estado catarinense recebeu grande contingente de imigrantes vindos de países europeus, em maior número alemães e italianos. As famílias se estabeleceram nas chamadas colônias de imigrantes, construíram casas, igrejas, escolas, entre outros; enfim, uma estrutura necessária para a sobrevivência e a preservação da cultura e a língua do país de origem.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1912-1918), quando Brasil se aliou aos Estados Unidos contra a Alemanha, principalmente os imigrantes alemães passaram a ser vistos como inimigos da nação brasileira, tal fato impulsionou, na década de 1910, o processo de nacionalização no Estado catarinense, promovido por meio das escolas. Assim, mapas do Estado catarinense e do Brasil, bem como a bandeira nacional, fizeram parte do currículo escolar com o objetivo de ensinar aspectos relacionados à geografia brasileira, a fim de conhecer o território que esses imigrantes viviam. Do mesmo modo foram inseridos no currículo das escolas primárias a disciplina de história do Brasil cuja finalidade era

[...] formar a identidade nacional, construir um passado comum com o qual os brasileiros pudessem se identificar. O recorte da história nacional com seus desfiles e heróis participava do trabalho de nacionalizar os cidadãos pelo ensino e exaltação daquilo que seria o seu passado comum. (SILVA; ZAMBONI, 2013, p. 151).

Portanto, o ensino da geografia e de uma história do Brasil, bem como a inserção de símbolos nacionais, como a bandeira, tinham por objetivo inculcar em todas as crianças sentimento de pertencimento, ou seja, uma identidade comum, e cultivo de amor à nação brasileira.

Por fim, foram trazidos os objetos considerados novidade no âmbito da escola pública naquele período: *caderno, lápis e caneta*. Tais objetos foram prescritos no regimento interno dos Grupos Escolares de 1914. Dentre eles, destacou-se o uso do caderno, reconhecido como elemento fundamental da escolarização moderna (MIGNOT, 2008).

Para Mignot (2008), ao longo da história, os cadernos afetaram as práticas de escrita, os processos de ensino-aprendizagem e os usos do tempo nas salas de aula. Em sua pesquisa faz uma relação entre os processos de escolarização, industrialização e comércio que contribuíram para a massificação do uso dos cadernos, elevando-os de objetos de desejo a objetos de consumo. Observou ainda, em seu estudo, como os cadernos contribuíram para a transmissão de valores e ensinamentos que deveriam ser perpetuados: “mensagens introjetadas de amor à pátria, de obediência à ordem e amor ao trabalho” (MIGNOT, 2008, p. 72).

Razinni (2008) aponta que a substituição da caixa de areia ou da ardósia pelo caderno culminou também na substituição de seus aportes; o dedo ou o lápis de pedra foram substituídos pelas canetas de pena, lápis e canetas de madeira.

Uma das questões mais significativas, enfim, que o caderno proporcionou foi o fato de poder registrar o conteúdo nas folhas, sem a necessidade de apagá-lo para registrar novo conteúdo, como acontecia com a ardósia. Registrar o conteúdo para voltar a ele, quando necessário, foi, sem dúvida, um avanço importante no processo de escolarização.

Considerações Finais

A pretensão neste texto foi apresentar alguns objetos prescritos na legislação sobre a instrução pública, para mostrar quais eram usados no século XIX e quais surgiram a partir do final desse século, quando se acentua a expansão da escolarização catarinense.

No início do século XX foram introduzidos, como já citando antes, os Grupos Escolares, configurando assim mais de um tipo de escola pública. Desse modo, para cada tipo de escola, foram criados regulamentos específicos. A análise dos regulamentos e regimentos da instrução que tratam dos objetos sugere uma diferença significativa dos materiais indicados para cada tipo de escola.

Observou-se para as Escolas Isoladas a continuidade do que existia desde o século XIX, para os Grupos Escolares, considerados símbolos da modernidade, também a permanência de objetos como a lousa; porém, prescreve-se uma série de objetos relacionados ao método intuitivo como museus, quadros, cadernos individuais, entre outros.

Gaspar da Silva e Souza (2018) argumentam que a composição material da escola primária é uma via para se compreender a constituição dessa escola. Parafraseando Veiga (2015), essas autoras afirmam que

[...] ainda que se tenha difundido uma proposta de escola de caráter comum em itens como organização administrativa, formação de professores e conteúdos curriculares, a operacionalização dos projetos dá-lhes constituição material diferente, particularmente em função do público a que se destina. (GASPAR da SILVA; SOUZA, 2018, p. 119).

Alertam também para o fato de que as diferentes composições materiais das escolas merecem atenção; para tanto, procurou-se, aqui, sinali-

zar para as diferentes composições de alguns materiais nas escolas públicas catarinenses no início do século XX. Logo, se a diferença era marcada pelo aparato material, pode-se afirmar que, enquanto crianças frequentavam um tipo de escola com melhores condições materiais – os Grupos Escolares –, outras frequentavam escolas com o mínimo necessário – as Escolas Isoladas.

Em um estudo realizado por Schüeroff e Gaspar da Silva (2018), elas identificaram, no ano de 1929, a frequência de cerca de 53.053 (cinquenta e três mil e cinquenta três) crianças nas Escolas Isoladas, enquanto cerca de 5.063 (cinco mil e sessenta e três) frequentaram os Grupos Escolares. Tal indicativo evidencia que a maioria das crianças catarinenses frequentou Escolas Isoladas, consideradas de menor prestígio em relação aos Grupos Escolares.

As pesquisadoras Gouvêa e Souza (2016), declaram que a Historiografia da Educação tem se debruçado a compreender

[...] a escola graduada, cuja institucionalização teria ocorrido por meio dos Grupos Escolares, que são tomados como vitrines do projeto republicano e símbolos da modernidade. Porém, o avanço das pesquisas e o contato mais sistemático com as fontes têm demonstrado que os grupos escolares não predominaram na maioria dos estados brasileiros (GOUVÊA; SOUZA, 2016, p. 229).

Alertam para a necessidade de dar visibilidade às instituições de ensino primário como as Escolas Isoladas, cuja ação pode contribuir para uma necessária revisão historiográfica da difusão da educação elementar no país, possibilitando dimensionar, quantitativa e qualitativamente, o lugar ocupado pelos diferentes tipos de instituição, destinados à escolarização da infância (GOUVÊA; SOUZA, 2016).

Os estudos sobre a composição material dos diferentes tipos de escola podem ser uma via para ampliar a compreensão do modo como o sistema educacional catarinense foi sendo instituído, no decorrer das décadas, e contribuir para com ela.

Referências

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX**. Goiânia: Gráfica IFG, 2016.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Revista Fronteiras**. Dourados/ MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011, p. 15-29. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955>. Acesso em: 30 mar. 2021. Tradução de André Dionei Fonseca e Eduardo de Melo.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (orgs.) **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012, p. 11-18.

FARIA FILHO, Luciano. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FERBER, Luiza Pinheiro. **Um mal necessário**: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária – incessantes negociações (1846-1890). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 329-356.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gisele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gisele de; CASTRO, César Augusto. (orgs.) **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2008. 472 p.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Vitrines da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá/ MT: EdUFMT, 2013, p. 303-319.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de. Dossiê. **Escolas isoladas e reunidas**: a produção da invisibilidade. Rev. bras. hist. educ., Maringá, PR, v. 16, n. 2 (41), abril/junho, 2016. p. 229- 231.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

MACHADO, Suzana Grimaldi. **Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa**: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856 a 1911). 207 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2017.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B. G. & VIDAL, Diana G. **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005, p. 18-84.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação dos cadernos escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

PORTELA, Mariliza Simonete. **As cartas de Parker na matemática da escola primária paranaense na primeira metade do século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático pedagógico**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014, p. 189. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128465>.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Instrumentos da escrita na escola elementar: tecnologia e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

SCHÜEROFF, Dilce; GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: entre o dever da família e o controle do Estado (fins do século XIX). In: **XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2021, Cuiabá. Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. v. 06. p. 278-289.

SCHÜEROFF, Dilce; BESEN, Danielly Samara. **Mobília escolar, livros, material de escrita, mapas e outros utensílios: a materialidade escolar na instrução primária catarinense (fim do século XIX e início do XX)**. In: **X Congresso Brasileiro de História da Educação, 2019, Belém. História da Educação: democracia e diversidade cultural**. Belém: UFPA, 2019. v. 1.

SCHÜEROFF, Dilce; GASPAR da SILVA, Vera Lucia. **Acervo memória estatística do Brasil: o que revela sobre a expansão do ensino primário (Santa Catarina, 1870-1929)** Horizontes, v. 36, p. 208-219, 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, volume 33, nº 35, 2013, p. 135-159. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102018820130001&lng=pt&nrm=i-so. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TEIVE, Gladys Mary G. Professor Orestes Guimarães: porta voz do progresso e da civilização. **PerCursos** (online), Florianópolis, v. 7, 2006, p. 1-17.

TEIVE, Gladys Mary G. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 6, p. 107-120, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. Os grupos escolares e a história do ensino primário na primeira república. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 17, p. 142-156, 2008.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; TEIVE, Gladys Mary G. Grupos escolares: criação mais feliz da república? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. **Revista Linhas** (UDESC), v. 10, p. 31-53, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas se abrem para um mundo interpretado. *In*: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPARD da SILVA, Vera Lucia (orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá /MT: EdUFMT, 2013. 442 p.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia da educación y história cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, Set/Out/Nov/Dez, n.0 1995, p. 63-82.

Fontes

SANTA CATHARINA. **Programa de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catharina**. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 587 de 22 de abril de 1911.

SANTA CATHARINA. **Regimento interno para as escolas públicas da instrução primária do estado de Santa Catarina**. Desterro: Gabinete Sul Americano, 1892.

SANTA CATHARINA. **Regimento interno para as escolas públicas da instrução primária**. Desterro, 1881.

SANTA CATHARINA. **Regulamento para execução da Lei nº 1.144 de 1886 e da Lei n. 1.187 de 1887**. Desterro, 1888.

SANTA CATHARINA. **Regulamento geral da instrução pública do estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Typ. Gutemberg, 1908.

SANTA CATHARINA. **Regimento interno dos grupos escolares de 1914**. Florianópolis, 1914.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 929, de 5 de abril de 1916. **Regulamento das escolas reunidas 1916**. Florianópolis, 1916.

SANTA CATHARINA. **Mensagem apresentada ao congresso representativo do estado em 23 de julho de 1912**. Disponível em: <https://archive.org/details/rpesca-tarina1912>.

*Higiene e cultura material escolar: o fornecimento de urinóis, cuspidadeiras e afins às escolas públicas do Rio Grande do Sul (1882-1911)*²²⁶

Caroline Braga Michel²²⁷

Eliane Peres²²⁸

Introdução

Neste artigo são apresentados resultados de uma pesquisa sobre o fornecimento de objetos como urinóis, cuspidadeiras, copos, talhas e outros às escolas públicas gaúchas pelo governo do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1882 e 1911. Trata-se de uma pesquisa documental, subsidiada pelos estudos da cultura material escolar, que teve como principais fontes de análise os livros de registros de fornecimento de materiais, de inventários e de contratos com fornecedores de materiais escolares salvaguardados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs).

Especificamente para esta publicação, foi analisado um conjunto de 22 livros que continham registros de fornecimento de objetos escolares pelo Estado às escolas públicas, de inventários dos materiais existentes nas aulas públicas, de contratos com fornecedores de materiais escolares e dos itens recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública. Tratam-se, portanto, de documentos que revelam aspectos da cultura material escolar entre o período de 1882 a 1911.

226 Este estudo foi desenvolvido no âmbito das investigações do *Hisales*. O *Hisales* - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, constituído de diferentes acervos. O *Hisales* é, também, um Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. O *Hisales* está localizado no Campus II - UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais Facebook e Instagram: @hisales.ufpel e por e-mail grupohisales@gmail.com.

227 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação em Ciências em química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande. Pedagoga e Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: caroli_brga@yahoo.com.br

228 Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: eteperes@gmail.com

Para trabalhar com esse *corpus* documental e sua posterior análise, para além dos momentos de pesquisa presenciais no arquivo, em que foi feita a cópia integral de alguns documentos, foi adotada a estratégia de fotografar alguns deles, que posteriormente foram transcritos a partir das fotografias. A razão disso deveu-se ao fato de que havia um volume significativo de documentação sobre as escolas e aulas públicas do Rio Grande do Sul. Ao todo, foram copiados ou fotografados um total de duzentos e setenta documentos²²⁹.

Ressalta-se que ao realizar a análise do conjunto das fontes, levou-se em consideração que elas não mostram o passado vivo como se algo “estivesse lá” esperando para ser descoberto, ou ainda, nas palavras de Fischer (2002, p. 43), como se esses documentos apresentassem textos que fossem “realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertados, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas”. Foi preciso, pois, compreendê-los como documentos repletos de “[...] relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo [...] Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade [...]” (LUCHESE, 2014, p. 5). Teve-se, desse modo, a percepção de que os documentos possibilitam pistas, isto é, “[...] nos permitem conhecer um acontecimento somente mediante indícios” (VEYNE, 1998, p. 15).

Isso é válido, especialmente, quando se trata de estudos da cultura material escolar, pois como alertou Veiga (2000), “contamos com a limitação de aproximarmos do conteúdo material apenas através de documentos escritos”. Segundo a referida autora, há, ainda, “o problema de, no caso dos objetos, da dificuldade em identificar o que são, para que servem, e como eram utilizados, principalmente por alguns deles não pertencerem ao nosso universo cultural atual” (VEIGA, 2000, p. 6).

No caso dos materiais que foram escolhidos como foco de análise para o estudo aqui apresentado, tais premissas são ainda mais relevantes, tendo em vista que ao abordar o fornecimento de urinóis, de cuspidadeiras e de outros materiais de limpeza e de higiene, estão em análise objetos que, na atualidade, podem parecer inusitados e impensados no contexto escolar ou mesmo fora de uso na sociedade. Contudo, uma das funções da História, em especial, nesse caso, da História da Educação é justamente trazer à tona realidades, contextos, acontecimentos, objetos alheios para que, por meio deles, possam ser discutidos os saberes, os sentidos e as práticas escolares do passado.

229 A coleta de dados foi feita nos anos de 2009 e 2010. Esses dados foram arquivados e têm sido analisados mais recentemente. Ver para isso, por exemplo, Michel e Peres (2019).

A análise dos materiais que circularam nas escolas públicas primárias do Rio Grande do Sul, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, permite compreender aspectos da cultura escolar²³⁰ do período em questão. Mesmo que os documentos por si só não deem conta de estabelecer as práticas e os usos de tais materiais, eles apresentam indícios dessas práticas e desses usos (GINZBURG, 2007), o que implica na ressalva de que a materialidade tanto expressa práticas educacionais, quanto evidencia aspectos da organização escolar, das finalidades sociais e culturais da escola, como também “posiciona discursivamente alunos e professores” (PERES e SOUZA, 2011, p. 54). Para além disso, a materialidade da escola permite a relação com as realidades sociais, econômicas e culturais de uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Assim, considerando os registros dos referidos livros de materiais distribuídos às aulas públicas pelo Estado foi possível identificar o fornecimento de uma diversidade de materiais, que contemplavam não só objetos, suportes e instrumentos para o ensino de determinadas disciplinas escolares, mas também móveis e utensílios escolares, materiais de limpeza e higiene e de escrituração escolar, utilizados na organização administrativa e pedagógica das instituições (MICHEL e PERES, 2019). Todavia, por ora, foram abordados os utensílios relativos à higiene e à limpeza pessoal e do ambiente, tais como urinóis, cuspidadeiras, copos, talhas, toalhas e outros, conforme destacado.

Entende-se que estudar os objetos escolares, tais como livros, cadernos, penas, tintas, canetas, lápis, mobiliário, tem sido recorrente no campo da cultura material escolar, haja vista a potencialidade dessas análises para compreender aspectos do cotidiano escolar. Contudo, se por um lado evidencia-se, nas últimas décadas, a ampliação das pesquisas nessa perspectiva, por outro lado, observa-se que, por vezes, os utensílios de higiene e de limpeza nem sempre são abordados.

Nesse sentido, tem-se como objetivo demonstrar o quanto os usos desses artefatos também estiveram vinculados à produção de uma cultura escolar, bem como contribuíram para o fortalecimento e o crescimento de uma “indústria escolar” e da “escola como mercado”, especialmente nas décadas finais do século XIX (CASTRO, *et. al*, 2013), período de expansão e consolidação do sistema de ensino público primário no Brasil. É o objetivo deste capítulo, também, refletir a respeito de projetos sociais e realidades

230 Segundo Julia (2001, p. 10), cultura escolar é “o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) ”.

loais no contexto do final do século XIX e primeiras décadas do século XX e sua relação com os objetos que eram adquiridos e distribuídos pelo Estado e/ou solicitados por professoras e professores.

Educação, higiene e cultura material escolar no Rio Grande do Sul: algumas relações possíveis

Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, a educação assumiu o papel de condutora do comportamento social e individual, da adaptação do indivíduo e da regulamentação dos princípios de uma conduta ética da sociedade, que, a partir de então, se pretendia virtuosa e construtora de seu próprio destino político (VIOLA, 1998). Entendida por esse prisma, a formação dos sujeitos passou a ser considerada como indispensável à nova ordem, o que fez com que as instituições de ensino primário se transformassem em instrumento fundamental para o Estado quanto às garantias da estabilidade e do controle social (CORSETTI, 1998).

Da mesma maneira, difundiu-se o discurso da importância de formar cidadãos “limpos” e “livres de doenças e males” para “salvar o país do atraso, da degeneração, da catástrofe” (STEPHANOU, 2006, p. 34), possibilitando, então, estabelecer uma relação intrínseca entre Educação e Saúde no Brasil, sobretudo no final do século XIX, momento político e cultural importante na História brasileira, marcada pela nova ordem política da República e pela Abolição da Escravidão e, portanto, pelo estabelecimento de novas relações de trabalho. Nesse cenário, o discurso da regeneração moral e física, da disciplina, da ordem e da moralidade uniu higienistas, médicos, autoridades, parlamentares, educadores, entre outros.

Nesse período, houve, a defesa da escola como um espaço privilegiado para difundir hábitos de higiene, de limpeza, de asseio, de ordem social e individual, não só entre os alunos, mas também e, especialmente, entre as famílias. Circular, sanear e embelezar eram os pilares do urbanismo higienista da época (HUYER, 2010). Tratava-se de um projeto social e escolar articulado na direção a atingir todos os brasileiros. A escola era, assim, um *locus* privilegiado para levar a efeito tal projeto, aquele que primava por indivíduos de mente e corpo são, trabalhadores asseados e disciplinados, cidade limpas e cuidadas, livres de doenças e sujeiras de toda espécie, de aglomerações urbanas como, por exemplo, os cortiços etc.

Há de se considerar, portanto, que a cultura escolar conviveu e competiu com uma cultura da higiene na escola (GONDRA, 2002).

Desse modo, por meio de manuais escolares ou de práticas desenvolvidas no dia a dia da Instituição, a escola passou a ser compreendida como um espaço possível de viabilização de um projeto social que previa espaços e cidadãos limpos, asseados, higiênicos, além de que poderia ser um local para a cura e para a prevenção de doenças, pois “curar implicava, necessariamente, instruir e educar, para prevenir e erradicar as doenças e a ignorância a que o povo estava condenado” (STEPHANOU, 2006, p. 34).

Na esteira desse pensamento, a documentação analisada referente à compra e ao fornecimento de materiais, bem como dos inventários de objetos das escolas do Rio Grande do Sul, revelam um investimento por parte do Estado e a centralidade que os cuidados de higiene e de limpeza tinham no contexto escolar, uma vez que objetos com essa finalidade estiveram presentes em todos os documentos analisados.

Esse aspecto, entretanto, precisa ser pensado no contexto das condições concretas dos espaços urbanos e rurais do século XIX. Aspectos como inexistência de banheiros, de saneamento, de água potável, de luz, de espaços adequados para o descarte do lixo e dejetos etc.²³¹, precisam ser considerados. Nesse sentido, escola e urbanização, escola e condições socioeconômicas, cultura material escolar e projetos sociais para as populações urbanas e rurais só podem ser compreendidas articuladamente. No caso do estudo aqui apresentado é preciso considerar a relação entre o fornecimento de materiais de higiene e limpeza para as escolas e a crescente preocupação, regulamentação e ordenamento dos espaços urbanos e das políticas de controle sanitário.

Construir cidades limpas, asseadas, higiênicas, controlar doenças, organizar espaços públicos para descarte de lixo e dejetos, estabelecer políticas de saneamento e de saúde pública estiveram na pauta dos discursos e dos projetos sociais do século XIX e, obviamente, adentravam às escolas. Sobre esse aspecto, Pesavento (1999) retrata a capital gaúcha, Porto Alegre,

231 Em sua dissertação, Mello (2010) realiza uma pesquisa a respeito de transformações e características do espaço urbano de Porto Alegre entre os anos de 1820 e 1890, baseado na leitura e no cruzamento das descrições da cidade contidas nos relatos dos viajantes estrangeiros. Assim, a partir de tais impressões, salienta, em suas análises, que a retirada de água para o consumo era feita do Guaíba, uma vez que era apontado como o único manancial de água potável. Com o passar do tempo, as águas que abasteciam a cidade passaram a ser canalizadas dos morros não muito distantes de Viamão. Sobre o esgotamento sanitário, ressalta que o mesmo local que era fonte de abastecimento, era também o local de despejo das águas servidas, mantendo, até 1890, um sistema de esgotamento precário, que escorria pelas sarjetas a céu aberto, tornando o ar prenhe de cheiro desagradável. Por sua vez, Huyer (2010) ressalta em seus estudos que na última década do século XIX, Porto Alegre ainda não era equipada com rede de esgoto. Esgotos Coacais implicariam abastecimento de água encanada, o que também não era comum, restrito, naquela época, a poucas ruas. O abastecimento de água era feito por meio de fontes, sendo que cada família providenciava o recolhimento de água com baldes e os transportava manualmente para suas casas. Segundo os dados apresentados pelo autor, em 1890, Porto Alegre tinha uma população de 52.186 habitantes, mas existiam somente 2.744 penas de água instaladas em domicílios. Em 1893, o médico Ramiro Barcelos, em seus discursos, anunciava que a capital do Estado era uma das mais insalubres cidades do Brasil. É entender essa realidade para compreender a aquisição e distribuição dos materiais às escolas aqui analisados.

por exemplo, no período em questão e a ligação que as reformas da cidade tinham com a higienização das pessoas, em favor do progresso:

[...] ao longo dos 40 anos da chamada “República Velha” (1889-1930), [...] as preocupações com a modernização da cidade seguem também uma evolução gradual, constituindo uma questão recorrente: Porto Alegre se quer burguesa, bela, moderna, higiênica, ordenada... e branca (PESAVENTO, (1999, s/p.).

Projetos urbanos, propostas arquitetônicas, princípios estéticos e higiênicos e aspectos étnico-raciais – e de gênero, por suposto -, associavam-se na constituição de uma nova ordem social. A escola teria, pois, uma função importante nesse contexto.

Dessa maneira, a aquisição e a distribuição de artefatos por parte do Estado para as instituições escolares reverberam tal anseio de constituir um espaço higiênico e limpo; de cultivar práticas de cuidados individuais e coletivas para evitar doenças, garantir a profilaxia, o asseio e as “boas” práticas de higiene e de higienização dos corpos, dos espaços, das instituições.

As listagens consultadas evidenciam, desse modo, um conjunto de objetos destinados às práticas de limpeza, de higiene e de uso pessoal tais como urinóis de ágata e de louça branca, copos e garrafas de barro para água, canecas de ágata, toalhas de linho, moringas, talhas para água, vassouras americanas e de piaçava, espanadores de penas e cuspideiras de ágata. Todavia, os dados também denotam que, possivelmente, alguns desses itens tinham públicos específicos, isto é, os espanadores, as garrafas de barro e os copos de vidro, assim como as toalhas de linho, por exemplo, foram comprados e destinados à Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública. Em nenhum dos contratos consultados esses objetos aparecem listados na parte discriminada de solicitações para às escolas.

Além disso, os registros das movimentações realizadas no interstício consultado demonstraram, em um estudo preliminar, a existência de um número expressivo de pedidos destes objetos, sendo a sua maior concentração entre os anos de 1882 a 1900 (BARUM e PERES, 2011). Em um documento específico, com registros das movimentações feitas entre o período de 1898 e 1903, há a indicação de que foram enviados somente às escolas públicas da capital gaúcha, por exemplo, um total de 1272 (mil duzentas e setenta e duas) canecas de ágata para água, 225 (duzentas e vinte e cinco) talhas para água e 681 (seiscentos e oitenta e um) urinóis, entre urinóis de ágata e de louça branca. Os dados indicam que havia um esforço em garantir o consumo de água com o mínimo de condições, uma vez que um dos grandes problemas da capital gaúcha à época era, justamente, o fornecimento de água potável,

e de que era preciso assegurar utensílios para as necessidades fisiológicas do público escolar.

Assim, embora esses dados não possibilitem “desenhar” a realidade das escolas em questão (VEIGA, 2000), eles permitem identificar que eram significativas a preocupação e a necessidade em fornecer às escolas esse tipo de material, uma vez que para o período de seis anos, como no caso do documento exemplificado, a circulação desses objetos foi em quantidade expressiva.

Os registros de urinóis recebidos pelo Almoarifado da Instrução Pública e distribuídos às escolas públicas expostos no quadro a seguir, corroboram a assertiva da existência e circulação expressiva de objetos desse tipo no ambiente escolar. Tratava-se, portanto, de um utensílio necessário no espaço escolar.

Quadro 1 – Relação da quantidade de urinóis recebidos, distribuídos e existentes no Almoarifado da Instrução Pública entre os anos de 1898 a 1902.

Ano	Objeto	Quantidade recebida	Quantidade distribuída	Existência
1898	Urinóis de ágata	46	26	20
	Urinóis de louça	132	127	5
1899	Urinóis de ágata	20 ---	20 10	4
	Urinóis de louça	5 100	105 105	
1900	Urinóis de ágata	4	4 3	1
	Urinóis de louça	--- 144	144 123	21
1901	Urinóis de ágata	1	1	1
	Urinóis de louça	21	21 20	1
1902	Urinóis de ágata	1	1	1
	Urinóis de louça	1 200	201 118	83

Fonte: LIVRO I - 197, 1898- 903; LIVRO I – 198, 1898-903.

Como se observa no Quadro 1, a aquisição de urinóis foi recorrente, ou seja, em quase todos os anos expostos houve a compra de urinóis pelo Estado. Do mesmo modo, é possível verificar que a quantidade recebida pelo Almoxarifado da Instrução Pública era quase que integralmente distribuída às escolas públicas, ainda no mesmo ano da compra, sendo uma exceção os anos de 1898, 1900 e 1902 em que, respectivamente, 43%, 14% e 41% dos urinóis recebidos permaneceram no Almoxarifado.

A compra e a distribuição expressiva desse material possibilitam inferir tanto a preocupação com a higiene dos alunos e a limpeza do espaço escolar, quanto à preocupação e à necessidade em fornecer estes materiais às escolas. Para além disso, revelam aspectos da realidade urbana do século XIX e primeiros anos do século XX, mesmo para a “moderna” capital gaúcha: a de que as instalações sanitárias eram inexistentes, precárias ou insuficientes. É preciso considerar questões do tipo: em quais espaços eram usados os urinóis? Onde eram despejados os dejetos? Quem fazia e quando faziam tais procedimentos, durante a aula, depois de cada uso, no final do turno? Tratam-se, então, de perguntas sem respostas no escopo deste estudo. Contudo, para as pesquisas da cultura material Escolar tais questionamentos são importantes, pois permitem pressupor aspectos da cultura escolar, das práticas do/no cotidiano da escola no período, do trabalho docente e das ações discentes. É possível, pois, inferir que onde, como e quando os alunos e alunas faziam suas necessidades fisiológicas fazia parte das preocupações de professores e professoras, considerando a especificidade daquilo que estava (ou não, em alguns casos) disponível socialmente para alguns grupos sociais e em determinados contextos: os urinóis.

Todavia, uma análise minuciosa dos objetos solicitados e enviados a uma mesma professora permite constatar que o fornecimento ou a reposição de alguns materiais, considerados, talvez, em estado de má conservação, nem sempre eram realizados em um curto espaço de tempo. São elucidativos a esse respeito os pedidos feitos pela professora Ernestina de Almeida, responsável pela 17ª aula mista de Porto Alegre, nos anos de 1902, 1903, 1906 e 1909.

Em 1902, a professora solicitou, no mês de fevereiro, três urinóis, que foram fornecidos em abril desse mesmo ano. Em 1903, o tempo entre o pedido e o envio dos urinóis foi de aproximadamente oito meses, a saber, outubro de 1902 e junho de 1903. Já nos anos de 1906 e de 1909, as solicitações da professora, de respectivamente dois e três urinóis, parecem não terem sido atendidas, haja vista não ter sido localizada, nas listagens de materiais fornecidos à aula pública dos referidos anos e dos seguintes, o registro dessa entrega.

A provável ausência ou a precariedade de tais objetos aguçam outras tantas questões possíveis, sendo uma delas: como docentes em geral ou, no caso específico, a professora referida no documento anterior, lidava com essa situação no cotidiano das escolas e/ou aulas? Ademais, é possível problematizar: a razão de seu pedido estaria relacionada ao aumento no número de alunos atendidos na aula pública? Ou ainda, considerando que era uma aula mista, pode-se indagar: como a professora organizava os espaços e os tempos para uso dos urinóis?

A questão de gênero, nesse caso, revela-se como um aspecto importante a ser observado quando se trata da organização das rotinas e das práticas escolares que envolviam as necessidades fisiológicas e, nesse sentido, o corpo e suas partes íntimas. Era preciso, pois, garantir a privacidade em espaços, por vezes, muito precários e limitados como eram os prédios das escolas ou aulas públicas do século XIX, além disso, em uma Instituição altamente controladora e disciplinadora, em especial a que se refere à corporeidade e aos comportamentos.

Assim, reafirma-se que a situação específica dessa professora é interessante na medida que o entrecruzamento dos dados é realizado. Ainda que não tenha sido possível acessar a quantidade de urinóis recebida e distribuída pelo Almojarifado a partir dos anos de 1903, devido à lacuna de registros na documentação consultada, considera-se pertinente indagar por que a professora Ernestina de Almeida não teve disponibilizado o material solicitado, se os registros evidenciam, conforme apresentado no Quadro 1, a existência, em 1902, de 83 urinóis? Ainda que não se tenha a possibilidade de responder à questão, ela é oportuna, pois problematiza não só o efetivo fornecimento e a manutenção de materiais por parte do Estado, mas também as necessidades e demandas das professoras no cotidiano escolar, nem sempre atendidas. Quando se trata de itens de higiene e limpeza e mesmo daqueles para as necessidades fisiológicas causa estranheza o seu não atendimento, sobretudo observando que na capital da Província, Porto Alegre, naquele momento, havia um conjunto de práticas e de discursos em prol das boas condições sanitárias, tanto para os indivíduos quanto para espaços públicos e privados²³².

O fato de existirem, nos documentos analisados, registros de objetos em mal estado de conservação e uma considerável distância temporal entre a solicitação e a substituição do material, ou ainda sua efetiva reposição, leva a crer que, mesmo com o discurso higienista da época e com a preocupação em disponibilizar às escolas materiais para tal fim, a Instrução Pública

232 Ver, entre outros, Weber (1992); Ávila (2010).

gaúcha não dava conta de repor todos os objetos de higiene das escolas que estivessem em mal estado, provocando, provavelmente, o uso de utensílios que deveriam, na verdade, não serem adequados para utilização ou, ainda, a inexistência deles nas aulas públicas. Corroborando sobre este aspecto, o registro identificado, na relação do material de ensino e utensílios constantes em uma aula pública mista, localizada no município de Porto Alegre, de haver, por dois anos consecutivos, na instituição “1 Banco para talha, não existindo essa” (LIVRO I – 202b, 1910-1912).

Assim como os urinóis, distintos objetos destinados às práticas de higiene individuais e coletivas eram adquiridos pelo Estado para as aulas públicas, como já mencionado. O Quadro 2, apresentado a seguir, procura evidenciar a relação dos materiais identificados nos contratos firmados com os fornecedores entre os anos de 1898 e 1904 e no ano de 1911, os menores e o maiores valores pagos pelos objetos, assim como o responsável pelo fornecimento no referido ano.

Quadro 2 – Relação de objetos para higiene, ano de fornecimento, valores de compra e fornecedor.

Objeto	Ano	Menor e maior valor de compra	Fornecedor
Urinol de louça branca n. 2	1898 - 1904	2.500 - 3.500	Rodolpho José Machado
Urinol de Ágata	1898 - 1904	16.000	Rodolpho José Machado
Talhas de barro n. 2 para água	1898 - 1904	10.000	Rodolpho José Machado
Talhas de barro n. 3 para água	1898- 1904	10.000	Rodolpho José Machado
Canecas de Ágata	1898 - 1904	1.600 - 1.500	Rodolpho José Machado
Copos de vidro superiores, para água	1898 - 1904	500 - 2.500	Rodolpho José Machado
Bandejas pequenas para copos	1898 - 1904	1.500	Rodolpho José Machado
Garrafas finas de barro para água	1898 - 1904	8.000	Rodolpho José Machado
Toalhas de linho para mãos	1898 - 1904	1.000 - 3.000	Rodolpho José Machado
Vassouras americana	1898 - 1904	1.500 - 5.000	Rodolpho José Machado
Vassouras de piaçava	1898 - 1904	1.000 - 2.500	Rodolpho José Machado

Espanadores grandes de penas	1898 - 1904	5.000 - 8.000	Rodolpho José Machado
Cuspideiras de Ágata	1898 - 1904	3.000 - 5.000	Rodolpho José Machado
Moringa de barro	1898 - 1904	1.500 - 2.000	Rodolpho José Machado
Sabonete, barra	1898 - 1904	700 - 1.000	Rodolpho José Machado
Copo para Água, vidro bom	1911	500	Affonso Selbach
Espanadores de penas grandes	1911	4.500	Affonso Selbach
Toalhas de linho italiano	1911	1.450	Affonso Selbach

Fonte: LIVRO I – 1898-1911.

Observa-se que distintos materiais de limpeza, de higiene e de uso pessoal foram sendo incluídos no cotidiano escolar. Destaca-se, nesse sentido, o fornecimento de talhas de barro para filtrar a água, as canecas como objeto para o consumo individual da água; as cuspideiras para os sujeitos que circulavam nas escolas pudessem cuspir e escarrar em um espaço definido, revelando que tal prática, classificada como inaceitável e anti-higiênica, atualmente, era considerada legítima; os urinóis com tampa para eliminar e proteger do cheiro e do acúmulo de bactérias; o sabonete em barra, provavelmente, para lavar as mãos e outros objetos da escola; as vassouras e os espanadores para limpar o chão, os objetos e os móveis da escola.

Tendo em vista os dados expostos no Quadro 2, vale mencionar, ainda, que entre os anos de 1898 e 1904, os itens fornecidos às aulas públicas foram redigidos nos contratos em duas partes: (i) objetos necessários ao expediente das escolas do Estado e (ii) objetos fornecidos à Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública. Assim, na primeira parte foram identificados, além dos materiais de ensino, os urinóis, as talhas de barro e as canecas. E na segunda parte, para a Secretaria, os materiais como, por exemplo, os copos de vidro, garrafas finas de barro para água, moringas, toalhas de linho para mãos, vassouras americanas, espanadores etc. Urinóis e cuspideiras foram listados para fornecimento à Secretaria somente entre os anos de 1902 a 1904. Observa-se, nesse sentido, que possivelmente, alguns materiais tinham destinatários diferentes e, portanto, “usuários” também distintos. Cabe o destaque, por um lado, para a recorrência na compra de toalhas de linho, de garrafas de barro e copos de vidro para a Secretaria e, por outro lado, a aquisição de urinóis, talhas de barro e canecas para as aulas públicas.

Quanto aos objetos listados nos contratos assinados com fornecedores, e apresentados no Quadro 2, é interessante salientar que ao comparar os objetos identificados nos contratos com os demais documentos investigados, foi possível constatar o fornecimento por Rodolpho José Machado²³³, entre os anos de 1902 a 1904, de cuspideiras de Ágata. Todavia, mesmo sendo condição do contrato a entrega dos objetos pelo fornecedor na arrecadação da Inspetoria (LIVRO I – 196, 2ª condição, Contrato de 1906), esse utensílio não foi localizado nos registros de entrada do Almojarifado da Instrução Pública ao longo dos vinte e nove anos analisados²³⁴.

Como se evidencia pela listagem de objetos e seus possíveis usos, as condições materiais concretas dos espaços sociais e os projetos de higienização e profilaxia vigentes na sociedade influenciaram, significativamente, a materialidade escolar. Em consonância com essa assertiva, são válidos os registros de Protásio Antonio Alves, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul²³⁵, em 1907, em relação à importância de se prover as aulas públicas com material adequado de higiene:

As crianças respiram ar viciado, porque na quasi totalidade das escolas disseminadas pela cidade há deficiência desse elemento; bebem água impura porque não há uma escola onde se encontre um filtro; em algumas delas até pouca luz há [...]. Em casas apropriadas, bem localizadas, dotadas de bom material, muito aproveitarão a saúde das crianças e a sociedade em geral, porque fácil será ao professor, ministrar as noções práticas de higiene, que irão repercutir no meio externo. (RELATÓRIO, 1907, p. 12).

É perceptível, no excerto anterior, a preocupação das autoridades gaúchas com as condições higiênicas das escolas do Estado, especialmente com a possibilidade de, por meio das práticas realizadas na instituição,

233 A Livraria de Rodolfo José Machado foi fundada em 1854, e ocupava um lugar privilegiado na Rua dos Andradas, prédio assobradado com vasto suprimento (ARRIADA, 2012).

234 Cabe destacar que em estudos anteriores (MICHELE PERES, 2019) constatou-se que os termos do acordo celebrado entre o Estado e os fornecedores até o ano de 1908 previam a obrigação de entrega das quantidades solicitadas e o respeito aos preços especificados nas propostas, como se observa na redação de uma das cláusulas que indicava que os objetos deveriam ser “entregues pelo fornecedor na arrecadação desta Inspetoria dentro do prazo de 48 horas a contar do pedido, sem ônus algum para o Estado” (LIVRO I – 196. Contrato, 1898, III Cláusula.). Nos contratos assinados a partir de 1909 são identificadas modificações, sendo que os objetos destinados às aulas públicas não deveriam ser mais entregues na Secretaria de Instrução Pública, mas sim nas Intendências Municipais das próprias escolas. Para tanto, como prevê a redação do contrato: “O fornecimento será feito por escola e entregue pelo contratante 24 horas após a expedição do pedido, antes de ser encaixotado e remetido à Intendência do município respectivo que o entregará ao professor” (LIVRO I – 196. Contrato, 1911, II Cláusula).

235 Os Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior eram documentos apresentados anualmente ao Presidente do Estado. Neles, o Secretário do referido departamento registrava “[...] o histórico da vida administrativa [...]” que estava sob sua responsabilidade (RELATÓRIO, 1908, p. 23), dentre elas, a instrução pública. É importante mencionar que durante todo o período pesquisado a instrução pública esteve vinculada a esta Secretaria.

incentivar e modificar os hábitos individuais e coletivos no que diz respeito às questões de higiene.

Há de considerar, nessa perspectiva, as ações e medidas adotadas pela Diretoria Estadual da Higiene, pelo Presidente do Estado e os intendentess municipais a fim de alcançar melhores condições sanitárias, como as obras de saneamento das cidades que possibilitavam a distribuição de água potável, a drenagem do solo, a impermeabilização das superfícies construídas, e, ainda, o combate a inúmeras doenças que se propagavam no Estado no interstício investigado como, por exemplo, a tuberculose, a febre tifoide, a varíola e a hidrofobia²³⁶. Esses dados implicam na ressalva de que a aquisição e a distribuição de artefatos de limpeza e de higiene pelo Estado estiveram fortemente relacionadas à realidade da época e ao discurso higienista difundido que previa, como salientou Pesavento (1999), destruir as imagens das cidades articuladas à feitura, ao atraso, à velhice, ao vício.

Embora existam lacunas nos registros referentes aos contratos firmados para compra de materiais para as aulas públicas, os dados apresentados no Quadro 2 permitem identificar os fornecedores responsáveis no intervalo de 1898 a 1911. Assim, a partir da análise do Livro I – 196, que tinha como objetivo firmar “os termos de contractos lavrados nesta Repartição” observou-se que no período de 1898 a 1911 forneceram itens de limpeza, higiene e uso pessoal “ao expediente das escolas do Estado e da Secretaria da Inspectoria Geral da Instrução Publica” (LIVRO I – 196, 1898-1911), Rodolpho José Machado e Affonso Selbach²³⁷. O primeiro firmou, entre 1898 e 1904, o total de sete contratos.

Posteriormente a esse interstício, não há no livro assinatura de contratos com o referido fornecedor, tem-se apenas outras casas comerciais como responsáveis pelo fornecimento dos materiais de limpeza, higiene e uso pessoal, a saber, Affonso Selbach, quem assinou três contratos em 1911. Entretanto, tendo em vista as ausências de registros, não é improvável que outros fornecedores tenham lavrado contratos com o Estado.

236 Vale ressaltar nesse sentido, a criação da Comissão de Higiene Pública no Rio Grande do Sul em 1851, diante de um contexto em que a epidemia de cólera-morbus se espalhava por grande parte do mundo. Dentre as inúmeras atividades que cabiam à Comissão de Higiene Pública, estava a regulamentação e controle nas artes de curar (ou seja, a partir de então, médicos, boticários e cirurgiões teriam seu registro realizado na Câmara Municipal, mas sob o aval desta Comissão); fiscalização de boticas, enfermarias, mercados e prisões; coibição dos atos considerados perniciosos à saúde da população (como o descarte de lixo e matérias fecais em locais inadequados); por fim, cabia à Comissão propor melhorias para os aspectos sanitários da cidade. (ÁVILA, 2010).

237 Conforme Arriada (2012, p. 10), a Selbach, casa editorial, “foi fundada em 1888 por João Mayer Júnior, à qual se associou, em 1903, Jacob Selbach Júnior, constituindo a firma Selbach & Mayer. Em 1907, falecendo Jacob Selbach Júnior, assume a sua parte seu filho Afonso Selbach”. Assim, a Livraria Selbach & Cia., foi fundada em 1908, como sucessora de Selbach & Mayer, contava com livraria, papelaria, encadernação e pautação, dentre outros serviços. Retirando-se em julho de 1910 o sócio João Mayer Júnior, a casa passa a adotar apenas o nome de Afonso Selbach, até 1º. de abril de 1911, quando incorpora como sócio José Rodrigues da Fonseca, passando a denominar-se Selbach & Cia.

Do mesmo modo, é possível que os acordos firmados para o fornecimento de utensílios de limpeza e de higiene tenham extrapolado o período descrito no livro, entre 1898 e 1911, e que tenham sido registrados em outros livros e/ou documentos.

Ao comparar os preços individuais dos utensílios descritos nos contratos registrados no Livro I-196, é perceptível uma variação significativa entre os valores pagos pelo Estado nos objetos no decorrer dos anos. Chama atenção, nesse sentido, de modo especial, os preços dos copos de vidro para água, que, conforme exposto no Quadro 2, o menor valor pago foi \$500 e o maior de \$2.500. Cabe destacar que ambos os preços constam em contratos firmados no mesmo ano, sendo o primeiro em janeiro de 1899 e o segundo em dezembro do mesmo ano, 1899.

É interessante observar, ainda, a variação existente no valor em relação aos materiais de fabricação dos objetos. No caso, tem-se como exemplo os preços dos urinóis, uma vez que o de louça branca custou ao Estado entre \$ 2.500 e \$ 3.500 enquanto o de Ágata custou \$ 16.000, valor seis vezes maior que o preço mínimo pago pelo urinol de louça branca. Nesse sentido, pergunta-se: por que o Estado compraria um objeto que custava seis vezes mais do que um outro com a mesma finalidade? Haveria uma variação do tipo de material considerando os “usuários”? Seriam urinóis de ágata destinados aos docentes e de louça para os alunos e alunas? Por certo que a variação do material, e com isso do preço, permite refletir que os objetos também podem demarcar lugares sociais diferentes.

Por fim, sobre a compra e distribuição desses objetos, são válidas as constatações de Castro *et al* (2013) ao mencionar que a escola se tornou uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente, porque foi respaldado por um comprador de lastro, o Estado. Como aqui tratado, não eram apenas artefatos para o ensino das diferentes matérias ou conteúdos escolares e materiais para escrituração escolar que foi necessário que o Estado comprasse para manter a instituição funcionando, a partir do século XIX, momento de expansão da escola pública no Brasil. Muitos outros objetos, incluindo para o período de estudo, urinóis, cuspideiras e afins, como se caracterizou, foram necessários para garantir o funcionamento das escolas e pôr em prática projetos sociais que supunham a efetiva e genuína contribuição dessa instituição que, cada vez mais, foi ampliando suas ações e aumentando seu público. Reafirma-se, pois, que todos esses artefatos – e muitos outros que ainda estão por analisar – são parte da cultura material escolar e precisam ser descritos e analisados sob diferentes aspectos e abordagens.

Considerações finais

Diante do exposto, cujo objetivo era apresentar resultados de um estudo sobre o fornecimento de objetos como urinóis, cuspidadeiras e afins às escolas públicas gaúchas pelo governo do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1882 a 1911, foi possível inferir, pela análise das listagens dos utensílios de higiene e de limpeza fornecidos pelo Estado às aulas públicas, que tantos pedidos desses materiais tinham razão de ser em função do discurso que visava tratar, pela escola, as questões de asseio, salubridade e profilaxia da população. Entendia-se que a escola seria o local para garantir a formação de “bons hábitos” de higiene e de limpeza, tanto pessoais como coletivos.

Contudo, havia um contexto urbano e condições sanitárias específicas que também explicam a aquisição e a distribuição dos objetos aqui abordado, o que corrobora a compreensão de que não existem “materiais soltos, sem gêneses e, conseqüentemente, sem valor social e político” (FELGUEIRAS, 2005, p. 159). Observou-se, com base nos dados, que os projetos sociais e as realidades locais da época influenciaram sobremaneira na materialidade, nas práticas e nos usos dos objetos da cultura da higiene escolar que compuseram o cotidiano das instituições.

Considerando o aumento gradual de pedidos de materiais dessa natureza e a solicitação recorrente deles, pode-se dizer que as escolas primárias gaúchas foram incorporando a sua cultura elementos para a formação de “novos e higienizados cidadãos”. Corrobora essa assertiva o fato de constar em todos os documentos analisados o fornecimento de materiais de higiene às aulas públicas e em intervalos curtos de tempo serem distribuídas quantias significativas dos referidos materiais.

Além do mais, as análises realizadas permitiram constatar que a cultura escolar da higiene influenciou significativamente a materialidade escolar, na sua relação com a cultura material legítima e em circulação na sociedade do período. A compra, a distribuição, e a solicitação de urinóis é exemplar nesse sentido.

Embora os documentos não permitam acessar os usos de todos os objetos no cotidiano escolar, eles revelam um conjunto de artefatos que, recorrentemente, eram adquiridos e distribuídos às escolas, como se demonstrou. Todavia, a análise de documentos com pedidos e/ou materiais existentes nas aulas públicas de determinadas professoras – aqui destacado o caso da docente Ernestina de Almeida, responsável pela 17ª aula mista de Porto Alegre – evidenciam certa distância temporal entre a solicitação e a substituição de materiais em estado de má conservação, implicando na ressalva de que,

mesmo com o discurso higienista da época e com a preocupação em disponibilizar às escolas materiais para tal fim, a Instrução Pública gaúcha parecia não dar conta de repor todos os objetos de higiene que estivessem em mal estado ou faltante nas escolas. Como professoras e professores lidavam com essas situações – falta de urinóis, por exemplo – é uma realidade de difícil apreensão.

Reafirma-se a necessidade de que inúmeros aspectos precisam ser levados em consideração em se tratando de provimentos de material das escolas, em especial as condições de efetivo fornecimento e de manutenção de materiais por parte do Estado, assim como as necessidades e as demandas de professoras e professores no cotidiano escolar, nem sempre atendidas ou tardiamente atendidas. Não há dúvida que o não atendimento ao pedido de urinóis para uma escola mista da capital do Estado, por exemplo, abre um debate interessante sobre a cultura material escolar e, mais do que isso, sobre a vida nas escolas do passado.

Referências

ARRIADA, E. Livrarias e editoras no Rio Grande do Sul: o campo editorial do livro didático. *In*: Reunião anual da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 1, p. 1-17, 2012.

ÁVILA, André. **Saberes históricos e práticas cotidianas sobre o saneamento: desdobramentos na Porto Alegre do século XIX (1850-1900)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010. 201 f.

BARUM, Sylvia; PERES, Eliane. A circulação de materiais de higiene e limpeza em escolas primárias gaúchas dos séculos XIX e XX. **Anais do Congresso de Iniciação Científica (CIC)**. UFPel, 2011.

Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/CH/CH_00767.pdf.

CASTRO, C. A.; Vidal, D. G.; PERES, E. T.; SOUZA, G.; SILVA, V. L. G.. Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925. *In*: ROSA Fátima de Souza; Silva, Vera Lucia Gaspar da; Sá, Elizabeth Figueiredo de (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá, MT: EdUFMAT, 2013, v. 1, p. 273-315.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 1998. 537 f.

FELGUEIRAS, Margarida L. Materialidade da cultura escolar. A importância da

museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-posições**, v. 16, jan./abr. 2005. p. 87- 102.

FISCHER, Rosa. Escrita acadêmica: arte de assinar que se lê. In: COSTA, M; BUJES, M. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 123-127.

GINZBURG, Carlo. Sinais – Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. Higiene e cultura escolar. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002, p. 1-9.

HUYER, André. **A ferrovia do riacho**: um caminho para a urbanização da zona sul de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional. Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. 242 f.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação** – Tradução SOUZA, Gizele. Autores Associados: Campinas, 2001, n.1, p. 9-43.

LUCHESE, Terciane. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**. Porto Alegre. v. 18, n. 43, maio/agosto 2014, p. 145-161.

MICHEL, Caroline Braga; PERES, Eliane; Fornecimento de materiais escolares às escolas públicas do Rio Grande do Sul (1882-1913). **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 7-23, out. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13643>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. (Org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011, v. 1, p. 43-68.

PESAVENTO, Sandra Jatamy. Lugares malditos: a cidade do “outro” no sul brasileiro (Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95330>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1907. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1908. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2006, v. 4, n. 1, p. 33-64.

SOUZA, Rosa Fátima de História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas edu-**

cativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. *In:* I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: UnB, 1998.

VIOLA, Solon. As propostas educativas das escolas públicas no início do século. *In:* GRAEBIN, Cleusa M. G.; LEAL, Elisabete. **Revisitando o positivismo**. Canoas: La Salle, 1998, p. 183-196.

WEBER, Beatriz Teixeira. **Códigos de posturas e regulamentação do convívio social em Porto Alegre no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

Fontes

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do material fornecido à escola da Azenha. 1873/1907 (I-181).

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material para as escolas 1882/1887 I-182.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro do registro de fornecimento de material escolar 1885/1889 I-183.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro dos livros distribuídos aos alunos das aulas públicas. 188/1905 I-184.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro de fornecimento de material escolar 1889 I-185.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do inventário de utensílios da aula pública mista da Rua Ramiro Barcelos 1889/1909 I-186.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1893/1894 I-189.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1891/1893 I-188.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1890/1891 I-187.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1894/1895 I-190.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro registro de inventário dos objetos fornecidos a 19ª. aula mista do 2º distrito de Porto Alegre 1894/1913 I-191.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL Livro de registro de inventário de móveis e utensílios da aula mista do Paternon 1894/1915 I-192.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1895/1896 I-193.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do fornecimento de material escolar 1896 I-194.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro de atos de doação de livros escolares e material de ensino 1897/1898 I-195.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro n. 1 de registro de contratos com fornecedores de móveis escolares 1898 I-196.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública e distribuídos às escolas 1898/1903 I-197.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública e distribuídos às escolas 1898/1903 I-198.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro de fornecimento de material para as escolas da Capital 1899/1921 I-199.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro de fornecimento de móveis escolares 1909/1912 I-200.

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro de alunos e objetos recebidos pela 4ª aula mista do arraial de São João, 2ª entrância, Porto Alegre 1910/1913 I-201

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Livro de registro do mobiliário e material de ensino escolar na 38ª aula pública mista entre Casa Branca e Capão da Fumaça, Porto Alegre 1910/1918 I-202.

Inventários de bens: fontes para uma história da cultura material escolar da instituição escolar Cônego José Bento (1935-1968)

Júlia Naomi Kanazawa²³⁸

Introdução

Este capítulo tem como objetivos apresentar os inventários de bens e suas possibilidades como fontes para o estudo de aspectos da cultura material da Instituição Escolar Cônego José Bento, assim como recuperar, a partir de vestígios dos bens registrados nos documentos, aspectos da finalidade da Escola durante as décadas de 1930 a 1960 e do regime de internato, uma das práticas do ensino agrícola paulista.

Não existem dúvidas de que é por meio das fontes, matéria-prima básica do historiador, que se reconstrói o passado, como reitera Orso (2013).

Não há outro modo de recuperar e reconstruir a história senão por meio das fontes, qualquer (**sic**) que sejam. O fato é que o acesso ao passado depende essencialmente das fontes, das bases para a produção historiográfica. Por isso, tamanha é a importância de localizar, preservar e socializar essas fontes. (ORSO, 2013, p. 35)

Testemunhos escritos, os inventários de bens datam de 31 de dezembro de 1938 e de 31 de dezembro de 1968, e foram utilizados, junto a outras fontes, na pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que toma como objeto de estudo os materiais de natureza agrícola industrial utilizados para mediar a relação didática de ensino técnico agrícola na Instituição Escolar Cônego José Bento, durante as décadas de 1930 a 1960.

O inventário de 1938 foi elaborado para a Superintendência do Ensino Profissional, em papel sulfite, tamanho 21 x 29,7 (cm), datilografado; contém dez páginas, encontra-se anexado ao relatório de diretor, arquivado no Arquivo Histórico da Prefeitura de Jacareí. O inventário de dezembro de

238 Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Docente da Etec Cônego José Bento/Ceeteps/Jacareí-SP. Professora Coordenadora de Projetos no Centro Paula Souza.
E-mail: juliankanazawa@gmail.com

1968 foi elaborado para a Contadoria Geral do Estado, em papel, tamanho, 33 x 48 (cm), datilografado, e se encontra preservado no Centro de Memória Etec Cônego José²³⁹.

Os documentos apresentam bens imóveis e móveis em forma de listagem, a quantidade e o valor de cada material. No caso do inventário de 1968, além da quantidade e do valor, é possível verificar os setores onde se encontravam cada um dos bens.

O conjunto dos artefatos registrados nos dois documentos, possibilitam estudar, na perspectiva da cultura material escolar, várias dimensões. Em relação aos aspectos que podem ser estudados, segundo Souza (2007),

[...] destacam-se a materialidade propriamente dita (constituição/caracterização), funções e usos, produção, tecnologia e comercialização, aparecimento, transformação e desaparecimento, saberes pedagógicos constituídos, as políticas educacionais voltadas para a introdução de novos materiais, tecnologias de ensino e suprimento material para as escolas, as representações dos profissionais da educação em relação a importância e uso dos materiais escolares, a relação entre materiais escolares, currículo (disciplinas) e método de ensino, a interdependência de ensino, a interdependência existente entre diversas tecnologias gerais e aquelas de uso escolar, invariantes tecnomateriais e modelos didáticos historicamente constituídos. (SOUZA, 2007, p.180-181)

Souza e Peres (2011), ao analisarem cartas escritas pela diretora Orfila Nascimento, do Collegio Elementar Cassiano do Nascimento, para o Sr. Dr. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 8/07/1925, indicaram que

A materialidade da escola não é algo “menor” na institucionalização da escola primária no Brasil. Esteve – e está – diretamente relacionada aos projetos sociais, às condições econômicas, aos interesses políticos e às inovações pedagógicas de cada época. (PERES E SOUZA, 2011, p. 62)

O provimento de condições materiais da escola é outra das dimensões possíveis de contemplar. Anjos (2019) afirma.

239 O Centro de Memória Etec Cônego José Bento foi criado e organizado em dezembro de 2000 e resultou do Projeto O ensino público profissional no Estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais, coordenado pelas professoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes USP) e Júlia Falivene Alves (CEETEPS); desenvolvido em parceria entre o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP e o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, com apoio da FAPESP.

Não por acaso o provimento material da escola – uma das dimensões de análise possíveis no rol dos estudos da cultura material escolar, atualmente em evidência no campo da historiografia da educação brasileira – ocupa espaço privilegiado nos debates em torno de sua organização e efetivação ao longo da história. (AN-JOS, 2019, p. 61)

Dentre os pesquisadores da História da Educação que investigam a Cultura Material Escolar nesta perspectiva, Sousa; Schnell; Silva (2017) tem se esforçado

[...] em explorar condições em que esses materiais foram produzidos, inseridos e utilizados nas instituições escolares [...]. Os investimentos realizados têm demonstrado que os artefatos foram se inserindo no contexto educacional de forma gradual e que não atenderam apenas a interesses *pedagógicos*, mas também *econômicos*, de *saúde pública* e *políticos*. (SOUSA; SCHNELL; SILVA, 2017, p. 24-25)

Para esses autores,

compreender que o provimento material das escolas públicas não atendeu apenas a interesses educacionais vem sendo uma chave de leitura de grande potencialidade, uma vez que ela tem ajudado a descortinar relações que ocorrem em torno da escola e não apenas em seu interior, mas que impactam as práticas que ali ocorrem. (SOUSA; SCHNELL; SILVA, 2017, p. 25)

No entanto, Castro (2011) reforça que “[...] somente teremos uma dimensão da cultura material escolar utilizada no interior das escolas, quando levarmos em consideração os aspectos regionais, o tipo de escola (primária, profissional, secundária) e o gênero”. (CASTRO, 2011, p. 11)

No caso da Instituição Cônego José Bento, a diversidade de bens registrados nos inventários se deve à natureza de ensino oferecida pelo estabelecimento: profissional, agrícola e industrial.

Determinados materiais identificados nos inventários se assemelham aos que foram difundidos em outros tipos de escola, tais como carteiras, quadros negros e apagadores. Todavia, dada à natureza da instituição que exigia espaços e atividades diferenciados, notam-se prédios, equipamentos e instrumentos destinados especificamente ao Ensino agrícola e industrial, como parque aviário, mecânica, tratores, cultivadores, arados, tornos, morsas, bigornas, enxadas, bancadas, semoventes, entre outros.

Nas próximas seções, no exame dos vestígios da materialidade escolar, seja de uso didático, de uso administrativo e dos vários setores, encontrados

nos inventários, rastreou-se a finalidade da escola e do regime de internato, uma das práticas escolares do passado institucional.

A Respeito da Finalidade da Instituição Escolar Cônego José Bento

De acordo com o inventário de 1938, há Bens Imóveis (prédios, parques de criação, construções rurais); Bens Móveis (veículos, semoventes, aparelhos de rádio, materiais de Educação Física, móveis e utensílios, móveis escolares, mobiliário do internato, utensílios do internato, utensílios de cozinha, material elétrico, material de escritório, material, máquinas agrícolas, apicultura, avicultura, carpintaria, mecânica, fundição, ferraria, selaria, criação de suínos, criação de galinhas)

No inventário de 1968, há Bens de Diversas Naturezas (Móveis e Utensílios, Maquinismo e Acessórios, Ferramentas, Veículos, Instrumentais Diversos, Biblioteca, Instalações Diversas, Materiais Diversos); Bens de Natureza Agrícola Zootécnica (Móveis e Utensílios, Maquinismos e Acessórios Ferramentas, Veículos, Semoventes, Culturas/criações e produtos diversos).

Nas listagens de ambos inventários aparecem veículos, objetos e mobiliários destinados às salas de aulas, à administração, às várias seções, culturas, criações e produtos diversos. Determinados bens, como prédios, aparecem identificados somente no inventário de 1938; instrumentos de fanfarra, projetores cinematográficos, equipamentos e instrumentos médicos, livros e materiais específicos para as práticas de ensino das matérias da parte propedêutica, aparecem somente no inventário de 1968.

Pela análise dos bens listados, evidencia-se que, para a estruturação da Instituição Escolar Cônego José Bento e seu desenvolvimento ao longo de sua trajetória em Jacaré, uma série de instrumentos, equipamentos, mobiliários, veículos, além de uma extensa área e edificações, foram exigidas para viabilizar as práticas escolares e atender às especificidades do ensino agrícola.

Parte dessas peças, frutos da evolução técnica e decorrentes do desenvolvimento agrícola que se colocava no país em determinado momento histórico, bem como de uma produção que visava atender às demandas do mercado agrícola e animal, influenciaram os modos de conceber e fazer o ensino agrícola.

A Etec Cônego José Bento, outrora denominada Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, foi a segunda das Escolas Profissionais de Ensino

Agrícola a ser criada no Estado de São Paulo pelo governador Armando Sales de Oliveira, no âmbito do plano de expansão do Ensino Profissional elaborado pela Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica, criada pelo decreto nº 6604, em 1934. Nesse plano, foram instituídas as três primeiras Escolas Agrícolas Industriais Mistas, uma em Espírito Santo do Pinhal, uma em Jacareí e uma em São Manuel.

No dia 5 de julho de 1935, pelo Decreto nº 7.319, foi criada a Escola Profissional Agrícola Industrial de Jacareí, subordinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado de São Paulo. Nesse decreto já estava previsto um espaço para a instalação da Escola, uma chácara localizada no bairro Avareí.

A chácara de propriedade do Bispado de Taubaté, desde 1912, compreendia a uma área de 32 a 35 alqueires. No dia 7 de fevereiro de 1936 firmou-se um contrato de trinta anos entre o Governo do Estado de São Paulo e o Bispado de Taubaté, em que se estabelecia, dentre outras cláusulas, que o segundo cedia o uso e desfrute gratuito da propriedade para o primeiro. A cláusula VIII previa que, no final do prazo da cessão, o imóvel seria restituído ao Bispado com todas as benfeitorias, tendo o Governo do Estado direito de renovar o contrato pelo mesmo prazo estipulado. (CONTRATO, entre partes Governo do Estado de São Paulo e Bispado de Taubaté. 7 de fevereiro de 1936, cópia).

Após a celebração do contrato, no dia 10 de julho de 1936, Fernão Leme Paes Zamith, com José Minevini, vieram para Jacareí preparar o terreno para o início das atividades administrativas e escolares. Chegando à cidade, traçaram com o prefeito Hélio Navarro da Cruz, e demais membros do diretório municipal do Partido Constitucionalista Paulista, as diretrizes para o início do funcionamento da Escola Profissional. No dia 12 de julho começaram os trabalhos de limpeza com uma turma de trabalhadores braçais.

O artigo 2º do decreto da criação da Escola explicitava que: “A escola terá a mesma organização da Escola Profissional Agrícola-Industrial de Espírito Santo de Pinhal, criada pelo Decreto n. 7.073, de 6 de abril de 1933, com as modificações determinadas neste decreto”. (Decreto nº 7.319, 5 jul. 1935). Tal organização contemplava a fazenda, composta de campo-escola e campos experimentais, onde seriam desenvolvidas várias culturas de forma racional; os laboratórios para estudos e pesquisas necessários para o domínio da agricultura, da zootecnia e da veterinária; as oficinas e as seções de máquinas agrárias, mecânica agrícola, tecnologia e criações.

Figura 1 - Fotografias do prédio administrativo, década de 1930.
In: Relatório, 1937, p. 20.



Fonte: acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacaréi.

Por falta de instalações para as práticas educativas, as atividades escolares só se iniciaram em setembro de 1937. Algumas edificações foram sendo construídas entre 1936 e 1937, como o prédio administrativo (Figura 1), os pavilhões do aviário, os parques de recreio, os prédios de laticínios, da mecânica, da ferraria e da carpintaria. Já no início, a falta de instalações apropriadas foi se constituindo como elemento que dificultou o desenvolvimento das atividades de ensino. (RELATÓRIO, 1937, p. 6).

No final da década de 1930, boa parte do espaço escolar já se encontrava organizado, com algumas edificações, como o prédio administrativo; espaços de criação, como o aviário; e cultivos, como o café e trigo. No seu entorno, encontravam-se uma igreja, algumas moradias e propriedades agrícolas e de criações. (Figura 2)

Figura 2 - Fotografia aérea da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Jacareí, 1939.



Fonte: acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento

Em 19 de novembro de 1940, pelo Decreto nº 11.588, a Escola recebeu o nome do Cônego José Bento em sua denominação. O religioso, que dorovante seria o patrono da Instituição, era natural de Jacareí e passou sua infância em companhia da avó, na propriedade agrícola que ela possuía no município. Concluiu sua formação acadêmica na cidade de São Paulo e ordenou-se sacerdote pelo Bispado do Rio de Janeiro. Vigário, prestou serviço nas paróquias de Santa Izabel e Nossa. Sra. Imaculada Conceição, posteriormente, solicitou sua remoção para a cidade de Cachapava onde ficou por alguns anos. Retornou a Jacareí e recebeu, por doação, um sítio distante, aproximadamente três quilômetros do centro da cidade e onde, em 1885, fundou o Colégio São Miguel, o “Coleginho”, como era chamado. Ali acolheu os meninos órfãos, abandonados que viviam nas ruas da cidade em plena miséria. Deu-lhes abrigo e alimentação, ministrou ensino religioso, ensinou a ler e a escrever e, preocupado com eles na fase adulta, ensinou-lhes também os ofícios de alfaiate, pedreiro e sapateiro.

No segundo semestre de 1946 a instituição passou por uma reorganização, subordinando-se em caráter experimental à Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social, da Secretaria da Justiça, pelo Decreto-Lei nº 15.934, de 9 de agosto de 1946. Professores, alunos e funcionários foram transferidos para outras instituições e Arnaldo Laurindo, na época Diretor da Escola, seguiu para a Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica.

Pelo decreto-lei nº 16.809, de 29 de janeiro de 1947, a nova organização e a subordinação se tornaram definitivas. A escola passou a chamar-se Escola de Menores Abandonados anexo ao Instituto de Menores Abandonados do Estado de São Paulo, recebendo exclusivamente alunas encaminhadas pela Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social do Estado. Nesse período, a direção da Instituição foi entregue a uma freira, Irmã Zoé. (LAURINDO, 1961, p. 281).

Em 1947, com Adhemar Pereira de Barros no governo do Estado de São Paulo e, em atendimento aos apelos dos munícipes, a escola retornou à sua antiga organização, com frequência mista e vinculada à Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, conforme Decreto-Lei nº 17.327 de 26 de junho de 1947. As meninas internas foram transferidas para outros estabelecimentos do Serviço Social. Os antigos alunos e funcionários foram relatados pelo Decreto-Lei nº 17.400, de junho de 1947 e a direção passou a ser exercida, em comissão, por Fernão Paes Leme Zamith. (LAURINDO, 1961, p. 281-282).

Mediante a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1947 e por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, o Governo do Estado de São Paulo aprovou a Consolidação das Leis e demais normas relativas ao ensino. Com o Decreto os Estabelecimentos de Ensino Agrícola passaram a ser administrados pela Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo. A Escola, no entanto, continuou sob a jurisdição da Secretaria da Educação até 1955.

No período de 1950 a 1956, a Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Cônego José Bento ofertou os cursos de Formação de Monitor Agrícola e de Especialização Agrícola, destinados aos professores normalistas, com duração de um ano.

De 1951 até a década de 1960, a Escola Profissional, sediou como anexo, em um dos edifícios, as salas do Ensino Típico Rural, que oferecia o ensino de 1ª a 4ª série do antigo Primário para os que residiam próximo à Escola ou em bairros ao redor.

Figura 3 - Fotografia aérea da Escola Profissional Agrícola Mista Cônego José Bento, década de 1950.



Fonte: acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

A foto aérea registra a nova organização do espaço e das edificações escolares, após a construção e ampliação de instalações, realizada durante o ano de 1950, que incluía áreas destinadas à suinocultura, ao prédio da Escola Primária Rural, à casa do diretor, dentre outras. (Figura 3)

Em 1954, pela Lei n. 2.561, de 12 de janeiro de 1954, as Escolas de Jacareí, de Pinhal e a de São Manuel foram transformadas em Escolas Agrotécnicas para atender às normas da Lei Orgânica Federal do Ensino Agrícola, porém continuaram vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A Instituição denominou-se Escola Agrotécnica Cônego José Bento e a oferecer o curso de Iniciação Agrícola, em dois anos, e de Mestria Agrícola, também em dois anos, dirigidos para o público masculino. Em 1956, passou a ser administrada pela Secretaria da Fazenda

Em 1961, com a promulgação da Lei n. 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as antigas Escolas de Iniciação foram agrupadas como Ginásios Agrícolas e as Agrotécnicas como Colégios Agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de Técnico Agrícola.

Em decorrência dessa Lei, em 1963, o Ensino Técnico Agrícola paulista retornou à jurisdição da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No mesmo ano, o Decreto Estadual n. 42151, de 5 de julho, transferiu as

Escolas Agrícolas e toda a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir desse momento, o Ensino Agrícola brasileiro e o paulista integraram-se legalmente aos demais ramos de Ensino, considerando-o não somente prático e utilitário, mas preparando as novas gerações das zonas rurais para a conquista de padrão de vida mais alto e digno.

Deste modo, no dia 30 de abril de 1964, pelo decreto n. 43.263, a Instituição passou a denominar-se Ginásio Agrícola Estadual “Cônego José Bento”, cuja formação se daria em quatro anos. Nesta modalidade contemplou alunos em regime de internato e externato, oriundos do Ensino Primário.

O Regime de Internato na Instituição Escolar Cônego José Bento

Pelos recursos materiais destinados aos dormitórios, registrados nos inventários, associada a outras fontes documentais, foi possível rastrear aspectos do regime de internato, instituído na Escola, ao longo das décadas de 1930 a 1960, a fim de garantir a realização das práticas agrícolas nos campos experimentais, que envolviam o cultivo, o tratamento, a colheita e o armazenamento dos produtos, cujas atividades eram sempre organizadas na véspera.

Em setembro de 1937, quando se iniciaram as atividades escolares na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, alunos foram admitidos em regime de internato e externato; vinte e quatro alunos foram admitidos no internato, muitas vezes oriundos de outros municípios e com condições adversas (órfãos, sem condições financeiras, dentre outras);

Admitidos nos cursos oferecidos em diferentes épocas, os alunos, em especial os internos, deveriam seguir as normas estabelecidas e havia por parte da Escola um controle sobre eles.

Na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, por exemplo, a fiscalização das atividades era efetuada por meio de fichas de serviço. A ficha de Renato Alceu de Magalhães, aluno da primeira turma masculina de Iniciação Agrícola, anexada no Relatório de 1938, elaborado por Mário França para a Superintendência de Ensino Profissional e Doméstica de São Paulo, permite visualizar como se deu esse controle. Na frente da ficha eram anotadas as presenças. No verso, eram registradas ocorrências e as respectivas datas. (Figura 4).

Figura 4 - Ficha de serviço do aluno, frente e verso. In: Relatório, 1938. p. 16-17.

Nome	Salário												\$	Especialidade																	
DIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Janeiro	/	/	c	c	c	/	c	c	/	c	c	c	/	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c
Salário	Anuário													Capitularia																	
Fever.	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c
Salário	Anuário													Anuário																	
Março	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c	c	/	c	c
Salário	Anuário													Anuário																	
Abril																															
Salário																															
Mai																															
Salário																															
Junho																															
Salário																															

RENATO ALCEU DE MAGALHÃES.

1938.

Janeiro- Dia 10- retirou-se as 12 horas alegando doença.

" 18- pediu para auxiliar o serviço de cópia em substituição á um empregado que falhou.

Fevereiro " 5- Foi elogiado porque impediu que dois colégas brigassem.

16- Pediu para retirar-se mais cedo- ás 14 horas- por motivo de saúde.

Fonte: acervo da Fundação Cultural de Jacaré José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacaré.

Para o internato foi necessário que a Escola oferecesse uma instalação própria, destinada aos dormitórios dos alunos, assim como mobiliários adequados para os cômodos. Além disso, também foi necessário oferecer alimentação e um refeitório, que demandou móveis e utensílios, conforme apontam os inventários.

No inventário de 1938, encontram se registrados os seguintes provimentos, destinados aos dormitórios e utilizados pelos alunos em regime de internato: mobiliário do dormitório (41 camas popular, 1 guarda roupa Bombé, 2 creados mudos de embuia, 1 mesinha de centro, 6 cadeiras de embuia, 3 cabides de centro, 5 armários de 8 compartimentos; utensílios do internato (40 colchões, 1 colchão, 40 travesseiros, 1 travesseiro, 120 colchas, 108 lençoes, 40 cobertores, 82 toalhas de banho, 82 toalhas de rosto, 95 fronhas).

No início do funcionamento da Escola os dormitórios se localizavam no térreo do prédio administrativo. Posteriormente, na década de 1940, novos dormitórios foram construídos em um prédio próprio, devido ao aumento expressivo do número de alunos. (Figura 5)

Figura 5 - Fotografia da fachada dos dormitórios da Escola Profissional Agrícola Mista Cônego José Bento, década de 1940. À frente, sentados no jardim, alguns alunos.



Fonte: acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Durante o percurso escolar, o regime de internato apresentou diversos problemas, que iam desde a falta de uma edificação adequada para abrigar os dormitórios até os disciplinares. Foi o que ocorreu quando, em novembro, assumiu a direção Arnaldo Laurindo (08/11/1944 a 10/08/1946), vindo da Escola Profissional Agrícola Industrial D. Sebastiana de Barros, de São Manoel, na qual ocupava o cargo de professor-assistente.

Segundo uma matéria publicada no jornal *O Combate*, na década de 1950, em que se fazia uma análise retrospectiva do cenário encontrado pelo diretor Arnaldo Laurindo, quando tomou posse em 1944, o que se via eram as marcas do completo abandono das instalações e equipamentos: encontrou o internato, as salas de aula, sem nenhuma higiene e sem atendimento às normas prescritas; os objetos e mobiliários de ensino tudo se encontrava em péssimo estado; e os alunos internos, em situação de total penúria, que não condizia com a função social proposta pela escola.

Outras instalações, como o prédio administrativo, a cozinha, a rouparia e a lavanderia, também as teria encontrado desorganizadas e sem zelo. (O COMBATE, 23 ago. 1953)

a) Inúmeros vidros da janela quebrados, principalmente dos dormitórios expunham os alunos aos rigores do tempo; b) As camas dos dormitórios, em péssimo estado, com colchões quase que vazios; c) Roupas de cama necessitando reforma. Nem todos os alunos possuem cobertores; d) Os dormitórios possuem unicamente camas, e nada mais, sem ainda instalações sanitárias. Os alunos a noite, sem cuecas e descalços às vezes enrolados em um cobertor ou colcha, tinham que enfrentar o tempo para as suas necessidades fisiológicas, em demanda das instalações sanitárias localizadas a uns duzentos metros, atrás das oficinas de ferramentas; e) Material de copa insuficiente. Falta de água nesta dependência; f) Dificuldade na limpeza do internato. Não havendo instalações de água no andar superior, as pessoas encarregadas da limpeza eram obrigadas a carregar sobre os ombros, vencendo longas escadas, pesadas latas do precioso líquido; g) Instalações elétricas de todo o prédio, defeituosas, expondo os alunos a sérios perigos (um aluno ao tocar, em certa ocasião, em uma torneira chegou a desmaiar por ter recebido grande descarga elétrica); h) Salas de aula em péssimo estado. Pintura, quadros negros, carteiras, cadeiras, vidros das janelas, instalações elétricas, tudo necessitando de reparos (felizmente em hora que não havia aula, chegou a desprender-se um lustre em uma das salas, ruindo no assoalho); i) A alimentação dos alunos sem controle não havia as cinco refeições. Os mapas sobre os cardápios e valores nutritivos não eram remetidos a superintendência. (O COMBATE, 23 ago. 1953)

Durante a década de 1960, quando a Instituição passou a ofertar o Ginásio Agrícola Estadual “Cônego José Bento”, com formação em quatro anos, para alunos oriundos do Ensino Primário, os regimes de internato e externato permanecia. No entanto, assim como na década de 1930, somente alunos do sexo masculino foram admitidos no internato.

No inventário de bens, de dezembro de 1968, constam vinte camas tipo beliche e uma mesa envernizada com duas gavetas que foram destinadas aos dormitórios e utilizados pelos alunos em regime de internato. Não foi possível identificar em qual data foram efetuadas as aquisições desses mobiliários ou as empresas fornecedoras. A fotografia (Figura 6), provavelmente, é o registro desses beliches, confeccionadas em madeira.

Figura 6 - Fotografia das camas beliche, localizadas em um dos dormitórios da Escola Profissional Agrícola Mista Cônego José Bento, (década de 1960).



Fonte: acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Considerações finais

Os inventários apresentados no presente capítulo se constituem de uma lista dos bens escolares pertencentes à Instituição Escolar Cônego José Bento. Registram bens imóveis e móveis e abrangem desde edificações, veículos, mobiliários, equipamentos agrícolas, instrumentos e objetos de ensino, até utensílios de refeitório, complementada com os fabricantes de alguns bens, preços e setores para os quais foram destinados os bens.

Por meio deles foi possível compreender parte da história da cultura material escolar e recuperar aspectos da finalidade da escola e do regime de internato, uma das práticas instituídas na escola, ao longo das décadas de 1930 a 1960, com a finalidade de garantir a realização das práticas escolares agrícolas nos campos experimentais.

Quanto aos diversos materiais relacionados nos inventários, muitos outros aspectos da escola poderão ser revelados. Novos questionamentos permitirão que outras análises sejam possíveis, com base nos inventários de bens, pois “são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos”. (CASTA-NHA, 2013, p. 80).

Referências

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Fontes para uma história da cultura material escolar no império do Brasil no arquivo histórico da câmara dos deputados (1826-1834). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 28, p.58-76, 2019.

CASTRO, César Augusto. Apresentação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925), São Luis: EDUFMA, Café & Lápis, 2011.

CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: desafios aos estudos histórico-educativos. In: SILVA, João Carlos da.; ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (orgs.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 79-94.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de ensino profissional Estado de São Paulo, 1911-1961**, SP: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S/A, 1961.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In: SILVA, João Carlos da.; ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (orgs.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 33-48.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos**, São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011, p. 43-68.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**, SP: Cortez, 2007, p. 163-189.

SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL. **O ensino profissional primário e médio agrícola em São Paulo**, SP: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

Fontes

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. **Inventário de bens**. 31 dez. 1938. Acervo: Arquivo Público e Histórico da Prefeitura Municipal de Jacareí/Fundação Cultural José Maria de Abreu.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Boletim informativo**. Homenagem a Cônego José Bento, patrono da escola, 1940. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Fotografia da fachada dos dormitórios da Escola Profissional Agrícola Mista Cônego José Bento**, década de 1940. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Fotografia aérea da Escola Profissional Agrícola Mista Cônego José Bento**, década de 1950. Acervo: Arquivo Público e Histórico da Prefeitura Municipal de Jacareí/Fundação Cultural José Maria de Abreu.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. **Contrato entre partes Governo do Estado de São Paulo e Bispado de Taubaté**, 7 fev. 1936. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. **Relatório**, 1937. Acervo: Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

GINÁSIO AGRÍCOLA ESTADUAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Fotografia das camas beliche**, década de 1960. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

GINÁSIO AGRÍCOLA ESTADUAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Inventário geral de bens móveis**, 31 dez. 1968. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Imagem e cultura visual: representação do ambiente educativo da escola primária Paranaense (1955)

Marcus Levy Bencostta²⁴⁰

Introdução

Os estudos sobre os significados que a imagens fotográficas proporcionam às análises históricas têm ampliado o interesse de um número cada vez maior de jovens pesquisadores interessados por essa fonte, na qualidade de testemunha que acrescenta e, muitas vezes, define versões interpretativas dos mais variados fenômenos e eventos espalhados na realidade do tempo passado.

Ao considerar, retrospectivamente, os estudos inaugurais que utilizaram a imagem fotográfica como fonte de pesquisa no campo historiográfico da Educação Brasileira, tomando como ponto de partida as duas últimas décadas do século XX, compreende-se, hoje, que a reação da comunidade de investigadores daquela época foi de uma certa desconfiança, mas não exatamente aquela recomendada por Le Goff (1990), que trata da desconfiança que se deve ter das fontes como portadoras invioláveis da veracidade dos elementos históricos, ou então da tópica de Ricoeur (2012) que é preciso problematizar o documento, qualquer que seja a sua natureza e que ele, por si, é motivo de desconfiança, portanto, sujeito à crítica. Trata-se, aqui, daquela desconfiança de qual seria a inovação dos estudos de uma cultura visual para além do suporte ilustrativo que já era utilizado, exaustivamente, como ferramenta que apenas confirmava o que as demais fontes anunciavam na argumentação da narrativa histórica.

Apesar do movimento de renovação historiográfica que colocou em perspectiva novos sentidos para a História da Educação, e até mesmo as facilidades de acesso às imagens fotográficas, em inúmeros acervos históricos de acesso livre, a “desconfiança” é a de que muitos ainda tiram proveito de um método mais simples e menos comprometedor de análise, pois, assim não precisam se preocupar em extrair os discursos estampados e os escondidos nas fotografias. Como bem salientou Nóvoa (2001), ao comentar que a(o)s

240 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), professor de História da Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma universidade e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). E-mail: marcus@ufpr.br

historiadora(e)s da atualidade não devem se comportar com aquela(e)s do século XIX, que se negavam a entrar no jogo das imagens e de suas múltiplas interpretações controvertidas, pois tinham dificuldades em aceitar a polissemia dessa fonte e que apenas as examinavam como produtoras de significados, ou então simples registro de fatos que retrava a realidade.

É certo, segundo a teoria de Barthes sobre a retórica da imagem, que a natureza da fotografia se manifesta em significados que vão além do que é representado. Para esse semiólogo, “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma cadeia flutuante de significados, alguns dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros”. (BARTHES, 1964, p. 44).²⁴¹ Mas também, ela é compreendida como suporte material da memória e testemunho da informação histórica, cuja técnica, afirma Benjamin, por mais exata que seja, pode conduzir o

[...] observador a sentir a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 1985 p.94).

Ao pensar de modo ampliado, o interesse da pesquisa da imagem fotográfica entre historiadores da Educação já fora destacado na escolha do tema *The Challenge of the Visual in the History of Education* para a *XX International Standing Conference for The History Education* (ISCHE), realizado na Bélgica, em 1988. Naquela oportunidade, os organizadores já evidenciavam que a cultura da imagem não deveria ter função marginal nos processos de pesquisa sobre os fenômenos educacionais. Este foi um evento que desencadeou um conjunto expressivo de publicações sobre o tema, impulsionando, por sua vez, a pesquisa no campo da cultura visual. Dentre eles, destacam e é recomendada a leitura de alguns, tais como: Evans e Hall (1999); Margolis (1999); I Grosvenor, Lawn e Rousamaniere (1999, 2000); Depaepe e Henkens (2000); Nóvoa (2000); Popkewitz, Franklin e Pereyra (2001); Burke e Castro (2007).

Os estudos inaugurais sobre a imagem fotográfica, aqui no Brasil, são originários de diferentes campos de discussão, dentre as quais destacam as contribuições de Kossoy (1979, 1980, 1984, 1989 e 1999), Vasques (1986, 2003); Andrade (1990); Fabris (1991); Barros (1992, 1997); Vidal (1994, 1998); Turazzi (1995); Dermatini (1996); Carvalho e Lima (1997); Feldman-Bianco e Leite (1998); Samain (1998); Leite (2001); Souza(2001); Meneses

241 “... toute image est polysémique, elle implique, sous-jacente à ses signifiants, une « chaîne flottante » de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres.”

(2003, 2005); Borges (2005); Knauss (2006); Possamai (2007); Ramos, Patriota e Pesavento (2008).

Ao pensar em fotografias escolares como documento-monumento (LE GOFF, 1990), são entendidas aqui como representações que testemunham um modo de ser e de se conceber comportamentos e práticas dos sujeitos e objetos culturais que circulam no universo escolar. Como tinha já sinalizado, em outra oportunidade:

Em certo sentido, podemos afirmar que tais registros são objetos culturais que guardam fortes vínculos entre a memória dos personagens da escola e a memória da própria instituição, visto que enquanto documentos, essas fotografias se consistem em testemunho e representação da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, como os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, alunos, diretores e suas respectivas posturas) e sobre as práticas escolares (festas de encerramento do ano letivo, entrega de diplomas, desfiles e comemorações cívicas, solenidades, etc.). (BENCOSTTA, 2011, p. 400-401).

Desses apontamentos que utilizaram teorias diversas e complementares em pesquisas distintas, a primeira indagação para a escrita deste artigo foi como analisar um repertório visual de fotografias públicas e oficiais que estavam organizadas no Álbum Secretaria de Educação e Cultura, publicado no ano de 1955, quando Nilson Batista Ribas esteve à frente desta pasta.²⁴² O receio de que essa problemática fosse frágil e não tivesse sustentação na trilha de análises, exigia que suas pertinências levassem em consideração as singularidades das complexidades que esse tipo de estudo exigia. Assim, questionou-se em que medida este objeto de investigação se relacionava com o passado na tentativa de construção de uma memória que o governo do Estado do Paraná queria apresentar frente ao exame das configurações dos discursos imagéticos observados nas fotografias examinadas.

Portanto, além de discutir mais um objeto interessante para a pesquisa em História da Educação, esta contribuição procurará interagir com os estudos da cultura visual e da história da Cultura Material Escolar, como forma de amplificar perspectivas que problematizem as fotografias escolares, daquilo que as autoridades de ensino determinavam que deveriam ser (in)

242 Agradeço imensamente a generosidade de Maria Auxiliadora dos Santos Schimdt (professora da Universidade Federal do Paraná) que me apresentou pela primeira vez uma rara encadernação deste Álbum. Posteriormente, tive a felicidade de encontrar um exemplar desta fonte no acervo do Arquivo Público do Paraná.

visíveis aos olhos da sociedade, de modo a extrair “o ausente da imagem para compreender o sentido do aparente, sua face visível”(KOSSOY, 1998, p. 44).

O Álbum Fotográfico de 1955: repertório de cenas irreversíveis

A principal fonte desta pesquisa, doravante denominado de Álbum Fotográfico de 1955, é uma coleção de imagens em preto e branco de tamanhos diversos, meticulosamente, ordenadas, como forma de traçar uma narrativa favorável das políticas educacionais implementadas pelo governador do Estado do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Netto, publicado, não por acaso, em seu último ano de mandato, antes de assumir o Ministério da Agricultura do governo do Presidente Café Filho.

Ao folhear o Álbum Fotográfico de 1955, é perceptível em sua configuração a tentativa de estabelecer uma narrativa pautada por parâmetros imagéticos que almejam cativar os olhares de seus espectadores. Apesar da presença de textos escritos ter sido, intencionalmente utilizada de modo reduzido, sua ausência não prejudicou a emissão do discurso governamental proposto pela Secretaria de Educação e Cultura, visto que a visualidade das fotografias disposta no Álbum foi idealizada naquele segundo nível de narratividade proposto por Aumont (1993), que trata da sequência de imagens.

Em vista disso, este Álbum não é compreendido como resultado direto do desejo das escolas de construir imagens sobre si, em cenas diversas de seu cotidiano, a fim de preservar uma memória institucional, como é o exemplo dos álbuns comemorativos, corpo docente, formatura, festividades cívicas, entre outros. Por um lado, os momentos captados por encomenda pelas lentes de um fotógrafo profissional (ou poderiam ter sido fotógrafos, já que não há registros da autoria dos créditos das imagens), foram eleitas para compor um padrão discursivo imagético que atenderia os objetivos da administração pública de convencimento àqueles que tivessem a oportunidade de folhear em suas páginas a aprovação da gestão das autoridades de ensino da Educação Pública Primária no Estado do Paraná. Assim, segue-se de perto o entendimento de Barros (2005, p. 122).

As fotografias produzidas pelas instituições falam de uma história oficial produzidas para o governo, no caso de escolas federais, estaduais ou municipais, ou para mantenedoras religiosas ou laicas, no caso das instituições particulares. As fotos são principalmente

construídas por fotógrafos profissionais, associando uma estética apurada no tratamento formal (com planos bem construídos e distribuição da figuração).

No entanto, por outro, essas mesmas cenas são testemunhas de aparências que expõem determinados aspectos de tempos, espaços e práticas que interagem com as culturas visuais e escolares.

Os álbuns fotográficos, ao apresentarem, de modo ordenado e dentro de uma lógica discursiva e narrativa própria, aspectos da cultura escolar, imprimem ao registro da história e da memória da escola uma dimensão disciplinadora do olhar a partir de elementos didáticos-pedagógicos, pois direcionam o olhar, ao imporem uma determinada ordem aos elementos que o compõem. (ABDALA, 2013, p. 221)

O Álbum Fotográfico de 1955 foi finalizado com um total de 145 (cento e quarenta e cinco) fotos dispostas de modo categórico por Instituição Escolar. Contudo, para facilitar sua análise, a opção foi desconstruir esse ordenamento e reorganizá-lo por temáticas cuidadosamente identificadas, sem que com isso comprometesse a sua estrutura discursiva. O resultado está sinalizado a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Temáticas privilegiadas e números de registros

Temáticas privilegiadas		Nº de registros	%
Arquitetura e Espaços		73	51,41%
Práticas Escolares	Ar livre	25 (17,60%)	41,55%
	Sala de aula	19 (13,38%)	
	Eventos solenes	15 (10,57%)	
Mobiliário e Equipamentos		10	7,04%
Total Geral		142	100%

Fonte: Paraná (1955)

No primeiro cômputo, dentre as fotografias mais representadas, o tema da Arquitetura e Espaços foi a que teve maior destaque, com cenas que retratam, preferencialmente, construções ou reformas finalizadas de edifícios escolares. A seleção desta temática não foi uma decisão aleatória e, possivelmente, seus editores arbitraram considerar o potencial discursivo imagético e seus significados políticos ao retratar a implantação ou melhoria dos objetos arquitetônicos, em especial, para a população das locali-

dades onde eles foram realizados, como uma forma de estimular leituras em sintonia com o entendimento daquilo que queriam transmitir.

Na sequência, há uma série de retratos típicos do cotidiano escolar dedicada às Práticas Escolares, dentre elas, Atividades ao r livre ou em sala de aula e aquelas que reuniu a comunidade escolar para comemorar algum tipo de festividade cívica ou Evento Solene. Dessa vez, os editores decidiram selecionar imagens repletas de simbolismos intrínsecos à atmosfera escolar que presentificavam os indivíduos (crianças e adultos), valorizando-os na expressão central da mensagem fotográfica. O último grupo de imagens faz referência ao mobiliário e outros equipamentos.

As 19 (dezenove) instituições retratadas no álbum estavam localizadas, majoritariamente, na capital do Estado do Paraná (Curitiba) e pertenciam, com exclusividade, ao universo do Ensino Público Primário. E, mesmo considerando as informações do Quadro 2, de um número reduzido se comparado ao total de Instituições Escolares mantidas pelo Estado,²⁴³ considera-se que os registros apresentam pontos similares às gramáticas estéticas que representaram práticas educativas semelhantes à de outros álbuns escolares que circularam no Paraná.

Quadro 2 – Instituições e localidades

Instituição	Cidade	Nº de registros
1. Centro Educacional Guaíra	Curitiba	20
2. Grupo Escolar Barão do Rio Branco	Curitiba	17
3. Grupo Escolar de Porto Amazonas	Porto Amazonas	09
4. Grupo Escolar Conselheiro Zacarias	Curitiba	10
5. Escola Experimental Maria Montessori	Curitiba	08
6. Grupo Escolar do Bairro Capanema	Curitiba	08
7. Grupo Escolar da Vila Hauer	Curitiba	08
8. Grupo Escolar Dr. Francisco de Azevedo Macedo	Curitiba	08
9. Grupo Escolar Paula Gomes	Curitiba	07
10. Grupo Escolar Mem de Sá	Campo Largo	07
11. Grupo Escolar Leôncio Correia	Curitiba	06
12. Grupo Escolar Pietro Martinez	Curitiba	05

²⁴³ Em 1955, o Estado do Paraná tinha 226 (duzentos e vinte e seis) Grupos Escolares e 1712 (mil setecentos e doze) Escolas Isoladas (PARANÁ, 1956).

13. Grupo Escolar de São José dos Pinhais	S. José de Pinhais	05
14. Grupo Escolar de Amoreira	Amoreira	05
15. Grupo Escolar de Califórnia	Califórnia	05
16. Grupo Escolar de Sertanópolis	Sertanópolis	05
17. Grupo Escolar Nilo Cairo	Apucarana	05
18. Grupo Escolar Dr. Caetano Munhoz da Rocha	Não identificada	05
19. Grupo Escolar de Apucarana	Apucarana	04
Total		142

Fonte: Paraná (1955)

Arquitetura e Espaços escolares

Deste o final do século XIX e início do XX, a sedução, que a imagem visual do espaço educativo público provoca, tem sido manuseada como instrumento de propaganda institucional de diferentes regimes e governos. Dentre os objetos visíveis que despertam sedução estão aqueles relacionados ao tema da Arquitetura e do Espaço escolar, não somente eles, como afirma Viñao, mas “todo o mundo dos objetos e aspectos icônico-visuais ou relacionados ao mundo da imagem: fotografias, gravuras, cartazes, ilustrações, filmes, pinturas, representações visuais em geral, arquitetura escolar”. (VIÑAO, 2005).²⁴⁴

Na imagem da Fotografia 1, o registro do novo edifício para o Grupo Escolar da cidade de São José dos Pinhais, entregue no ano de 1955, é um exemplo da presença expressa do movimento cultural neocolonial na arquitetura escolar paranaense. Nela, observa-se a adoção de um repertório de formas e elementos identificadores de uma arquitetura colonial associada aos modernos preceitos adotados na segunda metade do século XX.



Fotografia 1 - Grupo Escolar de São José dos Pinhais (Atual Colégio Estadual Silveira da Mota)

²⁴⁴ “todo el mundo de objetos y aspectos icónicos-visuales o relativos al mundo de la imagen: fotografías, grabados, carteles ilustraciones, películas, cuadros, representaciones visuales en general, arquitectura escolar”.



Fotografia 2 – Grupo Escolar do Bairro Capanema (Atual Colégio Estadual Hildebrando de Araújo)

Quanto à Fotografia 2, verifico que o edifício projetado pelo renomado engenheiro curitibano, Romeu Paulo da Costa, atende aos princípios de uma nova gramática, a racionalista moderna, recomendada pelos governadores Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) e Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955) como linguagem que deveria substituir paulatinamente os modelos neocoloniais, adotados no período anterior, para as construções escolares.

Práticas educativas

Atividades em Sala de Aula

Uma tentativa bem-sucedida do Álbum Fotográfico de 1955, que encenam ou flagram Práticas Educativas em Sala de Aula está nos exemplos das Fotografias 3 (Grupo Escolar Dr. Francisco de Macedo) e 4 (Grupo Escolar Barão do Rio Branco), que revelam traços da Cultura Escolar da Infância evidenciada no espaço educacional público primário.



Fotografia 3 – Grupo Escolar Dr. Francisco Macedo (Atual Colégio Estadual Dr. Francisco de Azevedo Macedo)

Na Fotografia 3, uma professora (a única adulta enquadrada na cena) conduz sua palestra como se fosse uma maestrina regendo uma orquestra. Percebo, por um lado, que os olhares atentos das alunas direcionados à sua mestra, neutralizam a presença do fotógrafo e de seu equipamento no ambiente retratado e, por outro, elas ignoram a existência de alguns alunos curiosos à porta da sala, tornando-os irrelevantes para aquela ocasião. Também está sublinhada a discipli-

na corporal, realçada pela postura das mãos e pernas das alunas que foram organizadas para a captação daquela fração de segundo, enclausurada pela lente do fotógrafo.

Já a Fotografia 4, as crianças pequenas do Curso Pré-Primário foram instruídas a concentrar seus olhares na lente da máquina fotográfica. E sempre ao ver esta imagem, a primeira realidade (ou realidade interior)²⁴⁵ que chama a atenção é a de um registro que espelha a dificuldade de parte do grupo manter a aparência das poses, previamente, ensaiadas. No entanto, é a segunda realidade (ou realidade exterior) a que mais interessa, pois concentra a centralidade da mensagem na linda criança negra, que testemunha a tímida e quase ausente, presença de indivíduos da raça negra no espaço escolar institucionalizado.



Fotografia 4 – Grupo Escolar Barão do Rio Branco (Atual Colégio Estadual Barão do Rio Branco)

Em ambos os exemplos, a tipologia de tais imagens foi, demasiadamente, utilizada como uma das representações prediletas da expressão da dinâmica de uma forma escolar na tópica utilizada por Vicent, Lahire e Thin (1994). Nela, os modos de socialização escolares apresentam peculiaridades e similitudes com outros modos de socialização que são externos à sua realidade espaço-temporal e, segundo eles, ao partirem da “invenção” da forma escolar se torna imprescindível compreender:

[...] não sem dificuldades, como um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização, para também discernir quais são as características principais e tudo o que faz parte desta configuração histórica singular, enquanto tendemos a acreditar (que tal modo), se não natural, é, pelo menos, eterno e universal. (VICENT, LAHIRE & THIN, 1994, p. 14)²⁴⁶

245 As terminologias de primeira realidade (ou realidade interior) e segunda realidade (ou realidade exterior) foram operadas inicialmente por Kossoy (1989, 1998).

246 “Partons donc de l’« invention » de la forme scolaire, pour comprendre comment, non sans difficultés, un mode de socialisation scolaire s’est imposé à d’autres modes de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui fait partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du moins éternel et universel.”

Atividades ao Ar Livre



Fotografia 5 – Escola Experimental Maria Montessori (Atual Colégio Estadual Maria Montessori)



Fotografia 6- Centro Educacional Guai-
ra (Atual Colégio Estadual Guaíra)

Como prática educativa, a instalação de hortas no espaço escolar tem sido defendida por importantes educadores, desde o século XIV, tais como, Comenius, Rousseau Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly e Freinet. Todos defendiam, de algum modo, que as atividades ao ar livre ajudavam no desenvolvimento moral das crianças e seu apreço pela natureza.

É possível avistar, na Fotografia 5, um modelo de ensino que se aprende fazendo. Nela há um flagrante de um princípio de integração colaborativa que contribui para a formação integral dos alunos no desenvolvimento de competências relacionadas à natureza e ao plantio de hortaliças (folhas, talvez frutos e flores).

O mesmo princípio de atividade coletiva ao ar livre é encontrado na Fotografia 6. Dessa vez, trata-se do plantio de uma árvore, provavelmente, no dia 21 de setembro, data que o Brasil celebra o Dia da Árvore. Naquele dia, a aglomeração das crianças na área externa das salas de aula testemunhou o cultivo de um broto de árvore no terreno da escola. Quando o Dia da Árvore foi incorporado ao calendário escolar nas primeiras décadas do século XX, houve o acréscimo de mais um ingrediente à Cultura Escolar. Com pequenas variações, tais momentos de festejo se tornaram tradicionais, como o plantio de mudas, preleções alusivas à data, brincadeiras, jogos etc. (BENCOSTTA, 2017).

Eventos Solenes

O simbolismo da Fotografia 7 traz consigo fragmentos visuais familiares a fenômenos próprios da cultura cívica escolar. O êxito da técnica profissional do fotógrafo e de sua sensibilidade estética estão atestadas no momento que consegue registrar toda a plasticidade da atmosfera solene da mestra ao proteger a Bandeira Nacional do Brasil, envolvida por um grupo de crianças. Trata-se, de um evento cívico celebrado na grade temporal escolar que foi aditada ao tempo social, tal como afirma Souza:

Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. As festas escolares, diferentemente das festas do calendário social, não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender. (SOUZA, 1999, p. 134)



Fotografia 7 – Grupo Escolar Leônicio Correia (Atual Colégio Estadual Leônicio Correia)



Fotografia 8 – Grupo Escolar de Porto Amazonas (Atual Escola Estadual Olívio Belích)

Esta construção social também é tangível na Fotografia 8, com significações de uma composição visual que facilita entender a identidade que é dada pela compreensão que esse grupo possuiu acerca do símbolo que justificou a realização do encontro solene, com a presença de adultos “ilustres” externos ao território escolar. Nessa e na fotografia anterior, no plano do conteúdo, consegue-se depreender mensagens do envolvimento da comunidade escolar com os eventos solenes.

É certo que a imagem fotográfica manifesta um conjunto de signos, cujo grau de informação excede a simples função ilustrativa. Ao nos depararmos com o signo fotográfico, seguindo os pressupostos de Louis Hjelmslev (1953), podemos diferenciar, por um lado, o plano da expressão, organizado pelos significantes materiais (cor, sombra, luz) e disposto de um modo plástico (composição, enquadramento, ângulo). Por outro, temos o plano do conteúdo, que é utilizado para transmitir o significado ou sentido da mensagem fotográfica, estruturado segundo um modo discursivo. (BENCOSTTA, 2006a, p. 302)

As representações fotográficas de inúmeros eventos solenes que emolduravam o ambiente cultural escolar viabilizaram a circulação de valores e símbolos, entre as Práticas Educativas intrínsecas à população estudantil escolar e àquelas próprias do mundo adulto, elaborando, portanto, discursos de condescendência que diziam respeito à ritualização do universo infantil. É nesse sentido que a construção deliberada de uma ordem enunciativa de uma forma escolar não deixa de assimilar aspectos de rituais instituídos com características diversas de celebração e, assim, compreende-se a condição desses eventos como de natureza processual prescrita em padrões narrativos únicos (BECKER, 1982; SIMMEL, 1971) e conformados a processos sociais abrangentes (TURNER, 1968; DA MATTA, 1979).

Mobiliário e Equipamentos

O Centro Educacional Guaíra foi uma iniciativa diferenciada dentre as escolas primárias graduadas do Estado do Paraná²⁴⁷ em consequência, o mobiliário que lhe fora encomendado também foi diversificado. O que não significa ter sido esse o padrão patrocinado pelo Estado para as demais Instituições Escolares.

Quando o presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira, esteve



Fotografia 9 – Centro Educacional Guaíra (Atual Colégio Estadual Guaíra)

247 O Centro Educacional Guaíra, também conhecido como Centro de Demonstrações do Ensino Primário, esteve vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ele funcionou com um laboratório de ensino e campo de estágio experimental e aperfeiçoamento para professores do Estado do Paraná. (BENCOSTTA, 2006b)

presente em Curitiba para participar da entrega do edifício do Centro Educacional Guaíra, em 1954, teria lhe chamado a atenção o mobiliário desta escola. (COLÉGIO ESTADUAL GUAÍRA, 1954). A Fotografia 9 é uma das carteiras que tanto impressionou Anísio Teixeira e, segundo a descrição da sua diretora, Pórcia Guimarães Alves, era um mobiliário leve com uma tampa horizontal e lisa; quando justapostas, permitia a formação de mesas maiores para atividades coletivas. A cadeira ergonômica e confortável, por ser móvel e do mesmo modo leve, poderia ser facilmente conduzida para qualquer local da sala de aula, facilitando a formação das equipes. (ALVES, [19-]).

No Brasil, segundo Oliveira e Matos (2018), a discussão em torno da saúde bucal infantil desencadeou, desde o final do século XIX, uma série de teses de dentistas, médicos e educadores em congressos de higiene com o objetivo de impressionar governos e autoridades escolares (inspetores, diretores de instrução, professores) para a instalação de gabinetes dentários infantis gratuitos nas Escolas Públicas, Dispensários e Institutos de Proteção à Infância.

No Paraná, como em outros Estados, foram criadas inspetorias de higiene e assistência dentária, responsáveis pela elaboração e fiscalização de Programas de Odontologia Sanitária que orientassem quais deveriam ser os melhores hábitos para manter uma boa saúde bucal dos escolares. As campanhas profiláticas e educativas não foram suficientes, de modo que a política de instalação de gabinetes dentários no espaço físico escolar se tornou uma realidade.

Na Fotografia 10, vê-se a imagem tenebrosa e solitária da famosa e temida cadeira odontológica (modelo Atlante produzida em São Paulo), precariamente instalada em uma sala fria e imprópria ao atendimento infantil, para que nela funcionasse o gabinete dentário.

Objeto de medo e pavor de uma parte considerável das crianças, o artefato em si, é parte da memória de muitas gerações de alunos que foram sujeitados à inspeção e tratamento odontológico no ambiente escolar, até como meio de lhes enquadrar aos preceitos da higiene dietética e buco dentária daquela época.



Fotografia 10 – Grupo Escolar
Conselheiro Zacarias (Atual
Colégio Conselheiro Zacarias)

Considerações Finais (em aberto)

Ao final desta escrita, resta desejar que o conjunto de imagens do Álbum Fotográfico de 1995, selecionado para este artigo, estimule o público leitor a elaborar suas próprias compreensões sobre realidades escolares do tempo passado. Os momentos que foram captados pelo olhar do fotógrafo, desse álbum, os imobilizou como únicos e peculiares à memória escolar de um determinado tempo e espaço, porém, considerem que a interpretação das fotografias escolares é capaz de ressemantizar o que foi retratado e, aparentemente, diminuir o seu grau de iconicidade, como forma de representação da realidade, nos moldes defendidos por Roger Chartier (1989). Desse modo, as fotografias não serviriam apenas para retratar a realidade, mas, também, para conceber e alterar a imagem do mundo representado.

Referências

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Ana Maria Mauad de Sousa. **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social, na cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX**. Tese (Doutorado em História). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1990.

AUMONT, Jacques. **L'Image**. Paris: Nathan Éditions, 1990.

BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 69-84.

BARROS, Armando Martins de. **Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão postal no Distrito Federal no início do século**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, 1997.

BARROS, Armando Martins de. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao Olhar. In: GATTI JR. Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 117-132.

BARTHES, Roland. Rhétorique de l'image. **Communications**, n. 4, p. 40-51, 1964.

BECKER, Howard S. **Art worlds**. Berkeley: University of California Press, 1982.

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

BENCOSTTA, Marcus Levy. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: INEP, 2006b, p. 51-73.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, v. 30, n. 1, p. 369-411, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Las Fiestas Escolares en Brasil (Curitiba, 1914-1971). **History of Education & Children's literature**, v. 12, p. 337-355, 2017.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 91-107. (Obras Escolhidas, v. 1)

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BURKE, Catherine; CASTRO, Helena Ribeiro de. The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild. **History of Education**, v. 36, n.2, p. 213-226, 2007.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. **Fotografia e cidade**. São Paulo: Mercado de Letras: FAPESP, 1997.

CHARTIER, Roger. Le monde comme représentation. **Annales ESC**, n. 6, p. 1505-1520, 1989.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Revisitando a história da educação através do uso de imagens. **Anais do Seminário Pedagogia da Imagem**, Imagem da Pedagogia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1996, p. 121-146.

DEPAEPE, Marc & HENKENS, Bregt. *The history of education and the challenge of the visual*. **Paedagogica Historica**, v. 36, n. 1, p. 11-17, 2000.

EVANS, Jessica; HALL, Stuart (eds.). **Visual culture: the reader**. London: SAGE, 1999.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1991.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam Moreira (orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate. *Imagining past schooling: the necessity for montage*. **Review of Education / Pedagogy / Cultural Studies**, v. 22, n. 1, p. 71-85, 2000.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate.(eds.) **Silences and images: the social history of the classroom**. New York: Peter Lang, 1999.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegomena to a theory of language**. Baltimore: Indiana University, 1953.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **Artcultura**, v. 8, n. 12, p. 97-115, 2006.

KNAUSS, Paulo. **Cidade vaidosa**: imagens urbanas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

KOSSOY, Boris. **Elementos para o estudo da fotografia no Brasil no Século XIX**. (Tese de Doutorado). Sociologia. Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1979.

KOSSOY, Boris. **Origens e expansão da fotografia no Brasil - século XIX**. São Paulo: Funarte, 1980.

KOSSOY, Boris. **Álbum de photographias do Estado de São Paulo, 1892**: estudo crítico. São Paulo: Kosmos; CBPO, 1984.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne. (org.). **O fotográfico**. Brasília-São Paulo: CNPq-Hucitec, 1998, p. 41-47.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1990.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: EDUSP, 2001.

MARGOLIS, Eric. Class pictures: representations of race, gender, and ability in a century of school photography. **Visual Studies**, v. 14, n. 1, p. 7-38, 1999.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Rumo a uma história visual. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2005, p. 50-70.

NÓVOA, António. Ways of saying, ways of seeing public images of teachers (19th - 20th Centuries). **Paedagogica Historica**, v. 36, n. 1, p. 20-52, 2000.

NÓVOA, António. Texts, Images and Memories: Writing “New” Histories of Education. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel (eds.). **Cultural history and education**: critical studies on knowledge and schooling. New York: Routledge, 2001, p. 45-66.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de; MATOS, Maria Izilda Santos de. Para maior glória do nosso Brasil: educação e cuidados para a saúde bucal infantil, 1912-1940. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, v. 25, n. 4, p. 1261-1279, 2018.

POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel (eds.). **Cultural history and education**: critical studies on knowledge and schooling. New York: Routledge, 2001.

POSSAMAI, Zita Rosane. Narrativas fotográficas sobre a cidade. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, p. 55-90, 2007.

- RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Imagens na história**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SAMAIN, Ettienne. (org.). **O fotográfico**. Brasília-São Paulo: CNPq-Hucitec, 1998.
- SIMMEL, Georg. **Georg Simmel on individuality and social forms: selected writings** (translated and edited by Donald N. Levine). Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos da infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, 1999, p. 127-143.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagem na história da escola primária. **Educar em Revista**, n. 18, 2001, p. 75-101.
- TURNER, Victor. **The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual**. New York: Cornell University Press, 1968.
- TURAZZI, Mariz Inez. **Poses e trejeitos: a fotografia e as exposições na era do espetáculo (1839-1889)**. Rio de Janeiro: Funarte, 1995.
- VASQUES, Pedro Karp. **Fotografia: reflexos e reflexões**. São Paulo: L&PM, 1986.
- VASQUES, Pedro Karp. **O Brasil na fotografia oitocentista**. São Paulo: Metalivros, 2003.
- VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard et THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VICENT, Guy (dir.) **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Fontes visuais na História: significar uma peça. **Varia Historia**, n. 13, 1994, p. 128-131.
- VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 73-89.
- VINAO FRAGO, Antonio. La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. In: AA.VV, **Homenaje al profesor Alfonso Capitán**. Murcia: Universidad de Murcia, 2005, p. 739-758.

Fontes

ÁLBUM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretário Nilson Batista Ribas. Curitiba, Paraná, 1955.

Fotografia 1 – Grupo Escolar de São José dos Pinhais

Fotografia 2 – Grupo Escolar do Bairro Capanema

Fotografia 3 – Grupo Escolar Dr. Francisco Macedo

Fotografia 4 – Grupo Escolar Dr. Francisco Barão do Rio Branco

Fotografia 5 – Escola Experimental Maria Montessori

Fotografia 6 – Centro Educacional Guaíra

Fotografia 7 – Grupo Escolar Leôncio Correia

Fotografia 8 – Grupo Escolar de Porto Amazonas

Fotografia 9 – Centro Educacional Guaíra

Fotografia 10 – Grupo Escolar Conselheiro Zacarias

ARQUIVO DO COLÉGIO ESTADUAL GUAÍRA. ALVES, Pórcia Guimarães.
Narração do histórico. Curitiba, [19–].

COLÉGIO ESTADUAL GUAÍRA. **Ata da instalação solene do centro de demonstração pedagógica.** Curitiba, 8 jan. 1954.

PARANÁ. **Mensagem Apresentada a Assembleia Legislativa do Estado pela ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1956, pelo Sr. Moysés Lupion, Governador do Paraná.** Curitiba, Paraná, 1956.

As Organizadoras

Andréa Bezerra Cordeiro

Doutora e Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de História e Historiografia da Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Programa de Pós graduação em educação da Universidade Federal do Paraná e no Departamento de Planejamento e Administração Escolar na mesma universidade. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR e no Observatório e culturas e processos político-pedagógicos (OCUPP-UFPR).

Gecia Aline Garcia

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação e Pedagogia pela mesma instituição. Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista CAPES. Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/UFPR. E-mail: gecia.garcia@gmail.com

Ana Paula de Souza Kincheski

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestra em Educação e Pedagogia pela mesma instituição. Atua como professora colaboradora no curso de Pedagogia (FAED/UDESC). Integrante dos Grupos de Pesquisa Objetos da Escola e Observatório de Práticas Escolares – OPE/UDESC. E-mail: anapaulakin@gmail.com

Júlia Naomi Kanazawa

Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Integra o Grupo MEMÓRIA, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e o GEPEMHEP, do CPS. Atua como docente da Etec Cônego José Bento/CEETEPS-SP e professora coordenadora de projetos no Centro Paula Souza.

Virgínia Lourençon da Silva

Cientista social pela UFPR e graduanda de Pedagogia na mesma instituição. Bolsista de Iniciação Científica do “Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar”, Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/UFPR. E-mail: virginialourencon@gmail.com



A Teia das Coisas

*cultura material escolar
e pesquisa em rede*

O presente volume não se trata apenas de uma coletânea de bons textos sobre a Cultura Material Escolar. Trata-se de um livro que partilha com a(o)s leitora(e)s perspectivas teóricas e temáticas comprometidas com os rigores da análise histórica, ressaltados pelo conjunto de escritas que percorrem tramas e trilhas de cantos e recantos, muitas vezes esquecidos pela pesquisa, mas que de algum modo continuam presentes na memória dos indivíduos, em especial daqueles que tiveram a oportunidade de serem escolarizados em algum momento de suas vidas.

O título “A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede” traduz a feliz escolha de suas organizadoras que capta de imediato a atenção de toda(o)s aquela(e)s que se interessam pelo modo como a cultura material se constituiu e se manifestou no universo escolar em diferentes contextos e tempos da História da Educação.

Ao final da leitura, a(o)s leitora(e)s poderão perceber que a(o)s autora(e)s utilizaram de uma rica multiplicidade de fontes, apresentaram roteiros fascinantes e instigantes de quadros interpretativos e desenharam em uma linguagem agradável e acessível ao grande público, caminhos e rotas que facilitam a compreensão desta face da cultura escolar.

À toda(o)s uma excelente e prazerosa leitura !

Marcus Levy Bencostta

