

Sociedade Brasileira de História da Educação

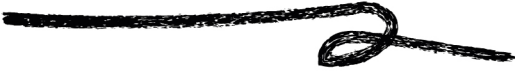
25 anos

Terciane Ângela Luchese
Cynthia Greive Veiga
Magda Sarat
Maria Celi Chaves Vasconcelos
Azemar Soares Jr.
(org.)



Sociedade Brasileira de História da Educação

25 anos



Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Córte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente

André Felipe Streck

Clovis Eduardo Malinverni da Silveira

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Janaina Macke

Márcio Miranda Alves

Marcell Bocchese

Odair Camati

Odilon Giovannini Junior

Pedro Lopes da Cruz

Simone Córte Real Barbieri – Secretária

Terciane Ângela Luchese

Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Viecei
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Sociedade Brasileira de História da Educação

25 anos

Terciane Ângela Luchese

Cynthia Greive Veiga

Magda Sarat

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Azemar Soares Jr.

(org.)



O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(suas) autores(as) e organizadores(as).

© dos organizadores

1ª edição: 2026

Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Luana Stela Martini

Capa: Luana Stela Martini

Arte de capa: *School* (1958)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

S678 Sociedade Brasileira de História da Educação : 25 anos [recurso eletrônico] / organização Terciane Ângela Luchese ... [et al.] – Caxias do Sul : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

Apresenta bibliografia.

DOI 10.18226/9786558075943

ISBN 9786558075943

1. Sociedade Brasileira de História da Educação - História. 2. Educação - História. I. Luchese, Terciane Ângela.

CDU 2. ed.: 37(81)(091)

Índice para o catálogo sistemático

1. Sociedade Brasileira de História da Educação - História	37(81)(091)
2. Educação - História	37(091)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário



Apresentação / 6

1. A partir do arquivo: um ensaio historiográfico / 15

Nicolás Arata

2. Na concretude do virtual / 33

Diana Gonçalves Vidal

3. Arquivos pessoais de professoras: de aparições transitórias a visibilidades digitais no tempo presente/ 60

Maria Teresa Santos Cunha

4. O Patrimônio Educativo na História da Educação no Brasil: entre as práticas de pesquisa e os desafios políticos da preservação / 80

Rosa Fátima de Souza-Chaloba

5. O Instagram como território para a e-História da Educação: o caso do perfil *Histórias de Brasília* / 103

Juarez José Tuchinski dos Anjos

6. Repertórios dos intelectuais engajados no debate educacional no Brasil: inquéritos, manifestos e conferências nacionais de educação (1914-1967) / 126

Bruno Bontempi Jr. | Carlos Eduardo Vieira | Libania Nacif Xavier

7. A formação docente na História da Educação: a questão dos professores de escolas rurais / 154

Rosa Fátima de Souza-Chaloba | Virginia Pereira da Silva de Ávila | Agnes Iara Domingos Moraes

8. A pesquisa sobre o ensino de História da Educação no Brasil (1997-2024) / 179

Décio Gatti Júnior | Maria Helena Câmara Bastos | Marta Maria de Araújo

9. Imprensa estudantil e patrimônio educativo: acervos e investigações nos estados de Piauí, Santa Catarina e Sergipe / 217

Cristiani Bereta da Silva | Francisco Gomes Vilanova

João Paulo Gama Oliveira

SOBRE OS AUTORES / 244



Apresentação

No ano de 2024, celebramos os 25 anos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e comemoramos a realização de doze congressos realizados em diferentes cidades brasileiras, com apresentação de pesquisas de temas diversos desenvolvidas por estudantes, professoras e professores que se dedicam ao campo da história da educação. Para marcar esse momento, promovemos uma singela confraternização, com uma mesa sobre a memória dos 25 anos da SBHE, convidando a primeira diretoria que foi composta por Demerval Saviani (presidente, Unicamp), Marta Carvalho (vice-presidente, USP), Diana Vidal (secretária, USP)¹. O evento aconteceu no dia 4 de dezembro de 2024, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob os auspícios da professora Carlota Boto, então diretora da instituição. Estiveram presentes o primeiro presidente, professor Dermeval Saviani (Unicamp) e a primeira secretaria, professora Diana Vidal (USP), além de docentes e discentes. As memórias nos contam que foram anos de muitas aprendizagens favorecidas pelos ricos debates, pela organização de grupos de pesquisa, pelos intercâmbios e redes de colaboração, além das inúmeras publicações.

Nos 25 anos da SBHE, comemoramos a disponibilidade dos/as colegas que fizeram parte das diretorias; dos/as editores/as e das comissões editoriais da Revista Brasileira de História da Educação, fundada em 2001; dos/as organizadores/as da coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação, lançada no décimo aniversário da SBHE, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo; dos/as organizadores/as das coleções de legislações provinciais/estaduais; dos membros da Comissão Editorial de Coleções e Livros da SBHE em parceria com a Editora Unesp. Festejamos os avanços no campo da

¹ A saudosa professora Ana Waleska Mendonça (*in memoriam*), da PUC-Rio, foi a tesoureira.

escrita da história da educação, envolvendo novos temas de pesquisa, novos diálogos teórico-conceituais, debates sobre arquivos e documentos, como também celebramos o incremento da reflexão sobre os perigos de uma história única da educação e a necessidade de problematizarmos as múltiplas histórias de educações.

Parte desse livro resulta de uma das propostas da comemoração, quando lançamos o Edital de Publicação de Livro *25 anos da Sociedade Brasileira de História da Educação*, com o objetivo de celebrar essa data e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às pesquisas e aos pesquisadores/as que se dedicam a interpretar os fenômenos histórico-educativos, por meio do diálogo com uma rica e diversa gama de fontes e com várias áreas do conhecimento. No mesmo período, também foi lançado o projeto de organização do *Álbum de Memórias dos Congressos Brasileiros de História da Educação*, contando com a participação de vários colegas membros da SBHE. Afinal, uma organização acadêmica como a Sociedade Brasileira de História da Educação tem como pressuposto contar histórias, organizar memórias, desarquivar lembranças, no intuito de favorecer a conscientização crítica da importância da pesquisa histórica em educação para a formação de educadores e educadoras.

Esta obra que apresentamos está organizada, em duas partes. A primeira contém textos das conferências de abertura e encerramento, além de três textos de mesas redondas, apresentados XII Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), acontecido na cidade de Natal, entre 14 e 17 de agosto de 2024, com o tema “E-História da Educação: acervos fontes e territórios”. A segunda parte inclui os textos enviados por colegas que aderiram ao edital.

Abre a publicação o artigo do professor Nicolás Arata, nosso convidado para a conferência de abertura, com o texto “Através do arquivo: um ensaio historiográfico” e uma instigante pergunta: “há quanto tempo gravita entre nós a preocupação com o arquivo?”. Observa-se que o autor não está se referindo apenas ao arquivo como local de ar-

mazenamento de acervos documentais. Ele problematiza as alterações, nos últimos tempos, das nossas relações com o acesso aos documentos, entre eles, os acervos digitais. Por meio de refinada análise sobre as várias possibilidades de se pensar nos arquivos, nos arquivados e nos arquivistas, Arata nos brinda com a importante reflexão sobre os lugares dos arquivos em sociedades de passado colonial moderno e escravista, como são os da América Latina, e suas violências fundadoras. Ao mesmo tempo, coteja com a longa permanência dos entraves políticos para lidar com arquivos e com arquivamentos, pois, toda memória é seletiva. Ao final do texto, duas questões nos instigam a prosseguir com o debate: a constatação sobre o nosso precário conhecimento relativo a outros modos e entendimentos da produção de arquivos, como no caso dos povos originários de América Latina, de tradição milenar; e, por sua vez, a ainda incipiente discussão sobre os impactos dos novos modos e entendimentos da produção atual de arquivos digitais na formação da imaginação histórica de historiadores.

“Na concretude do virtual” é o título da conferência de encerramento, da nossa convidada professora Diana Vidal, fundamental protagonista no processo de fundação e presença permanente na SBHE ao longo desses 25 anos. Em seu texto, Diana nos provoca com o pressuposto de que “nada no universo virtual é despojado de materialidade”. Desse modo, a autora explica sobre os suportes materiais da internet e da *web* e como os seus usos expõem relações geopolíticas de poder econômico e “impacta[m] nossas formas de pensar e nossa corporeidade”. Diana Vidal sugere a reflexão sobre mais uma colonialidade em curso: a digital. Em seguida, nas tramas de redes e fios, a autora analisa uma outra materialidade, que é a própria autoria dos processos de armazenamento realizados por pessoas concretas. Nesse caso, cabem os procedimentos básicos, já consolidados no âmbito da metodologia histórica, qual sejam, a crítica interna e a crítica externa aos documentos, físicos ou digitais, como muito bem desenvolvido no texto, levando-se

em consideração as suas especificidades e, principalmente, complexidades. Na finalização do texto, a autora apresenta três possibilidades para resistirmos a uma suposta inconcretude do virtual: estimular as/os estudantes a demarcar suas autorias em escritas na *web*; explorar os arquivos físicos; e fomentar debates sobre história digital no âmbito da História da Educação.

Na mesa redonda “E-História da Educação, acervos e fontes”, a professora Maria Teresa Santos Cunha apresentou o título “Arquivos pessoais de professoras: de aparições transitórias a visibilidades digitais no tempo presente”. Nesse texto, a autora objetivava discutir sobre arquivos pessoais de mulheres professoras, no recorte temporal 1950-1990, tendo realizado a pesquisa no Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH), sob a guarda da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). O texto traz importantes reflexões teóricas sobre a temática, provocando o leitor a refletir sobre arquivos pessoais, patrimônio bibliográfico e patrimônio documental. Conforme destaca a pesquisadora, somente foi possível identificar algum tipo de documentação de mulheres, em arquivos pessoais de dois professores catarinenses. Como desdobramento do não achado, Maria Tereza descreve os vários documentos encontrados nas pastas dos seus maridos e reflete sobre a presença/ausência transitória das esposas professoras (arquivadas em um sublugar da história dos homens professores). Enfim, a pesquisadora destaca a fundamental importância de estimular a produção e organização de acervos pessoais de mulheres, físicos e digitais, de modo a dar visibilidade histórica as múltiplas experiências femininas, seus pensares e fazeres.

Ainda como resultado da mesa redonda “E-História da Educação, acervos e fontes”, a professora Rosa Fátima de Souza-Chaloba em “O patrimônio educativo na História da Educação no Brasil: entre as práticas de pesquisa e os desafios políticos da preservação”, brinda-nos com reflexões fundamentais, fruto do amadurecimento da comunidade de

historiadores e historiadoras da educação em suas preocupações com documentos, cultura material escolar, acervos e preservação, temas recorrentes nos últimos anos. A autora problematiza a configuração do patrimônio educativo na história da educação a partir de dois aspectos: a pesquisa e as políticas patrimoniais. Em relação à pesquisa, é importante constatar o crescimento de publicações nos últimos anos, incluindo, evidentemente, a conquista de espaço nos congressos brasileiros de história da educação, bem como o aprofundamento de discussões teórico-metodológicos. Tomando patrimônio histórico como objeto de investigação, apresenta importante mapeamento das ações voltadas para tombamentos, organização e preservação de acervos/objetos de história da educação. As vivências de Rosa Fátima com o compartilhamento de estudos sobre a temática indicam a pertinência das suas críticas sobre os desafios de enfrentamento das políticas patrimoniais atuais, embora, como a autora demonstra, as lutas para esse enfrentamento estejam ganhando cada vez mais força.

Por fim, encerra a primeira parte do livro o texto intitulado “O Instagram como território para a E-História da Educação: o caso do perfil *Histórias de Brasília*”, de autoria de Juarez José Tuchinski dos Anjos, que tem como intuito refletir sobre as possibilidades e os limites do uso dessa rede social como território para a prática da e-História da Educação. Para tal, o autor considera o caso da conta *Histórias de Brasília*. O autor organiza o texto iniciando com a apresentação desse perfil e as peculiaridades do seu uso como fonte de informação e-histórica. Após, problematiza dois tipos de evidências, selecionadas a partir da análise do perfil, os “e-documentos a serem interrogados: as fotografias nele postadas e os comentários e interações dos seguidores”. No exame de um caso, o autor traz relevantes contribuições para pensar a E-História da Educação.

Para a segunda parte, composta pelo conjunto dos textos que responderam ao edital, foram selecionados cinco, com temáticas variadas, pois cumpriram o edital que

propunha que os capítulos contemplassem um número de três autores/as por texto, vinculados a instituições de três diferentes estados do país, de modo a apresentarmos pesquisas de várias regiões do Brasil.

No capítulo “Repertórios dos intelectuais engajados no debate educacional no Brasil: inquéritos, manifestos e conferências nacionais de educação (1914-1967)”, Bruno Bontempi Jr., Carlos Eduardo Vieira e Libania Nacif Xavier tratam da história dos intelectuais, tema que teve ampla difusão desde o final do século XX. O objetivo é analisar as atitudes públicas de intelectuais portadores dos debates educacionais, no recorte temporal de 1914-1967, por meio da interrogação de diferentes fontes, tais como inquéritos, manifestos e anais das conferências, especialmente as organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. O texto realiza importante definição do sentido de intelectual, constituído no âmbito do contexto europeu do século XIX, com repercussão nos séculos seguintes: um agente social coletivo produtor da opinião pública e seus embates. Os sujeitos são os intelectuais da educação, com maior protagonismo em São Paulo, nas diferentes fases republicanas de produção de meios diferenciados de divulgação das suas ideias, devidamente analisadas – inquéritos, manifestos, congressos. Os autores destacam a fundamental importância dos intelectuais na defesa da educação pública brasileira ao produzirem ideias e dados educacionais e ao polemizarem debates e promoverem a mobilização de grupos e de políticas públicas na defesa da educação brasileira.

O texto “A formação docente na história da educação: a questão dos professores de escolas rurais”, da autoria de Rosa Fátima de Souza-Chaloba, Virginia Pereira da Silva de Ávila e Agnes Iara Domingos Moraes, de imediato nos apresenta uma questão de pesquisa muito relevante: “qual o lugar da história da formação de professores rurais na História da profissão/formação docente no Brasil?”. Por tempos invisibilizada pelas histórias dos grupos

escolares e outros tipos de escolas urbanas, o avanço da pesquisa sobre a história das escolas rurais e de seus/suas professores/as no Brasil é recente – isso em um país com predominância rural até meados do século XX. O texto pretende contribuir para preencher tal lacuna ao propor a análise de políticas de formação de professores para escolas rurais no recorte de 1930-2010. O fio condutor é a presença, em uma longa duração histórica, da então nomeada professora leiga, nas escolas rurais, sendo que as autoras apresentam três movimentos de tentativas de acabar com a não habilitação das professoras do campo, a saber: a época da defesa da ruralização do ensino; a difusão de políticas de formação desenvolvidas a partir da Lei n. 5692/71; e o contexto de defesa da educação do campo pelos movimentos sociais, em detrimento da concepção de educação rural, a partir dos anos de 1990. A ampla e necessária pesquisa confirma a história das desigualdades das políticas de formação de professoras, bem como a força da resistência dos movimentos populares na redefinição desse processo.

Décio Gatti Júnior, Maria Helena Câmara Bastos e Marta Maria de Araújo apresentam no texto “A pesquisa sobre o ensino de História da Educação no Brasil (1997-2024)”, uma temática oportuna em um contexto em que a disciplina vem perdendo espaço nos currículos, tanto no Brasil como no exterior. Para isso, fez-se o levantamento de artigos sobre o assunto, publicados em três periódicos da área, a saber: Revista História da Educação (RHE), Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e Cadernos de História da Educação (CHE). O texto apresenta dados quantitativos de artigos e dossiês, identificação de autores e de instituições, nacionais e estrangeiras, das três revistas de fundamental importância para os debates sobre a trajetória do ensino de História da Educação. Nota-se, pelos títulos dos artigos publicados, que a temática é explorada por meio da problematização de diferentes categorias, tais como: gênero, biografias, manuais didáticos, currículo, autores

estrangeiros de referência, instituições, além da prática do ensino propriamente dito. A pesquisa realizada incita-nos a refletir sobre o lugar da disciplina de História da Educação na formação de educadores, principalmente na direção de politizarmos com maior ênfase as nossas práticas docentes.

No capítulo “Imprensa estudantil e patrimônio educativo: acervos e investigações nos Estados de Piauí, Santa Catarina e Sergipe”, Cristiani Bereta da Silva, Francisco Gomes Vilanova e João Paulo Gama Oliveira apresentam um assunto fulcral na História da Educação: o protagonismo da juventude na discussão de sua vida escolar, registrada por meio de impressos. Inicialmente o texto realiza importante levantamento bibliográfico sobre o assunto imprensa estudantil, com o cuidado de analisar os termos imprensa e periódico e outros, como escolar e estudantil. O texto se organiza a partir de extenso mapeamento de impressos publicados nos três estados selecionados para a pesquisa, nos contextos do período imperial e republicano, por meio de consulta a acervos físicos e digitais. Além dos dados organizados, ainda analisa os diferentes contextos históricos da educação e da política, além da influência estrangeira, no processo de fazer do impresso a voz da educação e da vida estudantil. É de grande contribuição o levantamento exaustivo realizado, tendo em vista o reconhecido potencial das fontes impressas para as pesquisas em História da Educação, bem como o entendimento dessa tipologia de fonte documental como patrimônio educativo.

O conjunto de textos aqui publicados nos deixa a constatação dos longos caminhos de produção de conhecimento histórico já percorridos por gerações de pesquisadores e pesquisadoras da educação, mas, principalmente, sinaliza a potência do campo. São múltiplas as histórias de educação e seus sujeitos; são plurais os saberes e fazeres produzidos; são muitas as resistências a serem enfrentadas nos processos educadores opressores. Portanto, o trabalho da SBHE precisa ser farol, sempre alerta às te-

máticas e à necessidade de mudança, garantindo, assim, a longevidade da pesquisa em História da Educação.

Vida longa à Sociedade Brasileira de História da Educação!

Os organizadores

1 A partir do arquivo: um ensaio historiográfico²

Nicolás Arata

Aqueles entre nós que trabalham no campo da História da Educação acostumaram-se a avançar por meio da névoa. Fazemos isso mais com palpites, conjecturas e intuições do que com certezas. Aprendemos a conhecer, sobretudo, mediante as perguntas que nos fazemos.

Uma grande parte do meu trabalho de campo foi dedicada ao estudo de dois temas que tiveram lugar no mesmo território – a cidade de Buenos Aires –, embora separados por um século: a formação de artesãos durante o Vice-Reinado do Rio da Prata – a partir de 1776 – e os processos desencadeados pela escolarização da sociedade portenha entre 1880 e 1910. Em ambos os casos, trabalhei com arquivos localizados em instituições públicas da minha cidade: o Arquivo Geral da Nação e a Biblioteca Nacional do Professor, pertencente ao Ministério da Educação Nacional.

Tudo isso aconteceu entre 2004 e 2014, aproximadamente. Durante esses anos, e de uma forma muito mais intensa a partir da segunda década do século XXI, a reflexão sobre o lugar dos arquivos tornou-se cada vez mais proeminente nas ciências sociais e humanas.

Apesar de disciplinas como a história da arte e a teoria literária terem desempenhado um papel preponderante nesse conjunto de reflexões recentes – que se agrupam em torno das indagações promovidas pelo *archival turn* –, o interesse pela figura do arquivo remonta à segunda metade do século XX, com os trabalhos promovidos pelo próprio Foucault na sua *Arqueologia do saber* (1969); a conferência de Derrida (1994), que viria a ser publicada com o título *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*; e a célebre obra de Arlette Farge, *A atração do arquivo*, publicada em 1989,

² Conferência de Abertura do XII CBHE, Natal, 14 de agosto de 2024.

para citar apenas três exemplos dentre muitos (como as obras de Michel De Certeau).

Há quanto tempo gravita entre nós a preocupação com o arquivo? Não me refiro ao arquivo entendido como o conjunto de coleções físicas em que se inscreve o nosso trabalho de pesquisa. Falo do arquivo como objeto teórico e questão fundamental para fazer o balanço de como as transformações sociais em curso estão alterando significativamente não só a forma como investigamos e escrevemos a História da Educação, mas também a nossa forma de nos relacionar com os passados educativos.

Uma das mais importantes historiadoras latino-americanas, Adriana Puiggrós, conta uma situação eloquente a esse respeito. Confrontada com a tarefa de se sentar para escrever o seu último livro, no qual procurava dar conta do lugar da experiência frente ao “abalo” civilizacional que foi a pandemia da covid-19, ele afirma:

Voltei então à biblioteca em busca de conhecimentos perdidos, de experiências que desconhecia e de considerações pedagógicas que ignorava. A biblioteca era agora imensa e até aterradora, porque, se os livros das minhas estantes constituem uma seleção que me protege, a Internet proporciona um volume caótico e avassalador de informação inédita, que contribui para o clima generalizado de perda de pontos de referência, característico do nosso tempo, em que se destaca a crise da pedagogia (Puiggrós, 2023, p. 9, tradução nossa).

Menciono Adriana Puiggrós porque a citação sublinha a boa decisão do 12º Congresso Brasileiro de História da Educação de nos convidar a pensar em arquivos, fontes e territórios (e a fazê-lo à beira-mar). No meu caso, tomo-a como um convite a abrir o nosso entendimento sobre a figura do arquivo para além de uma lógica extrativista, que assume o arquivo como o seu recurso primário – como as commodities do artigo – para o pensar a partir de outras questões, preocupações e perspectivas que deem conta da sua complexidade.

Comecei por partilhar que o meu trabalho de investigação teve lugar num território específico (outra palavra-chave): Buenos Aires, que estabeleceu uma relação problemática com as formas de conservação do seu passado. Fundada em duas ocasiões – a primeira, em 1536, por Juan de Garay e a segunda, em 1580, por Pedro de Mendoza –, a cidade foi construída a partir de modelos europeus aplicados à resolução de problemas que não eram os das cidades europeias. Há nisso – argumenta Beatriz Sarlo – um “vazio do passado que a cidade sentia como sua falha original” (Sarlo, 2007, p. 32). Passo a citar *in extenso*:

A sua pobre história urbana [refere-se a Buenos Aires] foi durante anos um assunto das elites. Discutiu-se longamente se a primitiva pirâmide que homenageava a Revolução de maio de 1810, ponto de partida do processo de independência de Espanha, devia ser conservada; se uma cidade nova e sem carácter devia permitir, entre os seus poucos monumentos, um dedicado a um herói estrangeiro como o republicano Garibaldi; se valia a pena conservar uma velha casa colonial no bairro sul, completamente arruinada, que se chamava, um pouco exageradamente, Casa de la Virreina (Sarlo, 2007, p. 32, tradução nossa).

Longe de ser um problema alheio ao tema que estamos tratando, a característica portenha está plenamente inscrita na problemática do arquivo. O historiador uruguaio Andrés Lamas o vislumbrou claramente nas suas *Instruções para a aquisição nos arquivos europeus de documentos inéditos que pudessem ilustrar a história colonial do Rio da Prata*, quando observou que o problema – a ausência de documentos – remontava à primeira fundação da cidade. Lamas argumentou que:

Com a fundação de Garay, deve ter nascido o arquivo de Buenos Aires, mas infelizmente nem sequer possuímos a ata completa e autêntica dessa fundação, que deveríamos ter encontrado na primeira página do livro desta Cidade, se tal livro existisse (Lamas, 1873, p. 14).

Será que esse déficit inicial, essa falha de origem, faz de nós narradores falhos? A cultura argentina debateu-se com a questão do “vazio” como um dos seus elementos fundadores. Isso contribuiu – como tudo parece indicar – para as enormes dificuldades na formação e gestão dos seus arquivos.

Não foi em vão que uma figura central no processo de independência, Mariano Moreno, secretário da primeira junta patriótica de governo, lamentou, por volta de 1810, a situação dos arquivos públicos do Cabildo, aos quais se referia da seguinte forma:

Daí o desarranjo e a confusão do arquivo; a necessidade de procurar mãos estrangeiras para os inúmeros ofícios, relatórios e representações do Corpo, sofrendo atrasos prejudiciais, e muitas vezes sofrendo justos receios de que falte a reserva necessária [...] (Moreno, 1843, p. 181).

Essas referências ao estado do arquivo público na cidade de Buenos Aires projetam-se para o conjunto do país. Um dos primeiros historiadores da educação se refere a esse fato nas páginas da sua *Historia de la Instrucción Pública de la República Argentina*.

Quando, ao apresentar o resultado da comissão solicitado pelo presidente do Conselho Nacional de Educação, por volta de 1908 – um livro de dois volumes, com 1.400 páginas, também conhecido como Atlas Escolar ou Informe Ramos (Arata e Cassanello, 2006) –, o funcionário afirmou na carta dirigida ao seu superior:

É preciso saber o que é um arquivo na maior parte das províncias para nós compreendermos isto integralmente. A maior parte deles foi impiedosamente pilhada, deixando apenas o que não tem interesse nas prateleiras e nas gavetas. Quando não foram reduzidos a coisa inútil pela cobiça dos amantes de documentos, foi pela mão consciente ou imbecilmente indiferente de alguns governos de outrora que albergaram a turba armada que os defendia, para que pudessem fazer cartuchos de espingarda ou papel de charuto ou outras coisas mais,

inomináveis, com essa abundância profusa de restos escritos do passado colonial ou independente (Ramos, 1910, p. 10).

Ao mencionar o “tom” portenho, desdenhoso das culturas do interior, Ramos evocou o drama do arquivo na sua relação com a história, o território e a cultura. Que histórias da educação podem ser escritas quando o arquivo está fragmentado, disperso, em desordem? Ramos não só dá conta de uma sociedade subarquivada, que ignorou a sua história. A referência evidencia um problema crônico, contemporâneo e profundamente difundido: o mal do arquivo sempre esteve entre nós.

O arquivo como violência fundadora

Antes de qualquer balanço historiográfico sobre o assunto; antes de discutirmos as nossas “preferências arquivísticas” (Caruso, 2015); antes de analisarmos o impacto do *archival turn* no nosso campo de estudo; antes de apontarmos as presenças e as ausências na História da Educação; devemos perguntar-nos: existe a palavra sem arquivo?

A pergunta costuma ficar tácita, muitas vezes, na escrita da História da Educação. Se “faz” arquivo? “Vai-se” ao arquivo? O arquivo está lá, latente, à espera. O arquivo é o nosso maior pressuposto. Embora alguns trabalhos tenham refletido sobre o lugar do arquivo na História da Educação, creio que há ainda um importante trabalho a se fazer nesse sentido. Considero esse aspeto determinante se pensarmos, como refere o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot, que as narrativas históricas se assentam em acordos prévios que, por sua vez, baseiam-se na distribuição do poder arquivístico, um tipo de poder que define “o que é e o que não é um objeto sério de investigação e digno de menção”.

A questão tende a tornar-se ainda mais grave se olharmos para o contexto dos arquivos coloniais. A esse respeito, o historiador sul-africano Premesh Lalu (2000) estudou como a historiografia nacionalista sul-africana rejeitou as fontes coloniais como tendenciosas e funcionais para o império, mas, ao mesmo tempo, rejeitou o trabalho com fontes orais e mitos locais, considerando-o fora da ordem do “demonstrável” para o arquivo.

Na América Latina, esse problema não é alheio. A construção do arquivo tem sido o produto da imposição de conhecimentos específicos que alguns grupos e comunidades, perseguindo determinados interesses, conseguiram estabelecer sobre outros. Esse processo significou que, enquanto certas narrativas foram legitimadas e, em alguns casos, canonizadas, outras foram expurgadas do arquivos e expulsas da história.

Onde é que podemos situar essa genealogia? Começamos por um fato: o primeiro texto escrito pelos conquistadores no nosso continente é um texto dirigido ao Rei. O teórico literário Roberto González Echevarría (2000, p. 26) argumenta que:

O arquivo latino-americano teve início com a produção de textos notariais e jurídicos para a coroa, que foram alojados no arquivo de Simancas. Ali, o acúmulo de escritos e relações sobre o novo continente se configuraria como a base de um discurso legitimador, que serviria como critério de verdade.

O escritor mexicano Carlos Fuentes (citado em González Echevarría, 2000, p. 26) também parece apontar nessa direção quando defende que “a tradição legalista romana é um dos componentes mais sólidos da cultura latino-americana: de Cortés a Zapata, só acreditamos no que está escrito e codificado”. Convencido do poder da palavra, Antonio Nebrija não hesitou em afirmar que “o dicionário é o companheiro do Império”. O pai do dicionário compreendeu melhor do que ninguém que a tarefa

dos conquistadores não se limitava ao domínio físico. Era também essencial realizar uma conquista epistemológica dos povos da América.

No continente, a palavra escrita emerge e consolida-se em torno do poder da linguagem notarial. A construção dos arquivos coloniais – seguindo Anne Stoler – foram verdadeiras “experiências epistemológicas” que deram origem a tecnologias de governo. Estas não foram alheias às lógicas de poder, em torno das quais se articularam e consolidaram as políticas de conhecimento, os gêneros arquivísticos, as culturas de documentação, as ficções de acesso e as convenções arquivísticas.

Não é por acaso que as formas adotadas pelo arquivo na América espanhola estiveram ligadas à violência fundacional. Por um lado, o documento conhecido como *Requerimiento*, redigido pelo jurista López de Palacios, em 1512 (cujo nome completo é: *Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del Mar Océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor*), cuja leitura era reproduzida sempre que se iniciava a invasão de um povo como instrumento de legitimação.

Essa leitura pode e deve ser interpretada tendo como pano de fundo outras ações promovidas pelas autoridades espanholas, dedicadas a desarticular as cosmovisões do mundo indígena até as cinzas, se necessário. Talvez o caso mais exemplar – retratado por Diego de Rivera em um dos seus famosos murais – seja a grande queima de códices maias perpetrada por Diego de Landa em Yucatán, por volta de 1562. Landa estava convencido de que assim seria mais fácil inocular nos indígenas a fé no Deus dos cristãos.

O fato de a queima dos códices ter ocorrido meio século após a redação do documento de López de Palacios expressa a coexistência de ambos os procedimentos. A exigência dos territórios conquistados e a sua incorporação no território dos reis católicos não se fez apenas ao nível do discurso. A criação de um arquivo que garantisse a legitimidade proclamada pelos espanhóis não podia e

não ignorava a tarefa empreendida: eliminar as formas de preservação da memória social pré-colombina.

Por isso, é essencial recordar – como Carlo Ginzburg defendeu – que os arquivos devem deixar de ser tratados como locais inertes de armazenamento e preservação (1989), a partir dos quais o conhecimento é recuperado, e passar a ser analisados como locais de produção de conhecimento, como monumentos do Estado e como locais para a etnografia do Estado. Essa definição não é, por si só, uma rejeição dos arquivos coloniais como fontes para o estudo do passado. No entanto, tal afirmação não pode ser separada de outra que indague como, na América, esse poder arquivístico se baseou na construção de um arquivo documental sobre o desaparecimento de outros.

Nesse ponto, recordamos a categoria de “cena fundadora” cunhada por Adriana Puiggrós (1996) para argumentar que: “o início na nossa cultura não é um mero começo que depois desaparece no que se segue; pelo contrário, a origem nunca deixa de começar, isto é, nunca deixa de governar e comandar o que começou” (Agamben, 2012, p. 51). Essa perspectiva abre uma chave de leitura particular para pensar o problema da violência que encripta todos os arquivos.

Também não pretendo defender que o arquivo é uma máquina que funciona sempre com a precisão e a eficácia pretendidas pelos seus criadores. Em muitas ocasiões, mesmo os arquivos mais rigorosos têm apresentado efeitos profundamente paradoxais nas suas “utilizações”. Um exemplo disso é dado pelo investigador Eric Ketelaar, que, ao analisar a relação que o nazismo teve com os arquivos para estabelecer a ordem, acabou por produzir também curiosos efeitos libertadores:

Os registos podem, portanto, ser instrumentos de poder, mas, paradoxalmente, esses mesmos registos podem também tornar-se instrumentos de capacitação e libertação, de salvação e liberdade. A obsessão dos nazis com o registo e a enumeração também os tornou receptivos

ao efeito libertador das listas, como sabe qualquer pessoa que tenha visto *A Lista de Schindler*. O sistema de registo detalhado dos nazis continua sendo uma excelente fonte de restituição e reparação (Ketelaar, 2002, p. 229).

Peculiaridades do arquivo latino-americano

Todos os povos arquivam? Desde que navego por essas questões, essa pergunta tem-me inquietado. Não há dúvida de que todos os povos preservam a memória dos seus antepassados, embora as formas como a salvaguardam sejam tão heterogêneas como os suportes utilizados. Por isso, é também relevante questionar o peso que os arquivos têm manifestado na construção da identidade, sobretudo em contextos coloniais e pós-coloniais. Não apenas se existem ou não arquivos, mas também quem os constrói, a quem pertencem, quem os consulta e o que faz com eles, que povos e que nações podem ter arquivos.

Ao longo do século XIX, arquivo, conquista e escrita estiveram constantemente interligados. A partir do ato da escrita e do seu arquivo, o processo de conquista pôde projetar no futuro a sua razão ordenadora. Ao mesmo tempo, o pensamento social crítico latino-americano questionou os elementos que compõem a definição clássica de arquivo. Os povos originários possuíam sistemas de arquivo detalhados, radicalmente heterogêneos à escrita alfabética, que incluíam tecnologias de notação sobre suportes pictóricos ou têxteis, como os códices e glifos na Mesoamérica ou os *quipus* na região andina, que permitiam datar elementos da memória político-administrativa e cosmográfica.

Ao refletirmos sobre as condições singulares do arquivo latino-americano, por um lado, torna-se evidente a heterogeneidade de suportes e materialidades sobre as quais o arquivo tem sido construído na nossa região, bem como os debates políticos que isso tem implicado historicamente. Por outro lado, devemos interrogar-nos sobre o

lugar e o peso dos arquivos das culturas indígenas na produção da historiografia educativa latino-americana no seu conjunto. De que modo penetramos na compreensão das múltiplas formas de articulação da palavra arquivista com a palavra viva (palavra que foi assediada e destruída furiosamente pelo sistema escriturístico do conquistador)?

Numa obra central sobre o assunto, Diana Taylor (2015) separa a noção de arquivo da de repertório, distinguindo duas modalidades que não são exclusivas de uma ou outra cultura. O repertório compreende o estoque de formas corporizadas de conhecimento. A sua forma é predominantemente teatral, as suas personagens e situações desenrolam-se em vários palcos (teatro, música, dança), constituindo dispositivos interpretativos não textuais que desafiam a história baseada exclusivamente em documentos, edifícios ou imagens fixadas em suportes rígidos (o que Taylor equipara à figura do arquivo).

Essas “outras” formas de preservação da memória expõem-nos a pelo menos dois problemas que merecem atenção. Por um lado, a crença enraizada de que a história se escreve a partir de um traço que funciona como “prova de presença” do original. Por outro, a crença de que esse traço é sustentado pela escrita, como se a escrita garantisse a continuidade entre o passado e o presente. Como alerta Mario Rufer (2016), se ao trabalharmos com o arquivo não nos interrogarmos sobre a sua genealogia, se não nos questionarmos sobre como nascem os arquivos; se não nos questionarmos as suas condições de existência; se não problematizarmos que outros materiais poderão ter entrado neles, estaremos ignorando um fato fundamental, que é o de que o arquivo tanto pode servir para guardar a memória como para apagá-la, distorcê-la ou ocultá-la.

Arquivar na era digital

De que nova ordem seriam, então, os nossos problemas com o arquivo? A questão poderia soar ociosa se não

fosse porque pode construir um ângulo a partir do qual ler uma época tão vertiginosa como a nossa.

Vivemos num interregno em que – como nunca antes – o valor da informação recolhida conduziu à mais vertiginosa multiplicação de dispositivos de registo e de armazenamento da história da humanidade. Do manancial de informação detido pela humanidade, mais de 90% é constituído por dados digitais. Entre 2015 e 2017, a sociedade tinha produzido mais informação do que em toda a história.

Se, no início dessa intervenção, dissemos que poderíamos representar o nosso trabalho como o de alguém que avança em meio a névoa ou, ainda mais, como o de uma pesquisadora-detetive que mergulha num mundo de vestígios e pistas; no contexto atual, essa figura estaria dando lugar a uma outra: a da pesquisadora sobrecarregada, que tem que lidar com uma massa incontrolável de documentos, a qual não para de crescer.

Essas transformações tecnológicas alteraram tanto a ontologia do próprio documento como a do arquivo. A desvinculação dos contextos originais em que lemos muitas das informações que fazem parte das nossas pesquisas não é uma questão menor. Estamos perante uma nova “situação de arquivo” (Caimari, 2017), que, suspeito, não sabemos muito bem como pensar. Quais são as formas contemporâneas do arquivo? Podemos considerar os aplicativos de Android e Apple, as contas das redes sociais, os bancos de DNA, os campos de dados, os *dark archives*, como novas e predominantes formas que o arquivo está adquirindo? Provavelmente sim. O que não podemos deixar de fazer é tentar perceber como é que essas transformações estão a acontecer. A tarefa é assustadora. A passagem do analógico para o digital não é linear nem direta, contudo envolve deslocções incompletas, substituições parciais e sobreposições que implicam a coexistência de diferentes lógicas e a coexistência de diferentes materialidades, espacialidades e temporalidades em torno da figura do arquivo.

O que é já absolutamente claro é que a revolução digital não só não concretizou (como era previsível) o sonho postulado pela sociedade do conhecimento com as suas promessas de maior visibilidade dos objetos culturais e de acesso mais fácil ao conhecimento acumulado pela humanidade. Pelo contrário, ofuscou-o, privatizou-o, tornou-o invisível de múltiplas formas, perpetuando velhas assimetrias e construindo novas assimetrias em torno do acesso ao conhecimento. E, acima de tudo, encontrou a sua veia de marketing. Num dia do livro, a Amazon revelou quais foram as frases mais sublinhadas durante os cinco anos da plataforma Kindle. “Se leres no seu dispositivo, ele sabe tudo sobre a tua leitura” (Carrión, 2019, p. 18). A cena é sugestiva. A transição do analógico para o digital não traz apenas benefícios dos quais dificilmente estaríamos dispostos a abdicar. O que não podemos deixar de saber, pelo menos, é que o Kindle pode transformar em dados, um livro não.

Agustín Berti (2022) cunhou o termo “nanofundio” para combinar uma perspectiva marxista com uma perspectiva histórica ligada aos processos de colonização, em diálogo com a constelação de estudos sobre tecnologias digitais, que consagraram termos como “colonialismo de dados”, “extrativismo de dados” ou “capitalismo de plataforma”.

Sobre esse ponto, está em curso uma conversa entre as humanidades digitais – da qual a História da Educação faria bem em participar – sobre as diferentes formas de articular novas maneiras de abordar objetos e questões relacionadas à investigação humanística nos processos de pesquisa, o que permitiria:

- a. formular novas questões e formas de pesquisar objetos pré-existentis;
- b. revisitar noções clássicas como as de “*corpus*”, “cânone” ou “arquivo”;

- c. postular e investigar novas formas de leitura e interpretação possibilitadas pela digitalização de textos;
- d. ensaio de novos métodos de preservação e acesso à informação culturalmente significativa;
- e. aprofundar a análise das discursividades produzidas nos novos meios digitais (os arquivos do futuro);
- f. estabelecer uma interface mais forte entre as ciências humanas e as ciências da informação e da comunicação;
- g. dar conta, com base em casos concretos, da complexidade dos processos ligados à transformação digital, com ênfase nos benefícios e custos que estes implicam para as instituições.

Constatamos também que a transformação digital não produziu apenas novas ligações entre coleções e tipos de materiais e permitiu outras formas de acesso ao conhecimento. Desencadeou também novas fragmentações e desconexões. Estamos perante transições incertas com desafios epistemológicos, tecnológicos, sociais e políticos extremamente desafiadores.

No entanto, os arquivos contemporâneos continuam expressando o “drama nacional”, quer pela escassez de repositórios e pelas frágeis condições de conservação; quer pela fuga permanente (por roubo, venda, etc.) de documentos que, depois, aparecem, muitas vezes, cuidadosamente guardados nos centros de poder; quer pelas dificuldades em identificar as redes de colecionadores que acumularam verdadeiros tesouros públicos em mãos privadas. Talvez possamos nos definir como países com histórias ricas, porém sem grande consciência documental.

Para além de uma atitude extrativista: por uma política dos arquivos da educação

Um arquivo não é apenas descoberto. Também se constrói e socializa. Acolhamos a seguinte premissa: nascidos de um ato de violência, os arquivos nunca descansam em paz. A cada vez que uma nova luta social surge no horizonte, a cada vez que uma agitação coletiva ganha as ruas, um arquivo é retirado, alterando o conhecimento construído que pesa sobre o corpo coletivo, e um sistema arquivístico pós-custodial parece emergir.

Para que exista um arquivo, defende Derrida no seu *Mal de arquivo*, é necessário um lugar sujeito a uma autoridade. Todavia, o que é que acontece quando o comum deixa de ser capturado pela voz do Estado e, pelo contrário, deixa de ser garantido pelo Estado? Como é que pesquisamos outros elementos da cultura popular que não se manifestam nos modos clássicos da documentação tradicional? Quais são as forças que procuram definir o arquivo de uma época?

Ao colocarmos essas questões, algo parece ter ficado instalado entre nós: a recalibração do peso que alguns Estados têm atualmente em relação às grandes corporações, no que diz respeito à gestão da informação (e à sua manipulação), é extremamente perigosa para as democracias.

Quem tanto e tão bem tem trabalhado a questão do patrimônio educativo sabe que a representação do arquivo como coleção também deve ser problematizada, ao mesmo tempo que devem ser exploradas as suas potencialidades de utilização para a formação da cidadania. A noção de arquivo do comum, que entende o museu, por exemplo, como um espaço de intervenção e uma caixa de ressonância para debates públicos, deve ser colocada frente a uma noção privatizante ou exclusiva de coleção. Postular um arquivo do comum é ativar um arquivo que é coproduzido entre todas e todos. Nesse sentido, o arquivo afasta-se do lugar reificado e reificante que lhe é atribuído pela função

de repositório para se tornar um laboratório, um espaço experimental e hospitaleiro.

A comunidade de historiadores da educação na América Latina tem uma contribuição poderosa e decisiva a dar para a construção de outras políticas arquivísticas. Como é que podemos compor uma leitura das nossas relações entre os arquivos e os saberes que eles suscitam? Em certa medida, poderia se dizer que se trata de uma tarefa impossível? Existem tantas relações com o arquivo como pesquisadoras e pesquisadores que se propõem a decifrá-lo. No sentido em que pretendo pensar aqui esse problema, o arquivo nunca é o sítio onde se vai para verificar o que já se sabe. Mais ainda: o que se sabe ou pensa que se sabe não tem qualquer importância. O que é importante é o que o arquivo nos estimula a pensar e a dizer.

Temos de aprender a dialogar com o arquivo. A sua cadência – feita de silêncios, memórias interrompidas e frases incompletas – não costuma falar-nos de uma só vez. Pelo contrário, o arquivo “gagueja”: as suas mensagens são frequentemente descontínuas, não lineares, interrompidas. E, no entanto, a força persistente que caracteriza a voz do arquivo não cessa de martelar as nossas consciências da mesma forma que o latim “trabalha” nas chamadas línguas vivas: “como um zombie, mas ainda tentando entrar nos nossos cérebros” (Link, 2018, p. 2).

Recentemente, fui convidado a apresentar um livro sobre a relação entre educação e inteligência artificial, no qual o autor regressava ao mito grego de Ariadne, Teseu e o Minotauro. Ele – um professor na área da tecnologia educativa – exaltava o papel de “guias” que nós, professoras e professores, temos que assumir num mundo incerto. Para o autor, como Ariadne do século XXI, deveríamos saber que a nossa responsabilidade é estender o fio de ouro, atuando como guias entre os alunos e alunas e o conhecimento.

Quem escreve agora, porém, confessou estar muito mais preocupado em sublinhar as tarefas a ter em conta para que os labirintos continuem a ser espaços desafiantes,

lugares que despertam a curiosidade e pelos quais vale a pena correr riscos. Preservar esses labirintos, manter vivo o interesse em sair ao encontro e descobrir – a partir do conhecimento – o Minotauro que neles habita requer ser capaz de manter uma relação vital com os arquivos, porém, não com o objetivo de restaurar uma origem ou ativar um mandato, e sim de dar conta do que experimentamos mas não sabemos dizer, das nossas próprias práticas e modos de fazer História da Educação e das formas que estabelecem relações com o passado e o presente, com a América Latina e com o mundo.

Alguém poderia perguntar: qual é a relação entre o labirinto e o arquivo, e por que razão poderíamos estabelecer um paralelo? A espacialidade a que um e o outro se referem como lugar de segredo não é suficiente para responder à questão. É aqui que nós vamos ao auxílio de Jorge Luis Borges (1985, p. 59) quando – em relação à figura mítica do labirinto – ele diz que as coisas não aconteceram como Ariadne ou Teseu as imaginaram (não acontece o mesmo quando vamos fazer pesquisa no arquivo?).

Teseu não podia saber que do outro lado do labirinto estava o outro labirinto, o labirinto do tempo, e que Medeia estava num lugar pré-determinado. O fio perdeu-se: o labirinto também se perdeu. Agora nem sequer sabemos se estamos rodeados por um labirinto, um cosmos secreto ou um caos aleatório. O nosso belo dever é imaginar que existe um labirinto e um fio. Nunca encontraremos o fio: talvez o encontremos e o percamos num ato de fé, numa cadência, num sonho, em palavras chamadas filosofia ou na mera e simples felicidade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Teología y lenguaje*. Del poder de Dios al juego de los niños. Buenos Aires: Las cuarenta, 2012.

ARATA, Nicolás; CASANELLO, Carina. Para una mirada genealógica de los atlas de la educación. El informe Ramos:

política, educación y territorio en la historia de la instrucción primaria de la República Argentina. In: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 14., 2006, La Plata, Argentina. *Anais [...]*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2006. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114578>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BERTI, Agustín. *Nanofundios*. Crítica de la cultura algorítmica. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y La Cebra, 2022.

BORGES, Jorge Luis. *Los Conjurados*. Buenos Aires: Alianza. 1985.

CAIMARI, Lila. *La vida en el archivo*. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2017.

CARRIÓN, Jorge. *Contra Amazon*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 2019.

CARUSO, Marcelo. Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo. In: ARATA, Nicolás; AYUSO, María Luz (org.). *La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: Anuario de Historia de la Educación Argentina, 2015.

FARGE, Arlette. *La atracción del archivo*. Valencia: IVEI, 1991.

FOUCALT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 1979.

DERRIDA, Jacques. *Mal de Archivo*. Trotta: Madrid, 1997.

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

GONZÁLEZ ECHEVERRÍA, Roberto. *Mito y archivo*. Una teoría de la narrativa latinoamericana. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

KETELAAR, Eric. Archival Temples, Archival Prisons: Modes of Power and Protection. *Archives and Museum Informatics*, v. 2, n. 3, p. 221-238, set. 2002.

LALU, Premesh. The grammar of domination and the subjection of agency: colonial texts and modes of evidence. *History and Theory*, v. 39, n. 4, p. 45-68, dez. 2000.

LAMAS, Andrés. *Instrucciones para la adquisición en los archivos europeos de documentos ineditos que puedan ilustrar la historia colonial del Río de la Plata*. [S. l.]: [s. n.], 1873. Disponível em: <https://autores.uy/obra/15353>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LINK, Daniel; CARESANI, Rodrigo. Saberes del archivo en la era de la reproductibilidad digital: un prototipo para Rubén Darío. *Virtualis: revista de cultura digital*, v. 9, n. 17, p. 36-54, 2018. ISSN-e 2007-2678.

MORENO, Mariano. *Escritos*. Buenos Aires: Editorial Estrada, 1843.

PUIGGRÓS, Adriana. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. In: CUCUZZA, Rubén (org.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.

PUIGGRÓS, Adriana. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. In: CUCUZZA, Rubén (org.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

PUIGGRÓS, Adriana. *Por una defensa de la educación pública*. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023.

RAMOS, Juan Pedro. *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*: atlas escolar. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1910. 2 v.

RUFER, Mario. El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. In: GORBACH, Frida; RUFER, Mario (coord.). *(In)disciplinar la investigación*: archivo, trabajo de campo y escritura. Ciudad de México: Siglo XXI Editores: Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

SARLO, Beatriz. *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

TAYLOR, Diana. *El archivo y el repertorio*: La memoria cultural performática en las Américas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.

2 Na concretude do virtual³

Diana Gonçalves Vidal

Bom dia a todos e todas! Antes de tratar do tema desta conferência de encerramento, eu gostaria de agradecer imensamente à diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), nas pessoas de sua presidente, Terciane Ângela Luchese, e vice-presidente, Cynthia Greive Veiga, assim como à organização deste XII Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), na figura de Azemar dos Santos Soares Jr., pelo honroso convite para estar com vocês nesta manhã de sábado. Quando Cynthia me perguntou se eu aceitava fazer a conferência de encerramento, fiquei muito emocionada. Afinal, agora em 2024, a SBHE completa 25 anos de existência. Festejamos, portanto, o jubileu de prata da Associação. Isso representa a consolidação de um projeto do qual faço parte desde seu início, quando assumi o cargo de secretária da primeira diretoria, entre 1999 e 2001, e depois o de presidente da SBHE por dois mandatos, entre 2003 e 2007.

Foi nesse período que estruturamos o primeiro CBHE, no Rio de Janeiro, em 2000, e a *Revista Brasileira de História da Educação*. Por certo, esse foi um projeto coletivo e tocado a muitas mãos, que venho acompanhando desde seu nascedouro, nas discussões realizadas no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para criação da SBHE e composição de sua primeira diretoria, que trazia Dermeval Saviani como presidente; Marta Carvalho como vice; e Ana Waleska Mendonça como tesoureira. Havia três anos, em 1996, eu entrara na USP, como docente. Agora, em 2024, pedi minha aposentadoria. A vida da SBHE se confunde assim com

³ Esta reflexão se deu no âmbito do Ano sabático, realizado junto ao Instituto de Estudos Avançados da USP, e do projeto temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1808-...)*, que conta com apoio da FAPESP (proc. 2018/26699-4).

minha vida acadêmica na História da Educação. Portanto, não tem como este momento não ser muito especial para mim. Muito obrigada! Devo agradecer, ainda, a Vinicius Monção, que fez a leitura da primeira versão deste texto e trouxe valiosas contribuições à escrita.

Decidi colocar “Na concretude do virtual” como título desta conferência para provocar uma reflexão conjunta sobre o presente e o futuro da produção científica em História da Educação. Se a rede mundial de computadores já era uma realidade bem antes da pandemia de covid-19, é impossível desconsiderar o impacto que a reclusão social teve sobre a aceleração do processo de imersão no universo digital para as várias gerações de pesquisadores e pesquisadoras em História da Educação. Para as mais antigas, representou o impulso a novas aprendizagens de plataformas e linguagens. Para as mais novas, a perda do contato com a materialidade dos arquivos e bibliotecas físicos, impondo novas operações historiográficas. Para além das repercussões nas práticas individuais de pesquisa e escrita, com a digitalidade, houve mudanças na forma mesma do campo operar, cujos efeitos ainda não conseguimos mensurar exatamente, mas que nos desafiam cotidianamente, seja como docentes ou investigadores e investigadoras.

Por um lado, as promessas da *web* são muitas – a simplificação das tarefas, a localização imediata de um documento, as buscas por palavras-chaves, a possibilidade de visitar arquivos em todo mundo sem sair de casa –, que não deixam de nos surpreender. Por outro lado, os desafios também são significativos: como atestar a autenticidade de uma fonte? Como efetuar a crítica documental? Como lidar com a pluralidade de formas de comunicar os resultados da pesquisa? Como trabalhar com a disciplina no ensino de graduação e pós-graduação? Com o intuito de endereçar essas questões, tomando por premissa que nada no universo virtual é despojado de materialidade, organizei este artigo a partir de três problemáticas que me tem sido

caras na trajetória no campo: a cultura material; o arquivo e as práticas de arquivamento; e as táticas de resistência.

Na primeira, a partir da distinção entre internet e *web*, procuro esmiuçar as condições materiais dessas conexões. Na segunda parte, o arquivo serve de mote para uma reflexão sobre as operações historiográficas na era digital. Na última, são as modalidades de apropriação do conteúdo e forma que guiam a análise, tocando três aspectos: a escrita colaborativa, a frequência a arquivos físicos e o ensino de História da Educação. Comentários finais enfeixam o texto.

1. A cultura material da internet e da *web*

Talvez o primeiro elemento a destacar, quando nos dispomos a tratar do digital é distinguir entre internet e *web*. Em geral, usamos as palavras como sinônimas, no entanto, a internet é a rede que conecta os computadores e servidores, enquanto a *web* é a rede que conecta as informações. Ambas se apoiam em bases materiais, mas de tipos distintos. A internet supõe a existência de *hardwares*, objetos físicos tangíveis como computadores e servidores, sim, mas também tablets, smartphones, aparelhos de wifi, cabos, plugs, tomadas, válvulas, circuitos integrados, processadores, satélites, cabos submarinos, instalações, *backbones* etc.; isso, evidentemente, sem considerar a distribuição de energia elétrica e toda a materialidade que ela abarca. Há, assim, uma parafernália de equipamentos, suprimentos e espaços físicos envolvidos para manter aquilo que, aparentemente, é fluído. Quando observamos a distribuição dessas conexões com cuidado, percebemos como evidenciam as relações de poder econômico e geopolítico na governança mundial.

Imagem 1 – Submarine Cable Map, da TelecomEgypt, com design da TeleGeography



Fonte: TeleGeography (c2023).

Dominam no Submarine Cable Map, da TelecomEgypt, com design da TeleGeography, as conexões que partem dos Estados Unidos e da China. Os cabos que saem do Brasil seguem, majoritariamente, em direção aos Estados Unidos. As conexões diretas entre os países do Sul Global praticamente inexistem. São mediadas pelos países do Norte Global. Chega a ser angustiante a comparação entre o número de cabos existentes no hemisfério norte com o do hemisfério sul. O mapa da desigualdade econômica e social se manifesta nas imagens, o que nos provoca a primeira reflexão sobre o tipo de informação que os cabos carregam; ou melhor, sobre o peso das agendas políticas, sociais, econômicas e, por que não dizer, historiográficas que circulam por essas conexões.

Mas a *web* não escapa a esse diagnóstico. Ela é também constituída pela materialidade dos softwares, dos códigos, das plataformas, dos templates, das bases de dados, dos algoritmos, daquilo que, apenas alegoricamente, pode ser

concebido como etéreo: a nuvem. Responde a ditames de poderosas corporações como Google, Amazon, Meta e Apple; plataformas como YouTube, Twitter (X), WeChat, Youku, Toutiao, Douyin, WhatsApp, TikTok; programas como Wordpress, cujos datacenters, proprietários e programadores se concentram em regiões do Norte Global, como o Vale do Silício, ou na China. O uso dessas plataformas é estruturado a partir de templates que delimitam número de caracteres, bytes de arquivos de texto, dimensão de imagens e arquivos sonoros, configurando uma estética específica e estabelecendo usabilidades, ditas intuitivas.

Joahanna Drucker, especialista em artes visuais, interessada particularmente na tipografia e na dimensão gráfica e material das edições de livros, lembra-nos que a informação não é concebível sem sua representação e, mesmo sem a experiência estética que é tão relevante quanto as ideias que se quer comunicar, posto que é delas parte integrante (Mounier, 2018). Nesse sentido, alerta Drucker que devemos atentar a aspectos como cor, relação forma e fundo, tipo de letra, disposição dos conteúdos na página, não apenas na maneira como se organiza a informação, mas na representação que ela projeta e no efeito que produz no leitor.

As análises que realiza do site *Mapping the Republic of Letters*⁴, da Universidade de Stanford, evidenciam algumas de suas preocupações, como diria Jack Goody (1988), com a razão gráfica. Incomoda a Joahanna a apresentação da linha continua que liga os correspondentes na época do Iluminismo, como Voltaire, Benjamin Franklin, Francesco Algarotti. O grafismo elide as distâncias geográficas que as cartas deveriam percorrer para chegar, por exemplo, aos atuais França, Estados Unidos e Itália, em épocas em que não havia a unificação italiana (1815-1870); os EUA apenas tornavam-se independentes da Inglaterra (1776); e, na França, a variante de língua falada pela burguesia parisiense impunha-se como língua padrão do estado

⁴ Ver: <http://republicofletters.stanford.edu/>.

nacional, combatendo o patois, após a Revolução Francesa (1789). Distâncias, aliás, que deveriam ser franqueadas por navios e cavalos. Como traduzir a experiência histórica sem incorrer em anacronismo? Como modelar a informação de modo a assegurar seu caráter de representação, de *capta* e não de *data*?

A diferença entre *capta*, que ela define como a percepção cognitiva, entrelaçada e influenciada pelos fenômenos, na codependência de um observador (Mounier, 2018), e *data*, que seriam os dados puros, poderia ser traduzida em termos historiográficos para a diferenciação entre *evento* e *fato* (Veyne, 2008). Entre um e outro termo, incide a experiência humana, a interpretação histórica que se elabora e que atribui significado a um fenômeno: matéria prima da operação historiográfica.

Tanto no que concerne à materialidade da internet quanto na da *web*, encontramos uma economia do gesto e do olhar, uma postura corporal e uma dimensão cognitiva que remetem a representações. Essa materialidade implica uma cultura material que impacta nossas formas de pensar e nossa corporeidade. Veja-se, por exemplo, o “design centrado no vício” do *scroll* infinito, utilizado por Instagram, X e Tiktok nas novas formas de interação com a digitalidade. A materialidade dos meios/mídias – e poderíamos também dizer a materialidade dos suportes, como telas – produz efeitos sobre a disseminação e o acesso, bem como sobre os próprios conteúdos veiculados.

Dessa forma, o que localizamos na *web*, por meio dos buscadores, é resultado da distribuição mundial de cabos (ou satélites mais recentemente), dos critérios de estruturação dos softwares (de busca e de comunicação – algoritmos) e das condições materiais dos países e das instituições em participar desse mercado internacional, que trata a informação como commodity e para o qual a aprendizagem da máquina serve para aprofundar a relação produtor-consumidor, gestando a nova figura do prosumidor.

Cabe perguntar: em que medida essas tramas não nos colocam na posição subalterna de acessar acervos, documentos e literatura de uma determinada região ou país, traduzindo-se em uma nova forma de colonialidade (agora digital)? E questionar as possibilidades e limites de uma história transnacional da educação, emergente da crescente digitalização de fontes e acervos e disseminação de produção historiográfica em agendas acadêmicas e mercadológicas nem sempre transparentes. As inquietudes aumentam quando recebemos a chocante notícia de que a Taylor & Francis, editora responsável pela *Paedagogica histórica* e *History of Education (UK)*, fechou um acordo de 10 milhões de dólares com a Inteligência Artificial da Microsoft, para acesso aos dados de suas publicações, sem qualquer consulta a autores ou comunidade científica⁵.

A questão não é recusar a *web* e a internet, mas tratar os meios como parte do intrincado processo de acesso e de distribuição de conteúdo, o que envolve mais do que ações individuais, institucionais ou estatais, abarca iniciativas de grandes corporações econômicas (e políticas). Quer dizer simplesmente que o que encontramos na rede tem uma história e emerge de condições específicas, como diria Foucault (1986), para as quais precisamos atentar, quando produzimos História da Educação. Afinal, como, quando e por que determinado documento, seja texto, imagem e/ou som, está disponibilizado na rede? Não é natural que apareça. É resultado de uma força humana. Qual seria essa força? Aqui colocamos em pauta a necessária crítica documental, operação precípua da atividade do historiador ou da historiadora da educação.

2. A *web* como arquivo

Para tanto, é preciso considerar os sites que localizamos na *web*, como um arquivo, endereçando-lhes as

⁵ Para mais informações, consultar: <https://www.thebookseller.com/news/academic-authors-shocked-after-taylor-francis-sells-access-to-their-research-to-microsoft-ai>.

mesmas perguntas que fazemos ao chegar em um arquivo físico: é um arquivo público ou privado? Trata-se de um fundo institucional ou pessoal? As questões pretendem dimensionar a natureza dos documentos ali guardados ou a “vontade de memória” que os preside. Estamos, assim, lidando com o princípio de proveniência da Arquivologia. Como esses documentos foram recolhidos? Como chegaram até o arquivo? São fruto de uma acumulação seriada ou de escolhas relativas às políticas de guarda? E quais seriam essas políticas de guarda? Quem participa da seleção? Há processos participativos e comunitários na seleção dos acervos? Essas perguntas iniciais nos levam a situar o arquivo em meio à profusão documental que localizamos na *web*, com respeito a outros arquivos, mas também com respeito às informações que disponibiliza.

O procedimento nos conduz a um segundo passo que também é recorrente quando nos dirigimos a arquivos físicos: quais são as práticas de arquivamento utilizadas? Os documentos são processados em séries? Elas estão disponibilizadas na íntegra? Ou se privilegiam determinados documentos como representativos da série? Ou não se dispõem de séries completas? O artigo de Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020) sobre a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional nos ensina como utilizar as ferramentas de navegabilidade oferecidas pela plataforma, de modo a acessar respostas a várias dessas indagações. Ao mesmo tempo, ilumina a importância de incluirmos tais ferramentas quando construímos sites dos nossos grupos de pesquisa ou projetos ou de nos interrogarmos sobre elas quando pesquisamos informação em outros sites.

Somente de posse desses dados, temos condição de situar o documento no conjunto em que ele aparece. Se é um documento isolado, encontrado no interior de um trabalho acadêmico, é necessário compreender o uso realizado pelo autor ou autora, a interpretação à qual ele serve. Não basta referenciar sua origem mais remota, é preciso voltar ao arquivo original, tentar captar a situação de pro-

dução daquele documento, as referências que o antecedem e sucedem, e se manteve sua integridade no processo de rematerialização. Ao mesmo tempo que é importante indicar a tese ou dissertação na qual o documento foi citado ou reproduzido, é imprescindível tentar remontar a cadeia de custódia que permitiu seu aparecimento na *web*. A problemática remete ao que Michel de Certeau (1982) denominou de formalidade da prática. Ou seja, as práticas de subir documentos na *web* podem ser as mesmas, mas a representação que carregam se diferencia. É trabalho do historiador ou historiadora debruçar-se sobre a tensão entre uma prática formal e sua representação. É nisso também que se consubstancializa a epistemologia da distância a que Certeau se refere. Retornamos novamente à diferenciação entre *data* e *capta*, mencionada anteriormente.

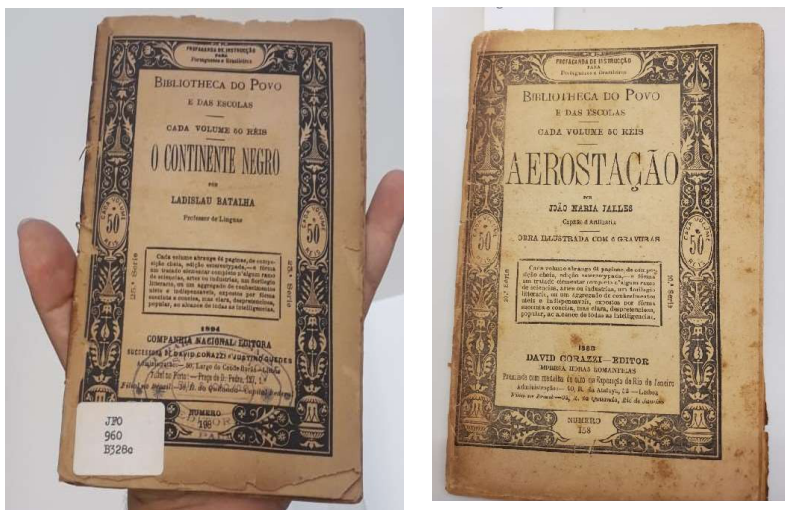
Os documentos textuais, sonoros ou visuais, acessados pela rede também possuem uma materialidade. Poderíamos dizer, inclusive, que possuem uma dupla materialidade. Não me refiro ao processo de rematerialização, mas ao de representação. De acordo com Roger Chartier (1991), reportando-se ao *Dicionário Universal*, de Furetière, em sua edição de 1727, há duas acepções para representação: aquela que apresenta uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa; e aquela que faz ver uma ausência, e supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado. As duas acepções nos são de interesse. Quanto tratamos da primeira, que opera na homologia, somos instados a nos concentrar não apenas na imagem ou som, mas também no referente, buscando suas propriedades organolépticas. Quando é a segunda acepção que nos interessa, somos forçados a nos indagar acerca do que ela mascara ao fazer que o referente só tenha existência pela imagem que projeta.

No primeiro caso, impõem-se duas ordens de preocupação: a) tomar a materialidade dos documentos na condição que aparecem na *web*; com isso, orientar-se no sentido de perceber se estão íntegros, se não foram adulterados, re-

cortados, redimensionados, enfim, se as características originais foram mantidas no processo de rematerialização/digitalização; b) considerar a materialidade dos artefatos em seu formato original. Essa segunda precaução é fundamental para os historiadores e historiadoras da educação que se interessam pela cultura material e pela experiência humana.

Dois exemplos podem deixar esse ponto mais claro. No primeiro, trago duas fotos da capa dos livros da coleção *Bibliotheca do Povo e das Escolas*, editada por David Corazzi, depois pela Companhia Nacional Editora. Ambos os livros têm o mesmo formato de 15,5 cm X 10 cm e contêm 64 páginas cada um. No entanto, nas imagens fornecidas, o título *Aerostação* parece ser maior que *O continente negro*, não apenas porque efetivamente a fotografia está ampliada, mas porque, na segunda imagem, a escala humana, trazida pela mão da pessoa que segura o livro, remete-nos à sua portabilidade. Imediatamente somos transportados para a experiência de ter em mãos um objeto de pequenas dimensões, que pode ser colocado em uma bolsa ou um bolso, com poucas páginas. Podemos inferir como seria folhear esse artefato, possível de ser lido em pé e transportado facilmente. Na outra foto, a falta de uma escala humana, permite-nos uma análise apenas do conteúdo nela inscrito. Como as duas imagens alteram nossa compreensão sobre o mesmo artefato? Como nos proporcionam interpretações distintas sobre o objeto e sua interação com a corporeidade dos sujeitos históricos?

Imagens 2 e 3 – Bibliotheca do Povo e das Escolas



Fonte: Biblioteca do IEB-USP (foto da autora).

No segundo exemplo, busco um outro artefato, muito usado nas escolas e, atualmente, quase em desuso: o mi-meógrafo. Quem ainda se lembra desse objeto? Quem se recorda do cheiro do álcool? Era um indicador importante da quantidade certa do líquido para não estragar a matriz ou borrar as cópias. Quem se recorda da preocupação em escrever com cuidado na matriz para não ferir o papel, mas bem marcar o estêncil? São sensações várias que nos acorrem quando recordamos do trabalho de preparar as atividades para alunos e alunas, dosando o uso criterioso da página com o conteúdo requerido da aula.

Imagem 4 – Mimeógrafo



Fonte: AH – Aventuras na História (2019).

A Imagem 4 traz o artefato e provoca àqueles e àque-
las que nunca dele se utilizaram a tentar adivinhar o seu
funcionamento. Certo: há uma manivela, o que implica que
deve ser acionada. Mas para que serve essa máquina? Que
suprimentos utiliza? Por que tem duas bandejas? A Imagem
5 nos ajuda a solucionar parte do mistério que a anterior
evoca. Percebemos seu acionamento, mas não compreendemos
o conjunto da experiência docente necessário para
transformar o artefato em um elemento constituinte da
prática escolar.

Imagem 5 – Leda Portella aciona o mimeógrafo



Fonte: Tin (2011).

O que esses dois exemplos visam demonstrar é que, para historiadores e historiadoras da educação, o conteúdo consiste apenas em um dos aspectos a abordar nas análises; e que esse conteúdo só se completa pelo entretecimento com o estudo dos suportes e das práticas sociais que provocam ou das rebeldias que incitam. Contudo, antes de referir-me a esse último ponto, voltemos às acepções de representação para explorar a segunda mencionada; ou seja, a que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado.

Essa perspectiva nos lança mais diretamente para o exercício de uma das principais tarefas da operação historiográfica: a crítica documental. De uma certa forma, já endereçamos esse aspecto em argumentos mobilizados anteriormente. Todavia acredito que seria o momento de nos determos um pouco mais no assunto. Afinal, em tempos de *fakenews*, a acreditação da informação torna-se uma preocupação constante de qualquer leitor ou leitora e uma operação cada vez mais intrincada. Como reconhecer a autenticidade de um conteúdo veiculado na *web*? Como checar sua autoria e fidedignidade? Como contextualizá-lo e descrevê-lo com rigor científico? São essas as ações que constituem o âmago da crítica documental. Muitos sites não trazem informações mínimas que nos auxiliem nessa empreitada. Alguns não o fazem por puro desconhecimento do que deveria tornar-se uma ética da rede; outros porque jogam abusivamente com a desinformação, alterando textos, imagens e até sons/vozes.

As questões se complicam quando associamos essas preocupações com as características mesmas da rede: interatividade, não linearidade, acessibilidade e interoperatividade. Pedro Telles Silveira (2016, p. 279-280) chama nossa atenção para o conceito de *remediação* que consiste em “tanto multiplicar as mídias quanto em apagar todos os traços da mediação”, o que favorece uma experiência considerada autêntica por aquele que navega na *web*, não porque corresponda à uma realidade externa (primeira

acepção de representação referida), mas porque “não se sente compelida a referir-se a nada além de si mesma” (segunda acepção). A reflexão nos lança o desafio de atentar para além das fontes históricas digitalizadas e rematerializadas, focando nas fontes nascidas digitais, objeto de uma história do tempo presente.

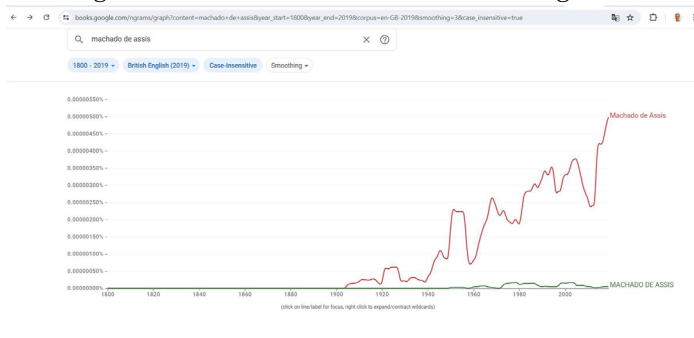
Se, em ambas, preside o imperativo de que sua existência na *web* só se torna possível na medida em que foram convertidas em bites e bytes, portanto, submetidas a processos de manipulação tecnológica e transformadas em combinações numéricas; as fontes nascidas digitais podem não ter qualquer relação com o referente, sendo criações inclusive das próprias máquinas, como é o que ocorre com a inteligência artificial. Já não nos voltamos aqui somente para a crítica externa, aquela que vai interrogar o documento na sua relação com outros documentos ou com as condições de sua emergência, mas à crítica interna, a que pretende compreender a própria lógica de produção documental. Nesses casos, tentar retraçar a cadeia de custódia ou recuperar a sequência de operações realizadas na disponibilização, no uso, na recriação e no reuso por que passaram as fontes, acessíveis por meio de metadados, parece fundamental, o que envolve o conhecimento mínimo da rede e suas funcionalidades e a atenção constante para com o que consideramos, por vezes ingenuamente, como o simples “resultado de uma busca”.

Até agora, o nosso olhar está voltado para os objetos singulares que localizamos na *web* e que tomamos como fontes. No entanto, outra característica da rede é o fornecimento de dados massivos, os *big datas*, a incitação à análise quantitativa. Aprofunda-se o convite à crítica interna nos interrogantes sobre como foram elaborados os critérios de seleção e seriação dos dados. O modo como estes foram limpos ou minerados, na linguagem atual da informática, implica escolhas que impactam os achados. A questão não é nova. A historiografia vem se debruçando sobre ela desde os anos 1970, quando os computadores começaram a ser

utilizados nas combinações estatísticas. Muito acumulamos em termos de problematizações nos últimos 50 anos. No entanto, nem sempre esse repertório pode ser ativado por falta de elementos básicos que nos forneçam os parâmetros das escolhas feitas, o que potencializa tomarmos os resultados como única ou melhor resposta possível e não como efeito de um encadeamento de operações.

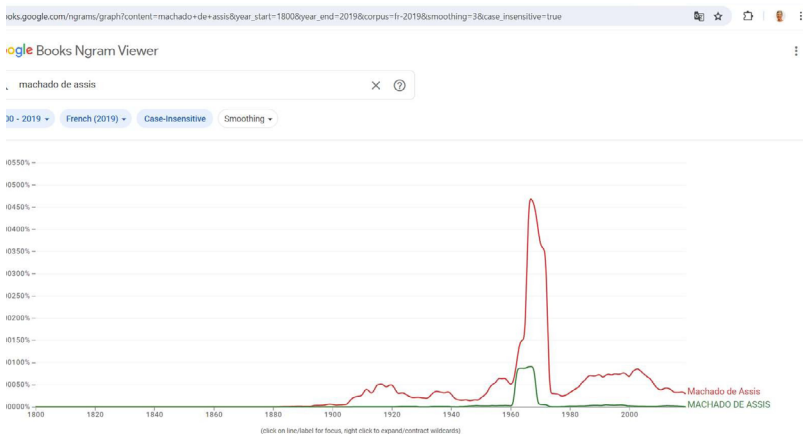
O Google Books Ngram Viewer pode oferecer um bom exemplo para essa discussão. Trata-se de uma ferramenta que permite medir a frequência de uma palavra e visualizar sua distribuição no tempo, utilizando-se a base dos livros digitalizados pelo Google Books, o que significa 5 milhões de obras (Mounier, 2018). A plataforma permite busca por período histórico e idioma combinados. Ainda oferece a possibilidade de comparar dois ou mais termos na mesma busca. Na pesquisa que realizei, utilizei o termo Machado de Assis e escolhi três diferentes bases de dados: em inglês, em francês e em alemão. Os resultados mostram um movimento ascendente do termo na base de livros em inglês que parte dos primeiros anos do século XX e segue com oscilações até 2019, último ano de registro da base. Em francês, a recorrência do termo se inicia ainda no século XIX e se mantém pouco expressiva até 2019, com exceção de um notável pico entre 1960 e 1980. Na base alemã, a recorrência também se inicia no final do oitocentos e desaparece em 2013, apesar de, entre 1940 e 2000, mostrar-se acentuada.

Imagem 6 – Machado de Assis na base em inglês



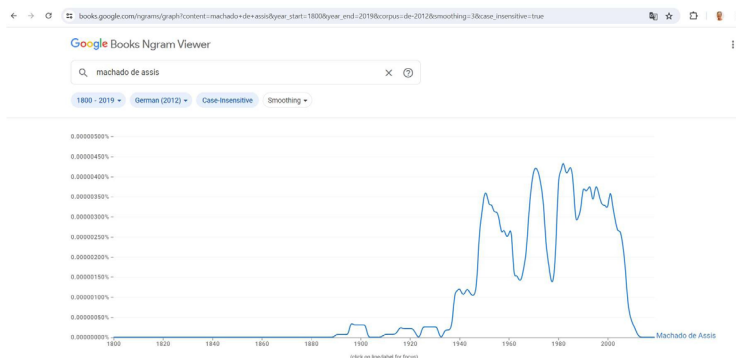
Fonte: Google Books Ngram Viewer ([20--]).

Imagem 7 – Machado de Assis na base em francês



Fonte: Google Books Ngram Viewer ([20--]).

Imagem 8 – Machado de Assis na base em alemão



Fonte: Google Books Ngram Viewer ([20--]).

O que esses três gráficos nos informam sobre Machado de Assis? Que se encontram menções ou obras do autor na França e na Alemanha desde os anos 1890 aproximadamente, quase uma década e meia antes da Inglaterra? Que, na Alemanha, o nome do autor deixa de ser mencionado a partir de 2013, enquanto na Inglaterra é crescentemente aludido? Estas são as primeiras impressões. No entanto, se atentamos um pouco mais ao gráfico do idioma alemão, percebemos que a coleta de informações ocorreu até 2012. Portanto, não há menções porque não há base de dados. Entretanto, a referência ao idioma não nos permite inferir o país, ou seja, ser mencionado em inglês britânico não supõe ser mencionado na Inglaterra, mas diz respeito às obras escritas em britânico existentes nas bibliotecas. Ainda que a base de dados seja bastante ampla, 5 milhões de obras, a pergunta que suscita é como ela está repartida? Quer dizer, que livros são esses e aonde eles estão?

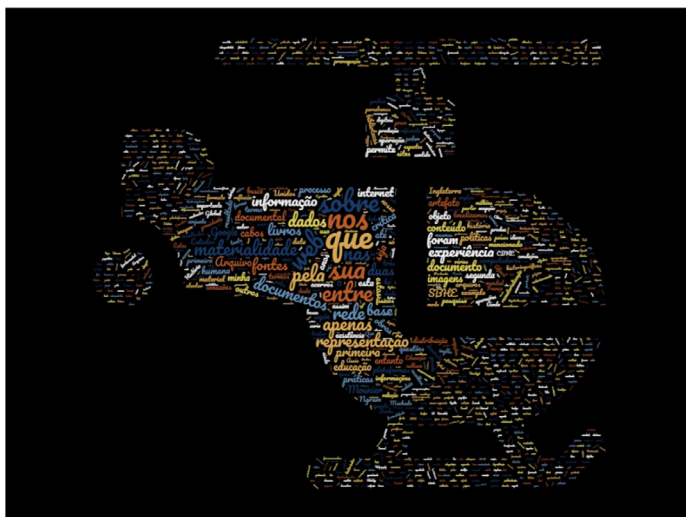
Primeiramente, é importante saber que o Google Books tem mais de 15 milhões de livros digitalizados (Mounier, 2018) e que o Ngram vasculha os termos em apenas um terço dessa base, que está estimada em somente 4% das publicações existentes no mundo. A pergunta que se segue é como esse 4% foi selecionado. De acordo com Pierre

Mounier (2018), sabemos que o Google digitaliza apenas obras em bom estado e de determinado formato, localizadas em bibliotecas conveniadas, geralmente universitárias e situadas nos Estados Unidos; as quais, por sua vez, têm políticas de guarda e descarte consoante a seus usuários. Nesse sentido, a base do Ngram apoia-se em um conjunto de restrições não científicas, puramente mercadológicas ou decorrentes de circunstâncias aleatórias.

A curiosidade suscitada pelos gráficos do Ngram pode ser tomada como indiciária da recepção de Machado de Assis nos três idiomas. E, como tal, servir de mote a uma investigação. Porém, por si só, não produz qualquer explicação sobre a circulação transnacional da obra do “Bruxo do Cosme Velho”.

Um outro exemplo que pode ser rapidamente mencionado é o da nuvem de palavras. Usei o programa Wordclouds e incluí este texto. O resultado foi uma espécie de helicóptero em que alguns termos se destacam como “que”, “materialidade”, “representação”, “web”, “apenas”, “documentos”, “informação”, “rede”. Alguns destes indicam os temas fundamentais tratados no texto, outro revelam simplesmente alguns vícios de escrita, como o uso em demasia do conector “que” e da palavra “apenas”, o que pode me ajudar a melhorar minha redação. Fora esses elementos internos ao texto, a nuvem de palavras pouco explica sobre os argumentos mobilizados, a perspectiva teórica ou metodológica que eu abraço. Novamente, é preciso colocar o resultado em relação com outros escritos para se interpretar a imagem. Ela até pode ser emuladora de um debate, mas não basta em si como explicativa da reflexão aqui realizada.

Imagem 9 – Nuvem de palavras



Fonte: WordClouds ([20--]).

3. As táticas de resistência

O último ponto que gostaria de abordar nesta conferência refere-se às táticas de resistência. Até este momento, tenho atentado mais para as estratégias contidas na rede que para as artes dos usuários. Chamo as definições de estratégias e táticas a partir da lavra de Michel de Certeau (1996). Para discorrer sobre isso, vou voltar minha atenção para três possibilidades: a escrita na *web*, a pesquisa em arquivos e o ensino de História da Educação.

Sobre o primeira questão, vale recordar o alerta de Roger Chartier (2002, p. 113) de que a revolução do texto eletrônico é, ao mesmo tempo, “uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte escrito e uma revolução das práticas de leitura”. Nas duas primeiras revoluções, encontram-se as práticas de escrita, na medida em que se confundem editor e autor e que o suporte permite a interoperatividade, por meio de hiper-

links. Como características da escrita na *web*, temos, além da sua representação numérica, já mencionada anteriormente, a *modularidade*, que implica a reunião de partes independentes no mesmo objeto; a *instabilidade*, presente na constante alteração/atualização das páginas; e a *variabilidade*, decorrente do processo de *remediação* (Silveira, 2016, p. 282).

Valendo-se dessas características, a escrita da História da Educação na *web* pode estar relacionada a iniciativas individuais ou de grupos de pesquisa e pode fazer uso de diferentes plataformas. Por certo, cada vez é mais frequente a criação de sites, blogs e canais no YouTube que visam disseminar conteúdo de qualidade e referido cientificamente. Mas há outras opções que podem ter um alcance alargado, furando a bolha dos estudiosos e estudiosas da matéria. Destaco somente uma, tomando um exemplo bastante conhecido. Trata-se da Wikipédia.

Tenho utilizado a plataforma como orientação para trabalhos finais de disciplinas de pós-graduação. Aliás, percebi ser esse um movimento recorrente em universidades na França e nos Estados Unidos. A Wikipédia, como uma plataforma interativa, permite a edição/correção, tradução e inserção de novos verbetes. Seu processo de escrita é transparente, mantendo registro de todas as intervenções efetuadas nos textos, facultando um espaço de discussão entre os colaboradores e colaboradoras, sem ser um fórum de debates. Com regras claras de disponibilização de conteúdo e uso de licenças, como o Creative Commons, garante não apenas o acesso livre como a referência da origem das imagens e documentos, ou seja, a acreditação da autoria e das fontes, bem como os direitos de reprodução e distribuição e os metadados.

De acordo com informações contidas no site da Wikipédia, ela congrega 14 milhões de artigos em centenas de línguas e dialetos, sendo pouco mais de um milhão em

português⁶. As políticas e normas estão declaradas. No caso da Wikipédia lusófona, há regras construídas pela comunidade de colaboradores. É o processo de controle por pares que assegura a fiabilidade das informações, com mecanismos para denuncia de conteúdos falsos. Estabelece, ainda, convênios com arquivos e bibliotecas por meio do espaço GLAM (Galleries, Libraries, Archives and Museums), que permite a disponibilização de acervo e dá suporte a concursos de verbetes. Um exemplo significativo de uso colaborativo entre a Wikipédia e uma instituição pública de guarda documental é o Museu Paulista. Dentre os objetivos do projeto, incluem-se criar ou melhorar verbetes associados ao GLAM com o Museu Paulista, além de carregar e curar mídias associadas ao acervo sob a guarda da instituição⁷.

No entanto, mesmo a Wikipédia deve ser interrogada nos seus critérios de acolhimento de verbetes. É recorrente a alegação de falta de notoriedade de um personagem ou representatividade de uma instituição, mesmo tendo sido observado todo o tratamento estrutural e estilístico exigido pela plataforma. Isso demonstra as disputas que a produção do conhecimento em ambiente colaborativo enfrenta, o que torna cada vez mais urgente a ocupação desse espaço pelos humanistas digitais e, em particular, pelos pesquisadores e pesquisadoras em educação e História da Educação.

A segunda tática de resistência consiste na pesquisa em arquivos, não apenas tratando a *web* como um grande arquivo, mas combinando-a com a frequência a arquivos físicos. A digitalização de acervos, como o caso anteriormente citado do Museu Paulista, contribui substantivamente com os levantamentos documentais e auxilia o desenvolvimento das investigações. Não é, portanto, o caso de recusar os benefícios trazidos pela rede, tanto no que concerne à

⁶ Para mais informações, consultar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Sobre_a_Wikip%C3%A9dia.

⁷ Para mais informações, consultar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:GLAM/Museu_Paulista.

localização de trabalhos acadêmicos, como a plataforma Scielo ou o Banco de Teses e Dissertações da Capes, quanto no que tange à documentação, como o site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) ou a plataforma da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. No entanto, se os mecanismos de busca nos permitem encontrar informações que antes não seriam possíveis devido à dispersão das fontes, como no caso da Hemeroteca Digital, que reúne um acervo de periódicos de várias regiões brasileiras; eles deixam-nos na incômoda posição de pesquisar o que sabemos existir.

Não há nada de saudosista em valorizar o “sabor dos arquivos”, como diria Arlete Farge (2009); é, na verdade, uma preocupação com a operação historiográfica. Primeiro, porque não é possível supor que toda documentação tenha sido disponibilizada na *web*. Ao contrário, sabemos que tanto os arquivos e bibliotecas quanto as grandes corporações têm políticas específicas de acesso e fazem seleções em funções de critérios nem sempre científicos, mas econômicos, financeiros ou mercadológicos. Em segundo lugar, porque não se pode ter certeza de que os processos de ocerização foram corretamente efetuados ou que houve integridade do suporte o suficiente para manter intacto o termo procurado; ou ainda porque não há como conhecer todas as possibilidades de grafia do termo ou mesmo os eufemismos utilizados em uma época para designar um objeto ou pessoa, como destacam Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020). Em terceiro lugar, porque usando mecanismos de busca invertemos o processo da pesquisa: em vez de procurar pelo que não sabemos existir, pretendemos confirmar aquilo que já conhecemos. É a dimensão mesma da descoberta que colocamos de lado.

Assim, se cada vez mais precisamos conhecer ferramentas, como os CAQDAS, acrônimo de língua inglesa para *computer assisted qualitative data analysis*, ou análise de dados qualitativos assistida por computador, a exemplo do AtlasTi ou do GEPHI, de modo a processar os dados mas-

sivos que localizamos na *web*; não podemos abandonar o exercício singular da ida aos arquivos físicos, seja para complementar o que está disponível na rede ou para nos surpreender com fontes até então desconhecidas na nossa investigação.

Como exemplo, queria compartilhar uma experiência recente de pesquisa. Minha interrogação era: o que fez Anísio Teixeira quando esteve trabalhando na Unesco entre 1946 e 1947? Há muita literatura no Brasil que se refere a esse período, contudo não sabemos ao certo o que o educador efetuou quando foi funcionário da organização. Iniciei a investigação pelo Fundo Anísio Teixeira do CPDOC, cuja documentação está totalmente disponível online. Encontrei informações valiosas, porém insuficientes. Decidi então consultar o Unesco Archives. No entanto, pelas datas-limite, os documentos faziam parte do Fundo Preparatory Commission of Unesco, sem acesso na rede. Além disso, interessava-me, também, o dossiê pessoal de Teixeira. Afinal, fora contratado pela organização, recebendo salário e ressarcimento de despesas. Seria esperado haver um dossiê pessoal. A visita presencial ao arquivo se deu em 2022, em sua sede na cidade de Paris. Ao chegar, pedi informações ao arquivista sobre a passagem de Anísio pela organização. Nada havia sobre o educador. Outros pesquisadores e pesquisadoras já haviam frequentado o arquivo com a mesma indagação e saído com certeza de nada existir.

Entretanto, resolvi, ao menos, olhar a documentação das caixas do Fundo Preparatory Commission, que não está organizado nem por tema nem por cronologia. Assim, foi necessário folhear um a um dos documentos. Ao analisar a terceira caixa, encontrei duas pastas-arquivo que continham na capa o endereçamento a Anísio. Em uma delas, constava o título *“Requests to educationalists and educational organization reports”*, e, pelas anotações a tinta, sabia-se que Teixeira retivera a pasta de 28 de agosto a 10 de outubro de 1946. Na sequência, um bilhete manus-

crito pedia que fosse localizada uma carta datada de 22 de maio, escrita por Kuo Yu Shou, e que a correspondência retornasse para a Seção de Educação, sala 282, Teixeira. Com as pistas, voltei ao arquivista. Estava estabelecido que o educador estivera trabalhando na Unesco.

Mas e seu dossiê pessoal? Teria se perdido? Pedi o dossiê pessoal de Kuo Yu Shou que havia sido o chefe da seção. No meio da documentação do educador chinês, havia a menção a uma pasta funcional de número 46. Solicitei acesso à pasta. Qual não foi a minha surpresa em descobrir que era o dossiê pessoal de Anísio Teixeira! E por que havia desaparecido? Simplesmente, porque havia sido grafado como Mr. Texeira em lugar de Mr. Teixeira. Que falta faz uma simples letra “i”! Lá estavam os documentos administrativos referentes à estadia do educador na Unesco. Os achados acabam de sair em um artigo que assino com Maria Rita Toledo para a *Educação em revista* (Toledo; Vidal, 2024).

Ao abordar a última tática de resistência – o ensino de História da Educação –, endereço as questões tratadas anteriormente neste artigo. Estimular os alunos e alunas e pesquisadores e pesquisadoras a usarem o repositório da *web* é importante. No entanto, é também necessário que sejam munidos com as precauções mencionadas anteriormente e outros tanto alertas acessíveis em publicações sobre a matéria, que se multiplicam na rede, provenientes dos campos da História, Arquivologia, Museologia e Biblioteconomia, além da História da Educação. Incluir a História digital, como o fez Elias Tomé Saliba (2021), nas discussões sobre a teoria da História e insistir na distinção entre *data* e *capta* são recomendáveis. Incentivar a escrita colaborativa na *web* pode ser um caminho para adensar o conhecimento sobre seus imperativos, além de um importante meio de fazer proliferar a História da Educação como uma vertente da História pública. Finalmente, tratar da materialidade dos meios e das mídias pode permitir perceber que, no virtual, tudo é concreto.

Comentários finais

As inquietações que guiaram a elaboração deste artigo se relacionam tanto com os modos como vem se operando a pesquisa em História da Educação, a produção de conhecimento e sua socialização em ambiente digital, quanto com o ensino presencial ou remoto da disciplina. Em particular, quis acentuar os aspectos materiais da internet e da *web*, de modo a colocar em evidência a agência desses artefatos sobre a corporeidade e a cognição dos sujeitos; bem como realçar as atuais formas globais de governança da informação e as novas colonialidades digitais.

Na contraface desse processo, interessou-me pontuar táticas de resistência e apropriação, maneiras de subverter o jogo de poder inscrito na desigual distribuição da internet e disseminação da *web*, com vistas à ampliação de acesso a conteúdos de qualidade e participação na construção de uma história e memória pública da educação. Os exemplos oferecidos procuraram ilustrar os argumentos mobilizados, além de provocar uma reflexão sobre as promessas e os desafios da virada digital. Por certo, há ainda muito a aprofundar nessa discussão. A boa nova é que os historiadores e historiadoras da educação não se furtam a ingressar nesse debate, como atesta a proposta do XII CBHE, ocorrido em Natal, entre 14 e 17 de agosto de 2024, que teve por tema geral *E-história da educação: acervos, fontes e territórios*.

Referências

AH – AVENTURAS NA HISTÓRIA. Alguém se lembra do mimeógrafo?. *AH – Aventuras na História*, São Paulo, 1º fev. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/mimeografo-historia.phtml>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso

de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. *Estudos históricos*, v. 33, n. 69, 2020.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: EdUNESP, 2002. p. 101-124.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, abr. 1991.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GOODY, Jack, *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

GOOGLE BOOKS NGRAM VIEWER. *Books Ngram Viewer*, [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://books.google.com/ngrams/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOUNIER, Pierre. *Les humanités numériques*. Paris: FMSH Éditions, 2018.

SALIBA, Elias Thomé. Teoria da História em tempos digitais. In: GONÇALVES, Marcia (org.). *Teorizar, aprender e ensinar História*. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

SILVEIRA, Pedro Telles. As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. *Antíteses*, v. 9, n. 17, p. 270-296, jan./jun. 2016.

TELEGEOGRAPHY. *Submarine Cable Map 2023*, [S. l.], c2023. Disponível em: <https://submarine-cable-map-2023.telegeography.com/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TIN, Flávio. [Sem título]. 22 ju. 2011. 1 fotografia. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/escolas-municipais-de-tijucas-ainda-trabalham-com-mimeografo/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TOLEDO, Maria Rita; VIDAL, Diana Gonçalves. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). *Educação em Revista*. 2024; 40:e51238.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Humanidades digitais e cultura material (escolar). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 5, e30136, 2022.

WORDCLOUDS. *WordClouds.com*, [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://classic.wordclouds.com/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

3 Arquivos pessoais de professoras: de aparições transitórias a visibilidades digitais no tempo presente

Maria Teresa Santos Cunha

Donana [...] arrumava e desarrumava sua velha mala de couro. Retirava os objetos, roupas, frasco de perfume vazio, um pequeno espelho, uma escova de cabelos velha, um missal, papéis que pareciam documentos. Lamentava não ter nenhum retrato dos filhos [...] era um momento de intimidade, de arrumar e desarrumar seus objetos (Vieira Júnior, 2019, p. 26).

Introdução: em busca de arquivos pessoais de mulheres professoras

Donana, avó centenária contada no livro *Torto Arado* (Vieira Júnior, 2019), era mestra na cura com ervas e conselheira do grupo familiar, e, ainda que o excerto não mencione arquivos, entendemos ali sua presença pelas coisas e trechos guardados, arrumados e desarrumados na intimidade. Os objetos guardados na *velha mala de couro* funcionam como condutores de códigos ligados à sensação de guardar. Todos nós guardamos coisas e, ao fazê-lo, produzimos arquivos. Guardamos objetos, documentos pessoais/familiares, e isso parece ser um processo *natural/naturalizado*. Guardamos coisas em gavetas, em pastas, no fundo de armários, escondidas em meio às páginas de livros em uma estante, entre tantos outros lugares. Esses guardados formam nossos arquivos. Caixas, baús, malas abrigam guardados de variados tipos: joias, fotos de família, roupas, impressos, objetos variados, miudezas, quinquilharias e, até mesmo, escritos íntimos plenos de

significados pessoais e de afetos, pois registraram acontecimentos que deixaram marcas nas vidas de quem os guardou. A conexão estreita entre baú, caixa, arca e mala de couro (como a que guardava as lembranças de Donana) sinaliza aproximações pelo uso. São objetos que portam lembranças e preservam conteúdos preciosos que devem ser protegidos a “sete chaves”, uma expressão bastante usada, como “guardar segredos” – que comporta uma metáfora-chave da memória, qual seja, algo cuidadosamente protegido que não se pode perder nem esquecer, como proclama o dito popular.

Como a personagem Donana, guardar é um verbo bastante conjugado pelos seres humanos. No mais das vezes, esses guardados costumam ser deixados de lado como algo que não apresenta nenhum tipo de significação; apenas sobra e, por este motivo, acaba no fogo ou no lixo. São os chamados rastros, reconhecidos como portadores de uma “complexidade paradoxal: presença de uma ausência e ausência de uma presença, ele existe em razão de sua fragilidade [...] sempre ameaçado de ser apagado ou de não ser mais reconhecido como símbolo de algo” (Gagnebin, 2012, p. 28).

Em busca desses rastros nos arquivos pessoais, torna-se fundamental o diálogo com Heymann (2005), cujos estudos mostram que os documentos de arquivos pessoais sofrem processos de seleção e acumulação e não são orientados unicamente por seus desígnios individuais, mas são, também, empreendimentos coletivos, especialmente entre personagens públicas. Eles são alvo de triagens (familiares ou não), plenos de rastros e de outras interferências, confirmando a tese de que “o arquivo pessoal é, muitas vezes, um projeto coletivo no qual se sobrepõem várias subjetividades afastando a sedutora imagem de expressão fiel e autêntica da subjetividade do titular” (Heymann, 2005, p. 48).

Importa esclarecer que, neste artigo, considera-se que um arquivo pessoal comporta documentos em variados

suportes “acumulados durante o decurso da vida de uma pessoa e que constituem seu testemunho como um conjunto orgânico” (Bellotto, 2006, p. 266). Um olhar complementar indica que “os arquivos pessoais também parecem ser uma espécie de montagem autobiográfica” (Cox, 2017, p. 245).

Os objetivos que guiam este estudo visam fomentar a visibilidade de documentos memoriais que deveriam compor arquivos pessoais de duas mulheres professoras e que, muitas vezes, são invisibilizados no âmbito acadêmico por seu caráter subjetivo e autorreferencial. Pretende-se discutir as aparições transitórias de mulheres em outros arquivos e propor, pela via digital, que outros grupos de mulheres as quais arquivaram suas vidas, bem como de pesquisadores e pesquisadoras cujos trabalhos se situam no plano documental possam expandir significativamente seus estudos. Apresenta-se, ao final, um esforço de articular possibilidades ampliadas desses estudos em arquivos de mulheres em geral.

Para o desenvolvimento dessa investigação, dialoga-se com Paul Ricoeur (2007), que alerta sobre a necessidade da vigilância epistemológica no trato documental (pessoal e institucional) ao afirmar que

O documento que dorme nos arquivos é não somente mudo, mas órfão; os testemunhos que encerra desligaram-se dos autores que “os puseram no mundo”; estão submetidos aos cuidados de quem tem competência para interrogá-los e assim defendê-lo, prestar-lhes socorro e assistência (Ricoeur, 2007, p. 179).

Esse autor sublinha que todo arquivo apresenta-se “como um lugar físico que abriga rastros” (Ricoeur, 2007, p. 177) e que juntos “rastro, documento e pergunta feita formam assim o tripé de base do conhecimento histórico” (Ricoeur, 2007, p. 188).

De presença mais rara nos arquivos institucionais, os guardados de mulheres vêm ocupando espaço e pesquisadoras como atesta a RAM (Rede de Arquivos de Mulheres),

iniciativa da Fundação Getúlio Vargas (RJ) a qual reúne pesquisadoras/es que trabalham com arquivos, mulheres e memória e profissionais atuantes em arquivos, bibliotecas, museus e outras instituições patrimoniais que buscam visibilizar, valorizar e refletir sobre arquivos de mulheres e seus processos de salvaguarda. Atualmente, a RAM tem como instituições parceiras o Arquivo Nacional (AN), o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), o Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e o Instituto Moreira Salles (IMS).

A RAM foi criada em 2020 com o objetivo de reunir profissionais e instituições interessados em abrigar e destacar arquivos de mulheres e refletir sobre seus processos de preservação. Trata-se de uma iniciativa pioneira que, além de trazer à tona a temática, promove encontros, conferências e pesquisas, incluindo grupos minoritários e excluídos o que caracteriza uma situação singular se comparada à outras instituições de guarda, conforme explicita-se em seu site.

Por arquivos de mulheres, entende-se todos os tipos de itens documentais produzidos e acumulados por mulheres ou por instituições feministas, independente de sua natureza (pública ou privada); gênero documental (textual, iconográfico, sonoro, audiovisual etc.); e espécies, formatos e tipologias (cartas, diários, atas, livros, fotografias, entrevistas etc.), podendo também ser compostos por registros de memória oral e entrevistas (Rede Arquivos de Mulheres, [20-], n.p.).

Torna-se imperativo apresentar o palco de desenvolvimento desta pesquisa. Ela foi efetivada no Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH)⁸, custodiado pela Universidade do Estado de Santa

⁸ O Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH) está vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Foi aprovado pela Resolução nº 030/2012 – CONSUNI/ UDESC, inaugurado em 28 de novembro de 2013. Está localizado na Rua Lauro Linhares, 2055, sala 602 (Torre Flora) – Trindade 88036-003 – Florianópolis – SC. É coordenado pela Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva – Udesc. Mais informações em: <https://www.udesc.br/faed/idch>.

Catarina (Udesc), em Florianópolis. Constitui-se como um espaço de guarda de documentação de memórias relativas às pesquisas que tenham por objeto a sociedade contemporânea em seus aspectos histórico, educacional e socioambiental. Em seu interior, estão alojados e preservados arquivos pessoais de professores catarinenses. A motivação mais contundente para essa pesquisa refere-se à ausência de arquivos pessoais de mulheres professoras nesse local (IDCH), que é mantido pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Udesc, um espaço majoritariamente feminino que completou 62 anos em maio de 2025. Aonde elas estariam? Eis a questão!

A busca por possíveis arquivos de mulheres professoras foi morosa. Ao vasculhar dois arquivos pessoais de professores catarinenses preservados pelo IDCH/Udesc⁹, foram encontrados, em seu interior, materiais pertencentes a suas mulheres. Eles ainda não estão individualmente nomeados e não têm catalogação efetiva de suas autoras. Os documentos acham-se espalhados nos arquivos de seus maridos, e é sobre essa questão que se estrutura este artigo, estabelecendo aproximações com possíveis outros olhares sobre esses materiais, como constitutivos de um patrimônio documental.

Portadores, em geral, de documentos em variados suportes (livros, manuscritos, fotografias, recortes de jornal, diários pessoais, documentos eletrônicos, etc.), os arquivos pessoais se constituem como patrimônios documentais, e, no campo da Arquivologia, há estudos considerando-os como patrimônio bibliográficos. Faria e Pericão (2008) conceituam de forma sucinta o patrimônio bibliográfico como todo material bibliográfico, independentemente do suporte, que representa uma herança cultural de uma pessoa, uma comunidade, um povo.

De igual maneira, os estudos de Araújo (2015) confirmam que arquivos pessoais contêm patrimônios bi-

⁹ Arquivo Pessoal Prof. Walter Fernando Piazza, ver: <https://www.udesc.br/faed/idch/acervos/piazza>. Arquivo Pessoal Prof. Victor Márcio Konder, ver: <https://www.udesc.br/faed/idch/acervos/victorkonder>.

bliográficos e que este pode ser entendido como livros e/ou textos impressos ou mesmo manuscritos que expressam manifestações de indivíduos pertencentes a uma sociedade, abrangendo as esferas científica, artística, intelectual, pessoal e outras. Assim, de acordo com a conceituação dos citados autores, patrimônio bibliográfico é uma vertente do patrimônio documental, e ambos são classificados também como patrimônios culturais que guardam memórias as quais podem ampliar o conhecimento histórico.

O que se observa é que essa concepção de patrimônio bibliográfico está em processo de consolidação no sentido de tornar-se mais detalhada a partir da incorporação de mais estudos sobre essa temática. O resultado pode trazer a ampliação da gama de material que pode ter relevância para delinear novas narrativas e colaborar com a memória e a história de uma nação ou comunidade. Ainda que essa concepção de patrimônio bibliográfico esteja se constituindo, é comum ser associado aos estudos de arquivos pessoais e institucionais.

Preservar para contar: uma necessidade urgente

É correto afirmar que mulheres professoras, no recorte temporal em análise (1950-1990), produziram e produzem arquivos – ainda pouco visibilizados – e, muitas vezes, guardaram e guardam materiais em suporte papel, oriundos de suas práticas profissionais, tais como como relatórios de estágio, fichas de aula, cadernos de planejamento de aula (Cunha, 2023), cadernos de ditado, cópias, exercícios de caligrafia, fotografias, boletins, objetos ligados prioritariamente a uma cultura material escolar (Silva; Souza; Castro, 2018). Estudos sobre a cultura material escolar abriram possibilidades para o reconhecimento de um patrimônio educativo e evidenciaram uma certa superioridade feminina na preservação desses materiais escolares em seus arquivos. Entretanto, tal diferença parece não ter sido marcada para não evidenciar uma certa

inferioridade masculina na preservação desses materiais. Tais objetos são considerados como “restos/sobras da escola” (Escolano Benito, 2017, p. 227), e Escolano Benito (2017) reafirma sua importância como “materialidades com memória”, ao propor que neles “está inscrita uma tradição, à qual frequentemente é necessário recorrer para nos orientarmos, pelas quais possamos nos conduzir para novos futuros possíveis” (Escolano Benito, 2017, p. 227).

Como espólios de tempos passados, arquivos pessoais de mulheres abrigam, além das funcionalidades relativas ao trabalho, diários íntimos, álbuns de recordação, fotografias, anotações diversas, cadernos de receitas culinárias, etc. Eles contêm itens e objetos que compõem o universo pessoal e da vida cotidiana. Em seu interior, estão guardadas lembranças/memórias que, problematizadas pelo historiador/pesquisador, expressam suas vidas pessoais e se constituem como narrativas de experiências e vivências comuns registradas de maneira informal, as quais portam saberes produzidos, não raro, pelas suas próprias vivências. Suas escritas falam da maternidade, da casa, da infância, dos estudos, da vida urbana, do mundo exterior e estão geralmente expressas de maneira detalhista, evidenciando a habilidade de observação do dia a dia, capaz de mobilizar para outros ensinamentos.

Os arquivos de mulheres professoras aqui em cena, na maioria das vezes, são disponibilizados por doações pessoais a pesquisadoras. Em um processo detetivesco, são encontrados encobertos nas malhas de outros arquivos, como os de seus companheiros, maridos ou outros familiares. Nesse caso, são, não raro, tratados como elementos de desordem ou mesmo como uma interrogação, já que estão alojados em arquivos de outros. Situação diversa encontra-se no CPDOC, no Rio de Janeiro, que, desde sua fundação, em 1973, vem acumulando documentos. Nele, até o ano de 2024, havia 20 mulheres titulares de fundo (Cruz; Alves, 2024, p. 17), conforme estudo que mostra “a presença feminina no CPDOC, desde sua criação, existem

registros de arquivos de mulheres [...] um marco significativo foi a organização e categorização desses conjuntos documentais como fundos” (Cruz; Alves, 2024, p. 16-17).

Redescobertos, funcionam como uma incursão para reconhecer facetas e possibilidades plenas de vitalidade para investigar vestígios de passados nas diversas camadas dos documentos guardados, os quais podem ser interpretados no presente. Afinal, preservados, são fundamentais para a pesquisa, pois se trata de patrimônio importante, para que a trajetória de uma sociedade possa ser contada, quebrando a moldura meramente masculina.

Arquivos de mulheres professoras em arquivos de aparições transitórias

Fui procurar minha família (mulheres) em arquivos institucionais e não encontrei nada. Elas estavam nos **arquivos de nossa aparição transitória**. São esses arquivos que suspendem e adiam a vida (principalmente de mulheres negras) de maneira que tornam nossa vida tangencial à outras vidas, não à nossa (Sharpe, 2023, p. 74).¹⁰

Tomo de empréstimo a expressão “arquivos aparições transitórias” citada acima para nomear os arquivos pessoais de mulheres professoras, alvo deste estudo e, assim, estabelecer um registro de nomenclatura para eles. É uma maneira de reconhecê-los como possibilidades de investigação e considerar o potencial desse material para o fornecimento de indicações sobre a circulação de discursos educacionais ou pessoais em diferentes tempos e espaços.

Mesmo de forma transitória, pode-se historicizar os arquivos pessoais como objetos de memória fundamentais à construção de histórias. Produzem significados

¹⁰ Christina Sharpe é escritora, professora e pesquisadora das Universidades de York, no Canadá, e de Joanesburgo, na África do Sul, onde se dedica aos estudos de raça, gênero e diversidade, em especial, à ausência de mulheres, particularmente as negras, em arquivos públicos e privados.

que necessitam ser encontrados a nível da experiência sensível, que demanda um complexo trabalho de procura, decodificação, análise e interpretação. O termo **arquivos de aparição transitória** se adequa ao que foi encontrado em arquivos de professoras/educadoras depositados no IDCH/Udesc, porque elas estão presentes nos arquivos dos titulares homens/professores. Nesse sentido, foram cartografadas tais presenças transitórias em dois arquivos pessoais, cujos nomes estampam como seus possuidores seus maridos, situação que evidencia que arquivos pessoais não são tão pessoais assim. Agregam procedimentos de produção de outras subjetividades que “permitem lhes atribuir um valor histórico e patrimonial” (Heymann, 2005, p. 55). O intuito é buscar, nas palavras e nos documentos deixados, uma outra visada da densidade daqueles tempos, pois tudo indica que esses achados de Alaba e Rosa não se constituíam em um projeto coletivo dos casais.

Documentos de Alba Maria da Luz Fontes Pizza (1929-1960) e de Rosa Weingold Konder (1923-2018), dois universos para pesquisa, foram encontrados junto aos arquivos preservados no IDCH/UDESC e já catalogados, os quais pertencem aos seus maridos, dois professores catarinenses Walter Fernando Piazza (1925-2016) e Victor Márcio Konder (1920-2005).

No arquivo pessoal de Walter Fernando Piazza, encontra-se o diário de sua esposa, Alba Maria da Luz Fontes Piazza, escrito entre 1957 e 1958 e em cujas páginas pode-se encontrar dados sobre sua vida familiar, lazeres, filhos e, muito especialmente, sobre o trabalho do marido historiador e professor. Há, ainda um caderno de poesias, o álbum de formatura de Alba na Escola Normal em 1951 e fotos de seu casamento. Toda essa documentação aparece sem qualquer menção oficial, no arquivo pessoal do marido. O diário¹¹ é materializado em um bloco de notas embutido em uma capa de corino, que contém uma caderneta de

¹¹ Estudos mais aprofundados dos diários de Alba ainda estão sendo arquitetados. O objetivo aqui é mostrar sua presença em arquivo de seu marido, sem a devida catalogação autoral. Portanto, os documentos sinalizam para outros estudos, ainda não articulados.

números de telefone, a qual, ao que tudo indica, não fora usada para isso, pois o lugar destinado aos números foi utilizado como parte do diário, quando o espaço no bloco de notas acabou. Das 150 páginas, nem todas foram utilizadas, mas, por meio da leitura das que foram preenchidas, podemos perceber esses vestígios da curta vida de A. L., que veio a falecer com 30 anos. Por ser uma mulher casada e com filhos pequenos, escreveu em seu diário, no final da década de 1950, as descrições do que se passava dentro de casa, inundando sua narrativa com o seu cotidiano. Papéis avulsos, como notas de compras e transcrição de poesias, também aparecem dispersos e sem catalogação da autora.

No arquivo pessoal de Victor Márcio Konder, há muitos documentos de Rosa Weingold Konder (1923-2018), sua esposa, professora de Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em uma pasta com seu nome, encontra-se uma coleção de folders turísticos de cidades brasileiras e estrangeiras visitadas pelo casal entre 1950 e 1980, além de fotografias, documentos e discursos sobre sua passagem como Presidente da Associação Israelita Catarinense, que, igualmente, não merecem menção individual. Esse material, com cerca de 80 peças, traz marcas de uso e de leitura, como riscos, anotações, demarcações e mapas, que permitem imaginar percursos e trajetórias traçadas pelo casal, além de indicarem memórias e recordações de viagens e de registrar experiências de deslocamentos e visitas a determinados lugares. Em relação à prática docente, encontram-se, no interior do arquivo de seu marido, anotações esparsas e comentários temáticos de seus estudos¹².

Os materiais guardados por essas mulheres podem sinalizar, no tempo presente, testemunhos para estudos e pesquisas. Também, podem indicar informações sobre quem os escreveu e reuniu e sobre os contextos em que

¹² Os materiais de Rosa, no arquivo de seu marido, ainda não foram catalogados, apenas visibilizados. O objetivo é mostrar sua presença no arquivo de seu marido, sem a devida catalogação autoral. Entretanto, o seu ato de guardar sinaliza esboços para futuras pesquisas.

foram produzidos, além de assinalar as possibilidades de essas mulheres terem atuado como colecionadoras.

Independentemente do material, o que se quer destacar são as aparições transitórias dessas professoras em outros arquivos que não os próprios. São rastros de memórias de mulheres que não se contaram, mas que imprimiram seus passos de forma oblíqua. Seus arquivos não estão nominados e ocupam, marginalmente, lugar de outros nos arquivos, nos quais elas não são titulares. Dar-lhes visibilidade, agora, é uma tentativa de evidenciar esses registros, abrindo horizontes, para que, a partir deles, seja possível alcançar a amplitude da casa, do trabalho, do porão, da vida cotidiana e daquilo que pode escapar dos compartimentos dessas mulheres. Vale destacar o alerta de Sharpe (2023, p. 25) ao se referir às **aparições transitórias** de tantas mulheres nos arquivos: “os desaparecimentos de tantas dessas mulheres dos registros históricos é inexplicável elas mediram *a latitude e a longitude desses lugares*, os lugares onde estavam, os confinamentos aos quais foram submetidas, bem como suas possibilidades”.

É óbvio que não se pode afirmar que isso é suficiente para fazer frente ao imenso fosso de desigualdades de presenças femininas com seus arquivos próprios, mas não deixa também de levantar a expectativa para outras visibilidades. O ímpeto foi o de cartografar múltiplas possibilidades de presença e mesmo de luta, ainda que obliquamente. Há, nos arquivos de professores, exemplos de protagonismos de mulheres e de sua atuação, aspectos que mostram indelevelmente trajetórias de mulheres, especialmente quando se verifica o apagamento dessas vozes ao longo da história. Essa presença nos arquivos pessoais de outros personagens, ainda que em forma de aparição transitória, oferece subsídios para que outras mulheres professoras possam se reconhecer minimamente e, a partir disso, avançar em algumas reflexões e ações. Ao relatá-las, mesmo ciente de inexatidões, abrem-se chances para a produção de uma história necessária e plural.

É curioso como esses pequenos registros de mulheres em aparição transitória sobrevivem como uma espécie de conversa de bastidores, ao pé da orelha, quase como um cochicho entre um documento e outro na periferia das páginas. Estão nas margens, nos rodapés, nas folhas de guarda, nas dedicatórias. Estaria aí, nesses cantos não domesticados do arquivo, onde vozes femininas se misturam sem hierarquia e sem pudor, uma espécie de nascedouro de possibilidades? Enfim, existem muitas mulheres que construíram e ainda constroem essa história. É preciso que elas sejam visualizadas para além das aparições transitórias, por exemplo, visíveis e presentes agora nas plataformas digitais.

Arquivos de mulheres professoras em visibilidades digitais: uma possibilidade

Uma possibilidade que se abre, no tempo presente, é a de tornar arquivos pessoais e institucionais mais facilmente disponíveis às consultas, a partir de processos tecnológicos que facilitem maior acesso à informação documental. Tal procedimento é feito por meio de uma específica transformação operada em documentos físicos (patrimônios bibliográficos, por exemplo), que alteram sua materialidade pela ação da digitalização.

Os avanços tecnológicos dos últimos 30 anos modificaram a vida, a história, a educação, e isso é visível em nossas vidas diuturnamente. As pesquisas em arquivos digitais têm impactado significativamente a área da História da Educação, abrindo um leque de outras oportunidades de acesso a fontes e desafiando os historiadores/pesquisadores no manejo dessas novas tecnologias. Nesse contexto, a importância dessas pesquisas de forma digital reside na capacidade de ampliar e democratizar o acesso aos documentos/fontes, criando a possibilidade de exploração de uma gama diversificada de materiais com agilidade e facilidade.

No campo da História da Educação, autores brasileiros largamente citados e reconhecidos entre nós, apontam para as tecnologias digitais e recomendam seu uso. Em tempos múltiplos e diversos, selecionei duas publicações escritas por colegas da História da Educação (entre muitos outros estudiosos, minha escolha foi arbitrária, ou seja, foi ato de vontade) sobre a presença e o uso das tecnologias digitais na História da Educação, uma foi escrita há um quarto de século (2000) e outra, de produção mais recente, de 2023.

Em 2000, o livro organizado pelo Professor Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG), intitulado *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a História da Educação*, reuniu 11 pesquisadores brasileiros que discutiram sobre “as implicações das novas tecnologias na pesquisa e na formação do pesquisador em História da Educação” (Faria Filho, 2000, p. 1) e que apontaram “possibilidades para o presente e o futuro das pesquisas em nossa área” (Faria Filho, 2000, p. 2).

Em 2023, a Professora Carlota Boto (USP) reuniu 17 pesquisadores brasileiros e estrangeiros no livro intitulado *Cultura digital e Educação*, para discutir como a educação vem sendo desenvolvida no mundo contemporâneo e interpelada pelos novos desafios que lhe são apresentados pela cultura digital, situação que afetou o cotidiano das pessoas e instituições, especialmente as escolares.

Ambas as publicações abordam a tecnologia e o digital e apontam rumos para o estudo da História, da Educação e da História da Educação, enriquecendo o entendimento sobre as políticas educacionais, práticas pedagógicas, dinâmicas sociais e transformações culturais que moldaram a educação no decurso do tempo. Importante acrescentar que a Professora Diana Gonçalves Vidal é autora nas duas publicações de 2000 e 2023 e reconhece, em ambas, o avanço e os usos da tecnologia/cultura digital no ambiente da educação. É relevante ressaltar que, no nosso século XXI, há uma expansão digital visível pelo aumento nas conqui-

tas relacionadas à digitalização de materiais históricos, tornando-os acessíveis a partir da rede. Essa iniciativa tem contribuído, significativamente, para ampliar o alcance e a disponibilidade de documentos relevantes para a pesquisa histórica, facilitando, assim, o trabalho dos historiadores da educação e, ao mesmo tempo, alterando a noção de documento e de pesquisa.

A crescente digitalização de arquivos documentais e a possibilidade de sua disponibilização em plataformas online de pesquisa têm transformado a maneira como os historiadores da educação abordam o passado, fornecendo uma riqueza de informações acessíveis remotamente. Trata-se de uma revolução digital que auxilia na expansão do escopo e na profundidade da pesquisa, assim como encoraja abordagens transdisciplinares ao permitir que historiadores da educação integrem análises de documentos arquivados com pesquisas em áreas como sociologia, psicologia, antropologia e ciências políticas, por exemplo. Destaca-se a pesquisa com/em impressos, pois a disponibilidade de jornais em formato digital tem representado um avanço notável na pesquisa histórica, oferecendo facilidades e agilidade, sem precedentes, na localização de informações em todos os setores.

Dessa forma, abrem-se possibilidades para usos e apropriações futuras de arquivos pessoais (no caso em destaque, os de mulheres professoras) por meios digitais, e iniciativas já em curso podem ser encontradas, como o caso dos arquivos das duas mulheres aqui em foco e dos arquivos disponibilizados pela RAM/FGV, já citada, nesse formato.

No entanto, é fundamental salientar que, ao mesmo tempo que pesquisas digitais abrem perspectivas aos historiadores, também trazem dificuldades específicas que necessitam ser consideradas criticamente. A quantidade de informações pode gerar dispersão bem como problemas de acesso e até de preservação, conforme discorre Monção (2024, p. 136), aludindo à necessidade de avançar nas discus-

sões relativas “ao campo de conhecimento que se estrutura e se apresenta pela virada digital”. Desigualdades de acesso e domínio relativo de competências digitais (o chamado letramento digital) caracterizam, igualmente, dificuldades. Nesse sentido, enquanto a pesquisa digital amplia e acelera o acesso a novos documentos, ela também impõe novos desafios epistemológicos, técnicos e éticos ao trabalho do historiador. Exemplo disso é a recomendável regulação para a reprodução de imagens e dados pessoais mais sensíveis, que podem trazer dilemas.

Nesse campo específico, os estudos de Brasil e Nascimento (2020) indicam a potencialidade dessas ferramentas digitais na pesquisa histórica, todavia alertam que “nenhuma delas substitui o trabalho minucioso, dedicado e paciente do historiador [...] a elaboração de perguntas, a construção conceitual, a erudição, o conhecimento de contextos e bibliografia” (Brasil; Nascimento, 2020, p. 216). De igual maneira, pesquisadoras do CPDOC têm apontado que debates sobre “a digitalização e circulação de documentos arquivísticos, por meio de repositórios digitais, tornaram-se preocupações os profissionais de acervo, tendo em vista o movimento histórico” (Cruz; Alves, 2024, p. 23). Segundo as autoras, o movimento de inclusão de novos arquivos femininos no CPDOC vem se consolidando com a incorporação de novos arquivos femininos, “iniciativa concreta para destacar, preservar e compartilhar as histórias das mulheres” (Cruz; Alves, 2024, p. 26).

Enfim, o que se reivindica são oportunidades de maior acesso e de valorização desses documentos de arquivos pessoais como legítimos para a construção da história e do conhecimento humano em geral, com destaque aos arquivos femininos.

Mais palavras de mulheres: desejos futuros

Palavras movimentam coisas. Eu as vi fazendo isso. Palavras criam atmosferas, campos elétricos, cargas. Eu as vi fazendo isso. Palavras conjuram. Procuro cuidar do que digo, escrevo, canto. Tenho cuidado com aquilo que dou voz (Bambara *apud* Sharpe, 2024, p. 118).

Os documentos encontrados nos arquivos dessas mulheres, ainda que dispersos, contribuíram para dar sentido àquelas existências por trazerem traços de outra, palavras que movimentaram um desejo de recolher o que o tempo insiste em dispersar. Guardar não é apenas acumular; é dar voz a instantes vividos. Cada frase do diário de Alba, cada folheto turístico guardado por Rosa, cada fotografia, cada anotação avulsa contém um sopro, um rastro do que foram aquelas experiências. É como se cada gesto de arquivar, de guardar o aparentemente negligenciável trouxesse uma conversa silenciosa com o futuro.

Apesar de muitas pesquisas se debruçarem sobre arquivos pessoais, é urgente que as instituições oficiais de salvaguarda sejam demandadas a ampliar seus espaços, incluindo grupos até então minoritários e excluídos, como os arquivos de mulheres. As iniciativas desenvolvidas no Brasil têm aumentado, mas ainda são muito pontuais – como no CPDOC e na RAM, já apresentados –, faltando diálogos mais amplos entre agentes que pesquisam arquivos de mulheres e os que atuam nesses locais de preservação.

Em Santa Catarina, é fundamental destacar o trabalho de Schütz e Bahia (2025) com a elaboração do *Guia de arquivos pessoais de mulheres em Santa Catarina*, no qual as autoras inventariaram arquivos de mulheres e refletiram sobre seus processos de preservação. As autoras localizaram esses arquivos salvaguardados e depositados em instituições de memória de cidades catarinenses, como Blumenau, Chapecó, Florianópolis, Lages, Criciúma,

São José e Joinville, e os mapearam para futuros estudos. Mesmo que ainda seja uma parcela reduzida de mulheres que legaram seus arquivos, esse substancial estudo traz luz a guardados que estavam à sombra e, em geral, invisibilizados.

Espera-se que o movimento de construção e preservação de arquivos de mulheres e, muito especialmente, de professoras se fortaleça em estudos e pesquisas que abordem as temáticas de gênero, raça e diversidade em uma perspectiva de aspiração interseccional. É urgente que esse movimento continue a se expandir para registrar outras histórias, para pensar mais fundo suas circunstâncias de ação, principalmente aquelas ainda inimagináveis, mas que estão por aí e precisam ser contadas. Esse movimento vai além do dever, do merecimento, impondo-se pela certeza da necessidade de uma historiografia da educação plural que inclua diferentes mulheres, sejam negras, brancas, quilombolas, indígenas e outras, pobres ou de elite, brasileiras ou estrangeiras, fora dos padrões heteronormativos, todas atuantes tanto nos espaços públicos como privados. Nesse sentido, é fundamental o exercício constante da empatia, tal como apresentada por Landsberg (2009 *apud* Schutz, 2020).

A experiência de empatia requer um ato de imaginação – é preciso deixar a si mesmo e tentar imaginar o que foi para outra pessoa, considerando o que ele(a) passou. A empatia [...] requer uma atividade mental, cognitiva, acarreta um engajamento intelectual com o estado do “outro”; quando se fala em empatia não se fala apenas de emoção, mas de contemplação também. Contemplação e distância, dois elementos centrais para a empatia [...] A empatia consiste no desenvolvimento da compaixão não em relação à nossa família, amigos e comunidade, mas aos “outros” – outros que não tem nenhuma relação conosco, que não se parecem no todo conosco, cujas circunstâncias conectam-se de longe às nossas próprias experiências (Landsberg, 2009 *apud* Schutz, 2020, p. 223).

Tirá-las das aparições transitórias, dar-lhes visibilidades arquivísticas e digitais é contribuir (Soihet, 2003) para evidenciar e valorizar a multiplicidade das experiências femininas, a variedade de maneiras em que vivem seus constrangimentos, a pluralidade de caminhos que trilham para se afirmar como seres plenos. Suas presenças nos arquivos e fora deles “refutam o lugar de silêncio imposto pela História pois, em seus tempos, cada uma delas se constituiu nos enfrentamentos que se fizeram ensinamentos. São numericamente menores (aqui), mas sempre, extraordinariamente, bravas, decididas e corajosas!” (Valdez, 2017, p. 19).

Trazer à tona esses assuntos é como experimentar a sensação de que há coisas que demoram a chegar e, no entanto, já estavam lá para se darem a ver. É como se cada gesto de arquivar/desarquivar testemunhos deixados por mulheres fosse como uma conversa entre nós e o futuro, um lembrete de que o vivido não se dissolve por completo se houver mãos, braços e tempos dispostos a acolhê-los. São, enfim, estudos que oferecem mais dúvidas que certezas, mais questionamentos que respostas, e é isso que move os historiadores e as historiadoras na pesquisa.

Referências

- ARAÚJO, André Vieira de Freitas. Gestão de coleções raras e especiais no séc. XXI: conceitos, problemas, ações. *In*: VIEIRA, B.V.G.; ALVES, A.P.M. (org.). *Acervos especiais: memórias e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- BELLOTTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos permanentes*. Tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro. FGV, 2006.
- BOTO, Carlota (org.). *Cultura digital e educação*. Campinas: Contexto, 2023.
- BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 196-219, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-14942020000100011>.

COX, Richard J. *Arquivos pessoais: um novo campo profissional. Leituras, reflexões e reconsiderações*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

CRUZ, Adelina Novaes; ALVES, Carolina Gonçalves. Mulheres no CPDOC: entre fundadoras e titulares de arquivos. In: CASTRO, Celso; SPOHR, Martina; BLANK, Thaís (org.). *Arquivos pessoais: experiências no CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 2024. p. 13-28.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Planejar aulas para um correto proceder: o caderno de planejamento de uma professora de um Grupo Escolar (Camaquã, RS-1957). In: SOUZA, José Edimar (org.). *Os grupos escolares: memórias, trajetórias e culturas*. Jundiaí, SP: Paco, 2023. p. 93-110.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *(Des)Arquivar, arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente*. São Paulo: Rafael Coppetti Editor, 2019.

ESCOLANO BENITO, Agustin. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Trad. de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 2000.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Edusp, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Apagar os rastros, recolher os restos. In: SEDLMAYER, Sabina; GINZBURG, Jaime (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 27-38.

HEYMANN, Luciana Q. Os 'fazimentos' do arquivo Darcy Ribeiro: memória, acervo e legado. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 43-58, 2005.

LANDSBERG, Alison. Memory, empathy and the politics of identification. *Internacional Journal of Politics, Culture & Society*, v. 1, n. 22, 2009.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. História Digital da Educação: demandas, desafios, possibilidades e experiências. In: BEZERRA, Giovani Ferreira; MOREIRA, Kênia Hilda; FRAGO, Antonio Viñao (org.). *História da Educação e Cultura Escrita*. 1. ed. Campinas, SP: Cidade das Letras, 2024. p. 119-141. 1 v.

RAM – REDE ARQUIVOS DE MULHERES. *Rede Arquivos de Mulheres*, [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://redearquivosdemulh.wixsite.com/website-2>. Acesso em: 2 set. 2025.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SCHÜTZ, Karla Simone Willemann; BAHIA, Eliana Maria do Santos. *Guia de arquivos pessoais de mulheres em Santa Catarina*. Florianópolis: edição do autor, 2025.

SHARPE, Christina. *Notas ordinárias*. Trad. de Jess Oliveira. São Paulo: Fósforo, 2024.

SHARPE, Christina. *Algumas notas do dia a dia*. Trad. de Jess Oliveira. São Paulo: Fósforo, 2023.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: Edufes, 2018.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). Por uma apresentação: a materialidade escolar entre caminhos, pesquisas e diálogos. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto. *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: Edufes, 2018. p. 13-28.

SOIHET, Rachel. Mulheres e Biografia. Significados para a História. *Locus: Revista de História*, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573>. Acesso em: 3 maio 2023.

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa Bezerra; BENCOSTTA, Marcus Levi e NERY, Ana Clara Bortoleto. Apresentação: no entremeio das pesquisas históricas. A cultura material em apresentação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/68729/751375156158>. Acesso em: 30 jul. 2024.

VALDEZ, Diane (org.). *Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XVIII-XXI*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

4 O Patrimônio Educativo na História da Educação no Brasil: entre as práticas de pesquisa e os desafios políticos da preservação

Rosa Fátima de Souza-Chaloba

Meu lugar de fala sobre o patrimônio educativo não é muito diferente da maioria dos colegas da comunidade de historiadores da educação do Brasil. A sensibilidade e a necessidade da preservação floresceram e se frutificaram em razão das demandas da pesquisa, isto é, da busca por fontes documentais. Na transição do século XX para o século XXI, influenciados pela onda de renovação da História da Educação devido à História Cultural ou em reação a esta, motivados pelo reconhecimento da ampliação dos sentidos de documento e os imperativos da empiria para legitimação do conhecimento histórico da educação, muitos de nós adentramos nas escolas com o afã de revirmos os arquivos escolares, buscando evidências e vestígios das trajetórias das instituições e das práticas educativas. O que encontramos infelizmente foi um cenário que se perpetua, isto é, uma vasta cultura material em risco e carente de preservação. Tornara-se impossível a indiferença, e desse enlevo decorreram ações articuladas de extensão, pesquisa e ensino, multiplicando os gestos de salvaguarda, alguns institucionalizados e outros bem invisíveis.

É inegável, pois, o quanto os estudos sobre a história das instituições educativas e sobre a cultura escolar estiveram implicados no desenvolvimento da temática e nas ações de organização e preservação de acervos escolares. Mas, essa é apenas uma pequena parte da história dessa temática que vem ganhando cada vez mais relevância no campo da História da Educação.

Traçar o itinerário da constituição da noção de patrimônio histórico educativo e/ou patrimônio educativo no Brasil implica considerar tanto as ações institucionais de preservação quanto a trajetória dessa problemática no campo da pesquisa histórica em educação. E vale dizer que ela não é exclusiva do nosso campo e tem sido tratada por outras áreas como a história, o patrimônio, a museologia, a arquivística etc.

Uma temática em construção e consolidação

Pouco mais de 30 anos atrás, no início da década de 1990, mal ensaiávamos os primeiros passos desta discussão que, nos últimos anos, fortaleceu-se e se consolidou a partir de um diálogo estreito e fértil com o movimento internacional. Minha proposição para o debate nesta mesa é, portanto, uma reflexão sobre a configuração do patrimônio educativo na História da Educação, tendo em vista as práticas de pesquisa e os enfrentamentos políticos que se impõem para a salvaguarda desse patrimônio.

Em se tratando das práticas de pesquisa, a maturidade e a consolidação dessa temática podem ser apreendidas nos vários balanços da produção sobre o tema publicados nos últimos cinco anos (Ferrari; Carminati, 2016; Cunha; Campos, 2020; Cabral, 2021; Conceição; Paulilo, 2023; Oliveira; Souza Chaloba, 2023). Entre eles, ressalto os dois mais recentes, publicados em 2023.

O primeiro deles é o artigo de Joaquim Tavares Conceição e André Paulilo, publicado na revista *Resgate*, intitulado “Veredas do patrimônio histórico educacional: historiografia e memória”. Os autores buscaram identificar o montante da produção sobre o patrimônio histórico educacional, o movimento e as tendências de pesquisa a partir de revistas científicas. Eles selecionaram 14 periódicos de diferentes regiões do país e chegaram a uma surpreendente amostra constituída por 169 publicações. A abrangência desse balanço historiográfico evidencia

a pujança do tema e sua capilaridade. Os resultados da análise são muito interessantes, mas, nos limites deste texto, gostaria de ressaltar o que eles encontraram nas publicações selecionadas, que permite identificar a natureza das pesquisas e discussões que têm sido feitas pelos pesquisadores. Cito um trecho do artigo:

No conjunto das publicações selecionadas, foram detectadas discussões historiográficas ou resultados de projetos relacionados com guarda, seleção, catalogação, preservação e difusão de acervos escolares ou da educação e acervos pessoais de educadores; a condição de fonte e de patrimônio educacional da materialidade ou imaterialidade da cultura escolar; manejo de documentos da escola ou da educação e sua potencialidade de fonte; criação de espaços de memória em escolas e universidades – centros de memória, centros de documentação, museus educativos e pedagógicos –, produção de documentação oral e sua condição de fonte e de patrimônio educacional (Conceição; Paulilo, 2023, p. 7).

Vemos, assim, como essa produção está vinculada à discussão sobre a organização de acervos escolares ou da educação e a potencialidade das fontes documentais de pesquisa.

O outro balanço da produção foi realizado por João Paulo Gama de Oliveira, como um dos resultados do pós-doutorado que ele realizou na Universidade Estadual Paulista (Unesp) sob a minha supervisão. O texto em coautoria, publicado na revista *Linhas*, foi intitulado “O patrimônio educativo em tela: incursões pelos Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (2011-2019)”.

Considerarei relevante apresentar os resultados desse balanço aqui, pois, ele mostra como o patrimônio educativo tem sido tratado no âmbito da Sociedade Brasileira de História da Educação e dos congressos da associação. Nesse balanço da produção, foram selecionados para a análise 135 trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de

História da Educação (CBHE), entre 2011 e 2019, tratando de questões relacionadas ao patrimônio educativo. Esses trabalhos foram classificados em quatro tipos de discussão:

1- comunicações, que tratam da memória de maneira mais ampla [...]; 2 – estudos que trabalham com a cultura escolar e a cultura material escolar, por meio de discussões diversas; 3 – um conjunto de estudos sobre a organização de acervos, constando aqui arquivos, bibliotecas e museus escolares, centros de memória e documentação; 4 – trabalhos que tratam do patrimônio educativo, nos quais aparece o termo “patrimônio” em seu título, e/ou nas palavras-chave e/ou ao longo do texto como uma categoria central (Oliveira; Souza-Chaloba, 2023, p. 354).

Os trabalhos apresentados nos CBHEs, expressam, portanto, as mesmas tendências das publicações em periódicos.

A SBHE tem um papel muito importante de congregar os pesquisadores e de fomentar debates relevantes para o avanço do campo da História da Educação. Os eixos temáticos do CBHE são tanto a expressão dos interesses de investigação mais recorrentes como estímulo para novas temáticas. Vale lembrar que a criação de eixos temáticos nos congressos da SBHE é discutida em assembleias da associação, ou seja, é fruto de consenso entre os pesquisadores. Um eixo específico relacionado ao patrimônio educativo foi criado, pela primeira vez, no CBHE em 2006, por ocasião da quarta edição do congresso, realizada em Goiânia.

O eixo Arquivos, Centros de Documentação e Museus Escolares, criado em 2006, não teve continuidade na edição seguinte. A partir da sexta edição do CBHE, realizada em Vitória, em 2011, o eixo se firmou e se consolidou.

É interessante observar as várias denominações que o eixo foi adquirindo ao longo do tempo, demonstrativo de uma temática em construção histórica e social intrinsecamente relacionada à própria configuração do campo, que passa pela liderança e pelo protagonismo dos pesquisado-

res, mas também pelas disputas e concepções legitimadas. Como é possível ver no Quadro I, inicialmente, a discussão esteve focada nas instituições de guarda. Depois, ocorreu o deslocamento para uma percepção mais ampliada e, ao mesmo tempo, mais especializada com o uso da categoria patrimônio educativo associado à cultura material escolar. Aqui, vale uma pequena digressão. Não por acaso, 2011 a 2015 corresponde ao período de consolidação de importantes grupos de pesquisa sobre cultura material escolar no Brasil. Como mostra o balanço sobre esse tema realizado por Vera Gaspar da Silva e Gizele Souza (2021), este foi um momento de expressivo crescimento do número de dissertações e teses sobre a cultura material escolar e da publicação de artigos em periódicos. Portanto, o adensamento dos estudos sobre a materialidade da escola foi ganhando contornos próprios, tangenciando a discussão sobre patrimônio, mas, ao mesmo tempo, recortando a materialidade da escola na análise verticalizada de determinados objetos.

Dessa maneira, em 2017, o eixo passou a se denominar Memória e Patrimônio Educativo, possivelmente influenciado pelas discussões no campo do Patrimônio e da História sobre os “regimes de historicidade” e sobre o “presenteísmo” de que nos fala Hartog (2006). Nessa direção, Nogueira (2014, p. 49) alerta sobre o fato de vivermos “uma obsessão pelo patrimônio”, uma compulsão por tudo guardar e preservar, ao mesmo tempo que se observa uma crescente expansão do campo do patrimônio, ancorado nas expressões identitárias e nas disputas pela memória.

Foi também, a partir de 2017, que a SBHE se dedicou à elaboração de ementas para os eixos, visando melhor orientar a submissão de trabalhos. A ementa do eixo Memória e Patrimônio Educativo buscou sintetizar a abrangência e especificidade do tema:

Processos e práticas de guarda, seleção, catalogação e preservação de acervos escolares; patrimônio educativo

material e imaterial e sua importância para a História da Educação; manejo de fontes documentais e arquivos; consolidação de centros de memória, museus educativos e pedagógicos; relações entre memória e História da Educação; História Oral e patrimônio histórico educacional; ações educativas em museus e relações com pesquisa e/ou ensino de História da Educação (SBHE, 2017, n.p.).¹³

Quatro aspectos foram contemplados na ementa: as ações de preservação, o estudo das fontes documentais, a relação histórica da educação com a memória e as ações educativas em lugares de memória.

Quadro 1– O eixo Patrimônio Educativo nos CBHEs (2011–2024)

CONGRESSO/ ANO	TEMA DO EVENTO	EIXO TEMÁTICO
IV CBHE/2006 Goiânia – GO	Os sujeitos da educação na História	Arquivos, Centros de Documentação e Museus Escolares
VI CBHE/2011 Vitória – ES	Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil	Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar
VII CBHE/2013 Cuiabá – MT	Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil	Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar
VIII CBHE/2015 Maringá – PR	História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização	Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar
IX CBHE/2017 João Pessoa – PB	A História da Educa- ção: global, nacional e regional	Memória e Patrimô- nio Educativo

13 Ver Anais do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em João Pessoa, em 2017. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/12UaCXcsfrtxankQQtynqv1KjflbWF_hvy?usp=drive_link.

X CBHE/2019 Belém – PA	História da Educação: democracia e diversidade cultural	Memória e Patrimônio Educativo
XI CBHE/2022 São Paulo – SP	Cultura e Educação; memória e resistência	Patrimônio Educativo, Arquivos e Acervos
XII CBHE/2024 Natal – RN	E-História da Educação: acervos, fontes e territórios	Patrimônio Educativo, Arquivos e Acervos

Fonte: Oliveira e Souza-Chaloba (2023). Atualizado pela autora com base nos Anais dos CBHEs (2024).¹⁴

Mas certo é que o eixo acabou atraindo trabalhos sobre memória sem relação direta com as discussões sobre patrimônio educativo. Assim, em 2022, a designação do eixo foi novamente alterada, dando ênfase aos arquivos e acervos, posição sintomática das práticas de pesquisa e de salvaguarda predominantes na área. Se, por um lado, o grande número de publicações e apresentações de trabalhos no CBHE corroboram a relevância do tema na História da Educação, ainda são poucas as dissertações e teses tratando especificamente do patrimônio educativo, o que nos impõe refletir sobre o modo como esse objeto de estudo tem adquirido legitimidade nos programas de pós-graduação em educação.

Talvez tenha chegado a hora de empreendermos uma discussão aprofundada sobre o que estamos entendendo por patrimônio educativo. Por que essa categoria não se sustenta sozinha como eixo temático nos congressos da SBHE? Quais as possibilidades de a História da Educação, como produtora de uma escrita sobre o passado educacional, interpelar o patrimônio educativo como objeto histórico?

Como bem nos ensina Poulot (2009, p. 12), “A história do patrimônio é amplamente a história da maneira como

¹⁴ Os anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação estão disponíveis no site da SBHE: <https://sbhe.org.br/anais-sbhe/>.

uma sociedade constrói seu patrimônio”. Nessa direção, é válida a advertência de historiadores como Marcia Chuva (2012) e Antônio Nogueira (2014), que alertam para a forma como a história esteve presente nas práticas conservacionistas no Brasil e como os historiadores, como produtores de narrativas, também fabricam o patrimônio. Entender como nós historiadores da educação estamos contribuindo para a produção do patrimônio educativo deve estar no horizonte de nossas reflexões sobre as nossas práticas de preservação e pesquisa.

Por uma história da trajetória das práticas de preservação do patrimônio educativo no Brasil

As possibilidades de pesquisa sobre o patrimônio educativo já foram analisadas por vários autores (Possamai, 2012; Vidal; Paulilo, 2020; Souza, 2013). No entanto, eu gostaria de insistir em um aspecto: a necessidade de estudos históricos sobre a noção de patrimônio educativo e sobre as práticas de salvaguarda e de patrimonialização, bem como a respeito da trajetória das políticas de preservação desse patrimônio.

Do meu ponto de vista, há dois momentos importantes nessa trajetória: o de uma ação mais pontual, envolvendo iniciativas institucionais, entre o final do século XIX e ao longo do século XX; e outra mais sistemática e orgânica, a partir do final da década de 1980, marcada pela atuação dos historiadores da educação e vinculada à pesquisa e à produção de conhecimentos.

Ainda no século XIX, as primeiras iniciativas de preservação são atribuídas à criação dos museus pedagógicos: o Museu Escolar Nacional, criado no Rio de Janeiro em 1883, constituído a partir do acervo reunido na Primeira Exposição Pedagógica; e o *Pedagogium*, que funcionou entre 1890 e 1919, mantido pelo Poder Público.¹⁵ De acordo

¹⁵ Sobre esse museu, ver, entre outros, os estudos de Vidal (1999), Bastos (2002, 2013), Mignot (2013), Possamai (2019).

com Gabriela Petry e Vera Gaspar Silva (2013), nas primeiras décadas do século XX, há indícios de criação de museus pedagógicos em alguns estados brasileiros, como Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão, Minas Gerais, Bahia, Sergipe e Pernambuco.

Cabe destacar ainda, o importante movimento de florescimento dos museus escolares entre as décadas de 1930 e 1970, como asseveram vários autores (Alves, 2019; Witt; Possamai, 2016). Bibliotecas escolares, especialmente das escolas normais, institutos de educação e colégios de ensino secundário são denotativos de práticas de preservação da materialidade da escola.¹⁶ Importantes instituições educacionais como a Associação Brasileira de Educação, também, constituíram acervo documental e biblioteca (Allgayer, 2025). Estes são apenas alguns exemplos, mas fato é que necessitamos de estudos aprofundados sobre essas iniciativas nas diferentes regiões do país.

Da perspectiva da atuação dos historiadores da educação, vale ressaltar os debates sobre abordagens teóricas e metodológicas e também sobre preservação de fontes documentais realizadas no âmbito do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – o GT2-ANPEd, primeiro fórum de organização dos historiadores da educação no Brasil, criado em 1984 (por exemplo, Nunes e Carvalho, 1993). No final dos anos 80 e no decorrer da década de 1990, vários historiadores da educação vinculados a esse Grupo de Trabalho se mobilizaram em torno da discussão sobre preservação das fontes de pesquisa, atuando decisivamente na constituição de acervos e centros de documentação e memória que se tornaram referência no campo, como o Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – Proedes (1990), o Museu da Escola de Minas Gerais (1990) e o Centro de Me-

¹⁶ Há uma vasta e significativa produção sobre essas bibliotecas. Ver, por exemplo, Nery (2016), Honorato e Nery (2017), Bittencourt, Silva e Boto (2021), Valdemarin (2022).

mória da Educação da Universidade de São Paulo (criado em 1993).¹⁷

Na impossibilidade de mencionar todos os envolvidos, pelo que antecipadamente me desculpo, destaco a atuação de Maria de Lourdes Fávero, Osmar Fávero, Ana Maria Casasanta Peixoto, Marta Carvalho, Diana Vidal, Denise Catani, Carmem Silvia Vidigal, Dermeval Saviani, entre outros. A essas primeiras iniciativas seguiram-se outras, com importante atuação de historiadoras da educação, como Maria Helena Câmara Bastos, Vera Gaspar Silva, Maria Teresa Santos Cunha, Marta Araújo, Eva Maria Siqueira Alves, Libânia Xavier, entre outras.

O estudo da trajetória histórica do patrimônio educativo não pode prescindir, portanto, da análise da atuação dos atores educacionais, das tensões no campo, além do papel estratégico desempenhado pelas universidades, os programas de pós-graduação e os grupos de pesquisa. Do mesmo modo, há de levar em conta as associações como a SBHE e a ASPHE. A organização dos pesquisadores em torno do tema também foi um fator importante na sua consolidação, cabendo mencionar as duas edições do evento Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares, realizados respectivamente em São Paulo e Curitiba, em 2005 e 2008. Ainda em 2008, tivemos a criação da Rede Ibero-americana para a Investigação e Difusão do Patrimônio Histórico Educativo, impulsionado pelo grupo de pesquisa Civilis/Unicamp, coordenado por Maria Cristina Menezes. A rede tem desenvolvido várias ações, destacando-se os Simpósios Ibero-americanos: História, Educação, Patrimônio Educativo, promovidos anualmente desde 2012; a publicação online da *Revista Ibero-Americana do Patrimônio Histórico-Educativo – Ridphe_R*, cujo primeiro número data de 2015, e, ainda, uma lista de discussão via e-mail Ridphe-I (Menezes, 2014, 2016; Cunha; Campos, 2020).

¹⁷ Sobre estas iniciativas, pode-se mencionar os seguintes trabalhos: Fonseca (2014), Vidal, Moraes e Uehara (2001), Xavier e Fernandes (2021), Favero (2020), Moraes (2017).

Concomitante a essa configuração do patrimônio educativo no campo acadêmico, também ocorreram ações políticas de preservação em vários estados brasileiros, como o caso do tombamento de prédios escolares e a criação de Centros de Referência da Educação, ainda bem poucos investigados. Alguns desses centros de referência, como o de São Paulo (Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE), o de Minas Gerais (Centro de Referência do Professor) e o da cidade do Rio de Janeiro (Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro), possuem sistemas de informação e têm buscado preservar a memória da educação por meio de ações de guarda e disponibilização de documentos por meio da organização de centros de memória e promoção de exposições físicas e virtuais.¹⁸ Outros estados da federação, como o Paraná, têm investido em programas de preservação voltados para as escolas da rede pública de ensino. O Museu da Escola Paranaense (MEP), vinculado à Superintendência da Educação, foi instituído no final da década de 2010, com a finalidade de “[...] subsidiar teórica e metodologicamente as instituições de ensino e seus profissionais, além de incentivar e acompanhar a criação dos Centros de Memória nas escolas, dando ênfase às questões pedagógicas” (Paraná, 2017, n.p.).

Sobre o patrimônio edificado, cabe mencionar o tombamento emblemático realizado no estado de São Paulo, em 2010, quando foi tombado o conjunto de 126 escolas construídas na Primeira República. A pesquisadora Carlota Boto foi a relatora do estudo de tombamento dessas escolas. Em seu belíssimo parecer, ela justificou a importância da iniciativa, reiterando o significado político

¹⁸ Informações sobre essas iniciativas podem ser encontradas nos sites dos respectivos centros de referência. Centro de Referência Mario Covas: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004>. Centro de Referência do Professor de Minas Gerais: <https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-aco/es/patrimonio-cultural-protetido/bens-tombados/details/1/7/bens-tombados-acervo-do-centro-de-refer%C3%A7%C3%A3o-do-professor>. Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/crep/crep.htm>.

e sociocultural da escola republicana pública para as camadas populares:

Note-se que, nesse percurso, os anos compreendidos entre 1889 e 1920 foram essenciais para conferir visibilidade ao primeiro esboço do que poderíamos nomear de escola pública brasileira. Os vestígios, as marcas, os sinais de nossa forma escolar de socialização republicana estão impressos nos modos pelos quais diferentes arquitetos, em cada um desses prédios, expressaram sua própria compreensão daquele movimento que, entre apostas e certezas, rumava em direção ao firmamento da ordem democrática e do espaço público de nossa sempre algo cambaleante república. Procurar preservar essa memória é, do ponto de vista da política, uma homenagem à história do espaço público paulista. Do ponto de vista da educação, é prestar o devido tributo ao cenário que recorda as origens da luta pela extensão da escola pública a camadas cada vez mais amplas da população. Isso, por si, seria, a meu ver, demonstrativo de mérito inequívoco do tombamento aqui proposto.¹⁹

Nos últimos anos, cresceu o interesse dos historiadores da educação pelo estudo da arquitetura escolar, no entanto, ainda pouco sabemos sobre o patrimônio escolar edificado no Brasil. Quantos edifícios escolares já foram tombados no país? Onde estão localizados? Não só o processo político do tombamento é importante conhecer, como também, os sentidos construídos e partilhados pelas escolas tombadas e suas práticas em relação ao patrimônio.

Além desse patrimônio edificado, existem dezenas de acervos, memoriais, museus e centros de memória organizados pela comunidade de historiadores da educação, educadores, historiadores, museólogos, entre outros. O

¹⁹ Secretaria de Estado da Cultura. Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado – CONDEPHAAT. Processo 24929/1986 – Estudo de Tombamento de 162 escolas. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2016/12/Ipatrimonio-Processo-24929-86-Escolas-da-Primeira-Republica-Vol3.pdf>. O tombamento das escolas republicanas paulistas foi efetivado pela Resolução SC-60, de 21 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial de 11 de novembro de 2010, Poder Executivo, Seção 1, p. 112. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Home_1_o.aspx#01/07/2012. Acesso em: 3 jun. 2012.

inventário da patrimonialização no campo educacional ainda está por ser feito. Quantos? Onde estão? Quais são os arquivos e acervos escolares e da educação existentes no Brasil? A vasta produção sobre o tema indicia iniciativas diversas de preservação, mas nos cabe avançar nesse inventário geral.

Pode-se, portanto, dizer que assistimos, nas duas últimas décadas, a uma proliferação de ações de valorização, constituição, salvaguarda e difusão do patrimônio histórico escolar e educacional. Nesse conjunto diverso de ações, encontram-se arquivos e acervos consolidados com ampla disponibilização ao público, que alçaram grande visibilidade pela atuação das equipes, caso, por exemplo, do Centro de Educação e Memória Atheneu Sergipense (Cemas), do História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), do Museu da Escola Catarinense, do Arquivo Escolar da Escola Capistrano de Abreu em Maranguape – CE, do Museu Escolar de Londrina (MEL), do Centro de Documentação do Ghemat, do Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano, entre tantos outros.²⁰

Além desses acervos, destacam-se os memoriais e centros de documentação criados pelas instituições de formação técnico-profissional como o Centro Paula Souza no estado de São Paulo, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica, entre outros. A preservação da história e da memória das escolas técnico-profissionais revelam aspectos importante da trajetória da educação para o trabalho no Brasil. As ações de preservação nessas instituições evidenciam o apoio dos historiadores da edu-

²⁰ Várias dessas experiências de organização de arquivos e acervos estão compilados em três livros de publicação recente: Pesquisa em acervos da escola e da educação, organizado por André Paulilo, Joaquim Tavares Conceição e Lorena Campelo (Mercado de Letras, 2023); Acervos, fontes e História da Educação: experiências e possibilidades para o ensino, a pesquisa e a extensão, organizado por Nádia G. Gonçalves, Andrea B. Cordeiro e Simone Burioli (CRV, 2024); e Arquivos pessoais, patrimônio e educação: ego-documentos em cena, coletânea organizada por Dóris Bittencourt Almeida e Maria Teresa Santos Cunha (Appris, 2024).

cação, mas, particularmente, o protagonismo do corpo docente e técnico-administrativo.²¹

Escolas públicas e privadas de Educação Básica, com ou sem a colaboração de pesquisadores e da universidade, também têm organizado seus espaços de memória (Oliveira; Souza-Chaloba, 2023). E de não menor importância são aquelas ações decorrentes da atuação de pesquisadores, as iniciativas de organização de arquivos escolares que se caracterizam por ações localizadas, esporádicas, pontuais e descontínuas. Refiro-me àquelas intervenções fruto de projetos de pesquisa coletivos ou individuais que resultam na organização mais ou menos sistemática dos acervos escolares. Há também aqueles diagnósticos ou levantamentos sobre a condição dos acervos, sendo bem conhecido o produzido pela Maria Cristina Zancul sobre os instrumentos científicos encontrados nas escolas secundárias paulistas (Zancul, 2015). A reconstituição histórica dessas iniciativas ainda está por ser feita e merece a atenção dos historiadores da educação.

Desafios políticos: à guisa de encerramento

Se nos cabe a construção de uma história sobre o patrimônio educativo, também é nosso dever de ofício a luta política pela salvaguarda desse patrimônio. Essa luta tem

²¹ Entre 1998 e 2002, foram criados, em oito escolas da rede Centro Paula Souza, oito Centros de Memória em decorrência do projeto “Historiografia das escolas técnicas estaduais mais antigas do estado de São Paulo”, iniciado pela professora Julia Falivene Alves e do projeto “Pesquisa sobre o ensino público profissional no estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais regionais”, coordenado pela professora Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, do Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo e apoiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). A partir dessa experiência, foi constituído, no Centro Paula Souza, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (Gepemhep), que tem promovido diversas iniciativas de preservação do patrimônio educativo, envolvendo organização de acervos, realização de eventos e publicações. Em 2018, havia na rede escolas Centro Paula Souza 21 centros de memória e seis acervos escolares; e, em 2024, foi realizada a 8ª edição do Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, o mencionado grupo de estudos e pesquisas é coordenado pela Professora Dra. Maria Lúcia Mendes de Carvalho. Sobre essas iniciativas, ver: <http://www.memorias.cpscetec.com.br/gepemhep.php>. Sobre outras experiências de organização de acervos de escolas técnico-profissionais, ver: Castro (2025).

sido travada por vários pesquisadores, em diálogo com as secretarias municipais e estaduais de educação.

Esse foi o tema de uma comunicação coordenada apresentada no último CBHE, organizada por mim e pelo João Paulo Gama, com o propósito de refletir sobre os desafios políticos enfrentados na constituição e manutenção de espaços de memória, físicos e virtuais, em escolas públicas. Foram reunidos, na comunicação, diferentes trabalhos realizados em instituições públicas municipais e estaduais localizadas nos estados do Paraná, Pernambuco, São Paulo e Sergipe.²² Vários historiadores da educação têm travado essa luta cotidiana, apresentando projetos, demandando verbas e atenção dos poderes públicos, mobilizando as comunidades escolares e defendendo políticas para a preservação. Salvar o patrimônio requer recursos materiais e humanos e cabe ao Poder Público a responsabilidade pela preservação. Sem dúvida, a ação política junto aos governos estaduais é imprescindível, assim como a luta conjunta do coletivo dos pesquisadores que têm se dedicado a essas ações de preservação.

Uma dessas ações coletivas empreendida pela área foi a elaboração e discussão do documento intitulado “Proposta Inicial de Grandes Linhas de Discussão para a IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação sobre Patrimônio Histórico Educativo”, sistematizado, em 2010, pelas pesquisadoras Maria Teresa Santos Cunha e Diana Gonçalves Vidal (Proposta Inicial, 2010, cf. Apêndice 1). Além de expor uma importante sistematização da discussão sobre patrimônio histórico educativo e de sua relevância política e sociocultural esse documento apresentou duas propostas. A primeira refere-se à unidade

²² A comunicação coordenada foi intitulada “Patrimônio Escolar: desafios políticos para a constituição e manutenção de espaços de memória em escolas públicas (PE/PR/SE/SP)”. Participaram dela os pesquisadores João Paulo Gama Oliveira (UFS/Unesp), Rosa Fátima de Souza-Chaloba (Unesp), Nádia Gaiofatto Gonçalves (UFPR), Reginaldo Alberto Meloni e Ana Paula Borges Eloi (Unifesp), Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva Ávila e Roberlândio da Silva Ferreira (UPE/Campus Petrolina). Ver Anais do XI CBHE, realizado em 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1zQm_d3Vbxf1xC_oRGQoiz8oGjAhzwBH.

de orientação quanto à guarda da documentação escolar, indicando a necessidade de elaboração de uma

[...] legislação/normas a respeito de retenção e eliminação de documentos, procedimentos para recolhimento, tabelas de temporalidade, com a participação de representantes dos diversos âmbitos institucionais da educação (unidades escolares, secretarias de educação, universidades), nas suas diferentes esferas – federal, estaduais e municipais (secretarias do MEC, INEP, Conselhos Nacionais e Estaduais – responsáveis pela regulamentação da vida escolar), e com a participação do arquivo nacional e dos arquivos públicos estaduais” (Proposta Inicial ..., 2010, p. 4)

A segunda proposta envolve linhas de apoio e fomento às ações de pesquisa e intervenção relacionadas à preservação do patrimônio educacional e à promoção de práticas de cidadania, assinalando a necessidade de aportes financeiros para realização de “[...] eventos científicos na área, alocação de verbas para a socialização de resultados, mapeamentos de fundos pertinentes à história da Educação e das iniciativas brasileiras” (Proposta Inicial, 2010, p. 4).²³

Agora, 15 anos depois, voltamos a arena política, pleiteando, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o reconhecimento do patrimônio educativo como patrimônio cultural brasileiro. Encerro minha fala com esta notícia auspiciosa.

²³ A 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável foi realizada em Brasília, no período de 26 a 28 de maio de 2010. Para a sua preparação, foram realizadas conferências regionais, estaduais e municipais, além de seminários de discussão. A conferência buscou estabelecer uma agenda de longo prazo para o desenvolvimento científico e tecnológico para o Brasil (Davidovich, 2011). A mobilização dos historiadores da educação para participarem das discussões da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável foi capitaneada por Luciano Mendes Faria Filho, na época coordenador do GT2 – História da Educação/ANPEd. Versões anteriores do documento “Proposta Inicial de Grandes Linhas de Discussão para a IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação sobre Patrimônio Histórico Educativo” foram discutidas no Cihela. No Encontro de Aprofundamento Temático, uma das estratégias de preparação da Conferência, realizado em Belo Horizonte, em 2010, foi discutido o documento. Ao longo do processo de formulação das Estratégias Nacionais de Ciência e Tecnologia no Brasil definidoras da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCTI), as questões educacionais foram depuradas e nenhuma estratégia contemplou a questão do patrimônio educativo. Ver mais em: <https://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>.

Em março de 2022, representantes das três associações representativas dos historiadores da educação – GT02 ANPED, SBHE e ASPHE – se reuniram e propuseram a realização de um amplo levantamento do patrimônio educativo no Brasil, com vistas a melhor nos conhecermos e identificar as múltiplas ações de salvaguarda e organização de acervos em educação já realizadas ou em desenvolvimento no país. Naquele ano, avançamos um pouco, criando o logo da proposta e discutindo a composição de um questionário a ser encaminhado à comunidade dos historiadores da educação.

No final de 2023, retomamos essa ideia inicial, com o incentivo da Profa. Dra. Katya Braghini, e caminhamos bastante no ano de 2024. Atendendo ao chamado das três associações e com o apoio da Associação Nacional de História (Anpuh), foi constituído um grupo de trabalho intitulado Patrimônio Educativo, reunindo pesquisadores que têm atuado diretamente com as questões do patrimônio de diferentes regiões do país. Trata-se de um grupo aberto constituído atualmente por 74 pesquisadores. Em resposta aos requisitos do Iphan, trabalhamos, no primeiro semestre de 2024, na elaboração de um formulário que foi habilmente formatado pela Katya Braghini e a Carina Costa. Esse coletivo se organizou em grupos regionais que se encarregaram de preencher o formulário e analisar a compilação dos dados. A ideia é elaborarmos um dossiê para apresentá-lo ao Iphan no primeiro semestre de 2025.

Durante a realização do CBHE foi realizada uma reunião presencial muito profícua para discussão dos primeiros resultados do levantamento do patrimônio educativo brasileiro. Nela, foi proposta a elaboração de uma carta de Natal em defesa do patrimônio educativo.²⁴ O trabalho do GT – Patrimônio Educativo tem um significado político e acadêmico, não só pelo que ele representa no reconhecimento da amplitude do patrimônio educativo no

²⁴ O documento resultou na elaboração e aprovação, em assembleia da SBHE, de uma carta patrimonial de grande significado histórico. Ver Carta de Natal (RN) sobre o Patrimônio Educativo: <https://sbhe.org.br/2024/12/23/carta-de-natal-rn-sobre-o-patrimonio-educativo/>.

país, mas pela contribuição que significa para o campo da História da Educação ao propiciar o “olhar para os lados”, nos termos de Denise Catani, e identificar a pluralidade das iniciativas em diferentes estados brasileiros. Trata-se, sobretudo, de uma ação política junto ao Iphan, órgão responsável pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nosso intuito é apresentar de forma sistemática o trabalho hercúleo, e às vezes silencioso, a que tantos têm se dedicado para a salvaguarda dos acervos escolares e da educação.

Nos termos do poeta Antônio Machado, estamos fazendo o caminho ao caminhar. Essa luta por uma política cultural e educacional não é fácil, contudo, é preciso trilhar caminhos e avançar passo a passo. No meu entendimento, salvo engano, o trabalho do GT – Patrimônio Educativo expressa uma etapa importante nessa luta, nesse incansável exercício de esperar!

Referências

ALLGAYER, R. *Associação Brasileira de Educação: circulação de saberes e renovação do campo pedagógico, uma abordagem transnacional (1924–1947)*. 2025. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

ALMEIDA, D. B.; CUNHA, M. T. S. (org.). *Arquivos pessoais, patrimônio e educação: ego-documentos em cena*. Curitiba: Appris, 2024.

ALVES, V. M. S. Museus escolares no Brasil (1930-1970): revitalização e crise. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 8, n. 16, p. 105-123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/museologia.v8i16.22094>.

BASTOS, M. H. C. Ideias que viajam: Menezes Vieira, peregrino da educação brasileira. In: MIGNOT, A. C. (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013.

BASTOS, M. H. C. *Pro Patria Laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BITTENCOURT, C.; SILVA, C. M. N.; BOTO, C. A Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro

BOTO, Carlota. Parecer emitido ao Processo 24929/1986 — Estudo de Tombamento de 162 escolas. In: SÃO PAULO. *Processo 24929/1986 — Estudo de Tombamento de 162 escolas*. São Paulos: Secretaria de Estado de Cultura; Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), 2009. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2016/12/Ipatrimonio-Processo-24929-86-Escolas-da-Primeira-Republica-Vol3.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2026.

Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 7, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.16060>. Acesso em: 20 maio 2025.

CABRAL, A. E. A. A temática do patrimônio histórico-educativo em periódicos e congressos da área da História da Educação. *Boletim Historiar*, São Cristóvão, SE, v. 8, n. 4, p. 3-22, out./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/16975>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CASTRO, F. B. G. de. *Ensinar e aprender um repertório de gestos manuais: a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (1910-1926)*. 2025. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

CHUVA, M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

CONCEIÇÃO, J. T. da; PAULILO, A. L. Veredas do Patrimônio Histórico Educacional: historiografia e memória. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, SP, v. 31, p. e023008, 2023. DOI: 10.20396/resgate.v31i00.8670473. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8670473>. Acesso em: 3 maio 2025.

CUNHA, M. T. S; CAMPOS, E. C. de. Um itinerário de pesquisa: aspectos sobre a temática Patrimônio Histórico-Educativo na História da Educação (2000-2015). *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP, v. 6, p. e020021, 2020. DOI: 10.20888/ridpher.v6i00.14332. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/14332>. Acesso em: 3 maio 2025.

DAVIDOVICH, L. De olho no futuro: a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 89, p. 10-25, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.

voi89p10-25. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13867>. Acesso em: 20 maio 2025.

FAVERO, M. L. PROEDES – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade: origens e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 36, n. 1, p.357-381, 2020.

FERRARI, C. D. P.; CARMINATI, C. J. Patrimônio cultural da escola: termos e abordagens de um campo em expansão. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 11, n. 3, p. 680-700, 2016.

FONSECA, N. M. L. Museu da Escola “Professora Ana Maria Casasanta Peixoto”: um compromisso com a história da educação mineira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 77-99, 2014. DOI: 10.5965/1984723815282014077. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014077>. Acesso em: 3 maio 2025.

GASPAR DA SILVA, V. L.; PETRY, M. G. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1, p. 19-41, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v15i1.652>.

GONÇALVES, N. G.; CORDEIRO, A. B.; BURIOLI, S. (org.). *Acervos, fontes e História da Educação: experiências e possibilidades para o ensino, a pesquisa e extensão*. Curitiba: CRV, 2024.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. Constituição, agentes e usos de uma biblioteca de formação de professores (1897-1923). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 17, n. 2, p. 175-207, abr./jun. 2017.

MENEZES, M. C. *Desafios iberoamericanos: o patrimônio histórico-educativo em rede*. 1. ed. Campinas, SP: Unicamp; São Paulo: Feusp, 2016.

MENEZES, M. C. Entre porões e sótãos: o patrimônio histórico-educativo em cena. Entrevista concedida a Maria Teresa Santos Cunha e Rosa Fátima de Souza-Chaloba. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223-249, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014223>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MIGNOT, A. C. (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

MORAES, C. S. V. Arquivos institucionais do acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação/USP. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 234-237, 2017. DOI: 10.20888/ridphe_r.v3i1.9287. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9287>. Acesso em: 5 ago. 2024.

NERY, A. C. B. Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920). *História da Educação*, v. 17, n. 39, p. 23-38, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/HhCgNYQcCdCb4rswmHw68Yy/>. Acesso em: 18 maio 2025.

NOGUEIRA, A. G. R. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. *Antíteses*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 45-67, 2014. DOI: 10.5433/1984-3356.2014v7n14p45. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19969>. Acesso em: 18 maio 2025.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia e fontes. *Cadernos Anped*, n. 5, 7-64, set. 1993. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefndmkaj/https://legado.anped.org.br/sites/default/files/cadernoanpedno.5set1993.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

OLIVEIRA, J. P. G.; SOUZA-CHALOA, R. F. O patrimônio educativo em tela: incursões pelos Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (2011-2019). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 339-367, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023339. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21925>. Acesso em: 3 maio 2025.

PARANÁ (SEED). *Orientação nº 2/2017 – SUED/SEED*. Organização dos Centros de Memória. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao272017_sued_seed.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

PAULILO, A.; CONCEIÇÃO, J. T.; CAMPELO, L. *Pesquisa em acervos da escola e da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

PETRY, M. G.; SILVA, V. L. G. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 79-101, 2013.

POSSAMAI, Z. R. Museus pedagógicos nacionais: Brasil e França, século XIX. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 8, n. 16, p. 69-87, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/museologia.v8i16.27225>.

POSSAMAI, Z. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 36, p. 110-120, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/19976>. Acesso em: 18 maio 2025.

POULOT, D. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PROPOSTA INICIAL de grandes linhas de discussão para a IV CNCTI sobre Patrimônio Histórico Educativo, 2010.

SAMPAIO, L. D. *Memória coletiva da Escola Técnica Federal do Maranhão (1964-1989)*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado – Condephaat. *Processo 24929/1986*. Estudo de tombamento de 162 escolas. São Paulo: Condephaat, 1986. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2016/12/Ipatrimonio-Processo-24929-86-Escolas-da-Primeira-Republica-Vol3.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, V. L.; SOUZA, G. de. Material school culture in the fields and gardens of the history of education: a look at academic production in Brazil (2000-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Barcelona, n. 38, p. 79-104, 2021. Disponível em: https://issuu.com/institut-destudis-catalans/docs/issuu_eduh_38. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUZA, R. F. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, 2013. DOI: 10.5965/1984723814262013199. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013199>. Acesso em: 3 maio 2025.

VALDEMARIN, V. T. Uma biblioteca para os professores. A pedagogia prática e científica de origem norte-americana na Escola Normal de São Paulo, na década de 1880. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e83321, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83321>. Acesso em: 18 maio 2025.

VIDAL, D. G. *Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, D. G.; MORAES, C. S. V.; UEHARA, K. A. O Centro de Memória da Educação (USP): acervo documental e pesquisas em história da educação. *Educação em Revista*, n. 34, p. 147-156, 2001.

VIDAL, D.; PAULILO, A. Arquivos e Educação: prática de arquivamento e memória. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, jan./dez. 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9329. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329>. Acesso em: 18 maio 2025.

WITT, N. B.; POSSAMAI, Z. R. Ensino e memória: os museus em espaço escolar. *Acervos para História da Educação*, v. 29, n. 44, 2016. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc>. Acesso em: 18 maio 2025.

XAVIER, L. N.; FERNANDES, A. L. C. História de um centro de memória e história da educação: o Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES-FE/UFRJ. *Revista CPC*, v. 16, n. 32, p. 251-267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v16i32p251-267>.

ZANCUL, M. C. de S. Patrimônio educativo e patrimônio histórico-científico no Brasil: alguns apontamentos. *Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 104-122, 2015. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/440/0>. Acesso em: 28 nov. 2022.

5 O Instagram como território para a e-História da Educação: o caso do perfil *Histórias de Brasília*

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Introdução

Já tem sido recorrente, no campo historiográfico, a afirmação de que a internet e o mundo digital operaram mudanças no ofício do historiador. Como escreveram Asa Briggs e Peter Burke, “aos historiadores – de qualquer período ou tendência – cumpre levar em conta seriamente a teoria e a tecnologia da comunicação” (Briggs; Burke, 2006, p. 12). Não se trata, é claro, de um território ao qual chegamos totalmente desprevenidos, antes, nosso ofício parece ser como o Reino dos Céus anunciado por Jesus: um tesouro de onde seu dono tira coisas novas e velhas (Mateus 13, 52), ou seja, um *métier* no qual ferramentas já conhecidas de crítica historiográfica podem ser aplicadas aos novos contextos ao mesmo tempo em que nos abrimos às inovações que as recentes tecnologias nos trazem. Concorro, por isso, com as afirmações de Fábio Chang de Almeida, segundo as quais

A historiografia pós-internet [...] é ao mesmo tempo revolucionária e conservadora. É revolucionária porque introduziu novas técnicas, ferramentas, métodos, fontes e possibilidades de análise. Por outro lado, é conservadora, porque não destituiu de valor os paradigmas e abordagens da pesquisa consagrados na “História Analógica” (Almeida, 2022, p. 119).

Feitas essas considerações iniciais, meu objetivo, neste capítulo, é refletir sobre as possibilidades e limites do uso

da rede social Instagram como território para a prática da e-História da Educação, tomando como caso emblemático o perfil *Histórias de Brasília*.

O capítulo divide-se em três partes. Na primeira, apresento o perfil *Histórias de Brasília* e as peculiaridades do seu uso como fonte de informação e-histórica. Na segunda parte, problematizo dois tipos de evidências colhidas nesse perfil como e-documentos a serem interrogados: as fotografias nele postadas e os comentários e interações dos seguidores. Ao final, encerro com algumas considerações, a modo de conclusão, ponderando certos limites e desafios que encontrei no trabalho com o Instagram na pesquisa em e-História da Educação.

O perfil *Histórias de Brasília* como fonte de informação e-histórica

Desde 2017, desenvolvo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília, a pesquisa “História das culturas escolares em Brasília (1960-1971)”. Para tanto, tenho recorrido a fontes diversas, dentre as quais – sobretudo, em decorrência da pandemia da Covid-19, que fechou os arquivos físicos durante os anos de 2020 e 2021 –, fontes digitais ou digitalizadas. Foi em uma dessas buscas que comecei a seguir no Instagram o perfil *Histórias de Brasília*, página que faz publicações sobre diversos aspectos da história da capital, incluída aí, a educação (Figura 1).

Figura 1 – Informações do perfil *Histórias de Brasília*



Fonte: @historias_de_bsb. Acesso em: 24 jun. 2024.

O Instagram, como observa Débora Andrade (2022, p. 212-213), “incentiva a postagem frequente visando o engajamento dos internautas, assim como a concorrência por seguidores” e “tornou-se, ao mesmo tempo, uma rede social bastante comercial”. Essas características são observáveis no perfil *Histórias de Brasília*. Em 24 de junho de 2024, contava com 187 mil seguidores e 4.807 publicações. O perfil é administrado pelo jornalista e publicitário João Amador, que age, assim, como uma espécie de editor da página. Interesses comerciais parecem também estar por trás do perfil, como sugere o fato de o administrador já ter publicado uma coleção de livros (à venda em pontos estratégicos de Brasília) sobre a história da capital, com base no material fotográfico publicado no perfil e pesquisas

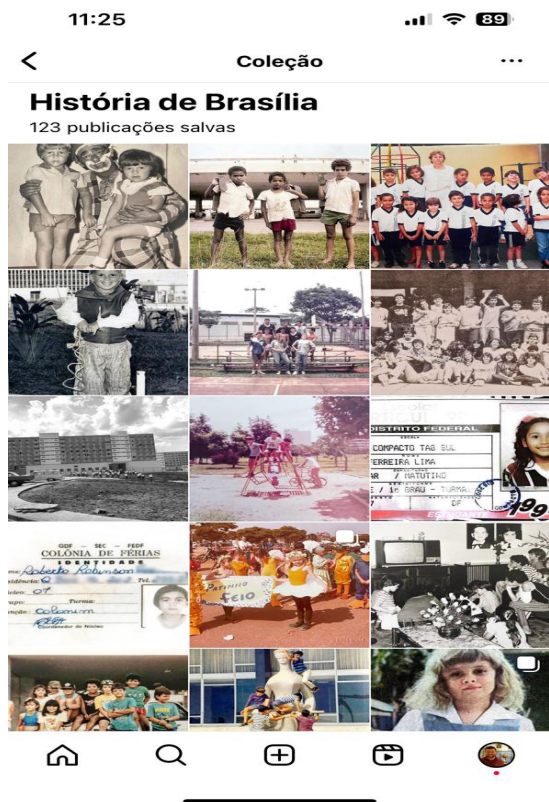
por ele empreendidas. A informação da *bio* de que é possível contribuir com qualquer valor para ajudar o projeto é outro indicativo de capitalização do perfil. Além disso, uma série temática abordada na página – a história de cada superquadra de Brasília, com mapa e fotos de diferentes momentos desses locais – é seguida sempre do convite para acessar os imóveis disponíveis nelas para venda ou aluguel em determinada imobiliária da cidade.

O perfil, de maneira geral, procura valorizar uma certa memória sobre o passado da capital, apelando com frequência para a empatia e saudosismo dos seguidores, corroborando a narrativa épica que Juscelino Kubitschek de Oliveira elaborou no seu livro *Por que construí Brasília* (Anjos; Barbosa, 2020), segundo a qual ele é o fundador e os candangos, os operários que acreditaram no seu sonho e, lutando contra tudo e contra todos, levantaram a cidade. Há também postagens sobre temas atuais da pequena metrópole, nas quais são motivadas críticas aos (maus) usos dos equipamentos públicos ou desrespeito às regras urbanísticas da cidade, tombada como Patrimônio Histórico. Em que pese essa marca indelével do perfil de endossar o que os historiadores chamariam de história-memória oficial de Brasília, como todo processo de memória, esse também é poroso, permitindo, assim, ao historiador da educação, lançar questionamentos e operar reelaborações com base no material veiculado.

Uma característica essencial do Instagram, que o diferencia de outras redes sociais, é a centralidade que as imagens (e ultimamente vídeos breves, para fazer frente ao TikTok) nele ocupam, sobretudo, fotografias. Isso se reflete em grande parte dos *posts* do perfil *Histórias de Brasília*: publicação de fotografias antigas da cidade. Num daqueles intermináveis dias de confinamento pandêmico, com o recurso “Salvar” da rede social, comecei a selecionar as publicações que apresentavam temas do mundo da escola, principalmente a primária – que é meu foco de estudo –, mas também de jardins de infância (que em Brasília estavam

ligados ao ensino primário) e ensino secundário. Mantive esse hábito até os dias de hoje, de modo que, no momento em que redigi este capítulo, contava com 123 publicações salvas, que podem ser organizadas em séries, a partir das quais é possível investigar aspectos diversos da história da educação em Brasília em imagens (Figura 2).

Figura 2 – Postagens salvas do perfil *Histórias de Brasília*



Fonte: @historias_de_bsb. Acesso em: 24 jun. 2024.

Conforme observaram os historiadores Roy Rosenzweig e Daniel J. Cohen,

[...] é possível usar a internet para mais coisas além de simplesmente reunir a história que foi feita online, ou que “nasceu digital”. A internet também nos permite alcançar públicos diversos e pedir que essas audiências nos enviem material histórico que tenha se originado offline, ou pelo menos fora da web (Rosenzweig; Cohen, 2022, p. 228).

Esse trabalho de coleta do “offline”, em certa medida, é feito pelo administrador do *Histórias de Brasília*. Afora fotografias de “lugares de memória” (Nora, 1993) (re) conhecidos na sociedade brasileira – como o jornal *Correio Braziliense* e o *Arquivo Público do Distrito Federal* –, a grande maioria das imagens postadas vêm de acervos privados, enviadas por seguidores da página que desejam compartilhar suas memórias com os demais. Isso é observado, particularmente, nas imagens sobre o cotidiano escolar, revelando, a modo de evidência indireta, para falar com Thompson (2009), a importância de ter sido aluno de um estabelecimento de ensino da capital – cujo sistema educacional público foi planejado pelo educador Anísio Teixeira e se queria modelar para o país (Chahin, 2018; Anjos, 2022) – e o *status* que essa condição gera num olhar retrospectivo que os usuários lançam para seu próprio passado. Não é possível afirmar que todas as fotografias enviadas sejam publicadas. Certamente, aí, operam as escolhas do administrador, que parece seguir um plano de postagens não aleatório. Ainda assim, constituem-se numa amostra interessante dos fragmentos de memórias escolares em imagens de alguns dos seguidores do perfil.

Para o trabalho com as fotografias, a crítica documental já praticada há bastante tempo na análise de imagens fotográficas em suportes analógicos adquire importância, não se devendo, como brinca Carlo Ginzburg (2007), jogar o bebê fora junto com a água da bacia. Todavia, também se deve considerar as mudanças no suporte material que a digitalização das imagens para disponibilização na rede social realiza e as implicações disso para o trabalho do

historiador. Ao alterar a materialidade das fotografias – do analógico para o digital –, elas são retiradas de seus contextos originais de guarda – como álbuns familiares, recordações escolares, caixas de fotografias avulsas – e passam a compor um novo arranjo, o da memória que o administrador da página quer disseminar entre seus seguidores. Ocorre aí aquele fenômeno observado por Roger Chartier (2023) acerca de uma importante transformação que o mundo digital realiza: o desaparecimento da percepção da diferença dos discursos a partir de sua materialidade própria. Assim, tentar, sempre que possível, aventar os contextos originais de produção/arquivamento e aqueles atuais de disponibilização na *web* podem acrescentar elementos à já consagrada crítica das imagens como é feita pelos historiadores.

Propondo uma categorização das fontes históricas para a história digital ou e-história, Fábio Chang de Almeida afirma que

[...] percebe-se a existência de dois tipos básicos de documentos digitais utilizáveis em uma pesquisa histórica: os documentos digitais “não primários” [a historiografia em artigos, teses e livros digitalizados] e os documentos digitais primários. Dentre os documentos digitais primários podemos identificar duas subcategorias: os documentos digitais “exclusivos” [nascidos digitais] e os documentos digitalizados (Almeida, 2022, p. 109).

Aplicando essa categorização ao perfil *Histórias de Brasília*, as fotografias, sem dúvida, são exemplos de documentos digitalizados. Mas, além delas, a página produz também documentos digitais exclusivos, expressos no que poderíamos chamar de *memória hipertextual* dos seguidores, isto é, as impressões que as publicações causam nos usuários por meio dos seus comentários e interações com as postagens e entre si, na rede social, que a modo de *hipertexto*, se adequadamente ligados, dão acesso a outras informações, para além dos comentários que fazem. Se, no

passado, a enquete com professores primários franceses da Terceira República e as respostas obtidas permitiram ao historiador Jacques Ozouf (1993) falar em “arquivos provocados”, as interações dos seguidores com a página – ao menos aquelas que podemos conhecer e que são públicas – são, também a seu modo, um *arquivo virtual provocado*, no qual é possível ao historiador obter informações complementares sobre as instituições e contextos retratados nas publicações, redes de amizades, memórias de experiências escolares vivenciadas, críticas à educação do passado ou à educação atual, bem como sobre as “curtidas” que esses comentários recebem dos demais usuários da rede, expressando, assim, concordância com as memórias ou relatos compartilhados.

Em caráter exploratório, procurarei evidenciar, a seguir, as possibilidades de análise de parte de uma das séries fotográficas que se pode constituir a partir do perfil *Histórias de Brasília* em articulação com o *arquivo virtual provocado* pela *memória hipertextual* dos seguidores.

E-memórias e e-histórias da escola primária no perfil Histórias de Brasília

É possível, a partir da série de fotografias com temas escolares salvas do perfil *Histórias de Brasília*, fracioná-la em várias subséries, com tópicos como: retratos escolares, fotografias de recordação escolar; crachás de instituições escolares da capital; crianças em idade escolar no intervalo dos tempos escolares, dentre outros. Em função dos limites deste capítulo, irei ater-me a parte de uma dessas subséries: os retratos escolares. Analisarei dois deles.

O retrato escolar é um gênero fotográfico relativamente bem conhecido, no qual atores da escola – geralmente professores e alunos – posam intencionalmente para um fotógrafo, deixando-se capturar e imortalizar sua presença no interior de um espaço escolar. Com frequência, essas fotos são localizadas em velhos álbuns escolares, guardados em algumas instituições educativas. No caso do

perfil *Histórias de Brasília*, pertenciam a acervos privados, sendo digitalizadas por seguidores da página e publicadas pelo administrador. Opera-se, nesse gesto, uma alteração de suporte do registro fotográfico, passando do analógico para o digital. Seu cheiro, textura, marcas do tempo e eventuais anotações no verso permanecem desconhecidos do historiador. Mas o instante do passado capturado pelo fotógrafo se mantém visível e intacto, permitindo seu exame e transformação em fonte de informação e-histórica, como no caso da fotografia dos alunos da Escola-Classe 206 Sul, em 1967 (Figura 3).

Figura 3 – Alunos da Escola-Classe 206 Sul, em 1967



Fonte: @historias_de_bsb. Acesso em: 24 jun. 2024.

A fotografia foi enviada ao perfil por uma seguidora do gênero feminino. Em sua *bio*, a usuária da rede social informa ser “arquiteta e urbanista, apaixonada por cidades e por pessoas”. Seria ela uma das crianças representadas na fotografia? Pela sua provável idade, é uma hipótese plausível, o que justificaria ter em sua posse uma fotografia daquela instituição e, ainda, ter podido fornecer em detalhes as informações sobre o contexto da imagem publicada no *Histórias de Brasília*.

A Escola-Classe 206 Sul – assim chamada por estar localizada na superquadra 206 da Asa Sul – foi um dos primeiros estabelecimentos públicos de ensino primário de Brasília. “Suas atividades tiveram início no princípio do ano letivo de 1960, sendo inaugurada no dia 15 de maio desse ano. Sua primeira diretora foi a professora Maria Melo de Araújo Lopes” (FEDF, 1985, p. 57), informa-nos uma publicação sobre a história das unidades escolares de Brasília. Os alunos que a frequentavam, portanto, estavam matriculados em uma escola já considerada antiga para os padrões de Brasília em 1967, consolidada. Se levarmos em conta que, na década de 1960, muitas escolas públicas ainda eram construídas na cidade a título precário e improvisado (Pinto; Müller; Anjos, 2020), esse era um importante diferencial da Escola-Classe da 206 Sul.

O que a fotografia publicada no *Histórias de Brasília* pode acrescentar ao nosso conhecimento sobre essa instituição? A fotografia capturou a professora, sentada na sua escrivaninha, rodeada por 27 crianças, que devem ser seus alunos. Embora tenham posado para a imagem, as crianças adotam diferentes posturas: algumas mais eretas, uma fazendo pose com o braço para o fotógrafo, outras inclinadas próximo à mesa da professora. Embora posada, a fotografia passa ao expectador um ar de descontração, bem adequado ao ambiente escolar moderno que se queria para as escolas da nova capital. As crianças parecem usar uniforme escolar, embora algumas o trajem com ou sem casacos, o que pode significar que a imagem tenha sido

capturada no inverno, época em que as variações de temperatura são comuns no Planalto Central.

A fotografia deixa entrever aquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) designam de forma escolar: as carteiras escolares voltadas para o quadro parietal – no qual vemos inscrições ilegíveis – e, entre elas, a mesa da professora, de frente para os estudantes. Uma forma histórica, com mais de dois séculos de existência, mas dotada de características modernas: carteiras de linhas retas, com *design* moderno, levemente desarrumadas para permitir a pose fotografada, rompendo, ainda que por alguns instantes, a relação hierárquica professor e aluno, estabelecida pela forma escolar.

A foto foi publicada em 8 de novembro de 2022 e desencadeou, nos comentários, aquilo que estamos chamando de *arquivo virtual provocado*, no qual impressões e a *memória hipertextual* dos seguidores é colocada em movimento. Esse é um diferencial da fotografia como fonte e-histórica numa rede social: permitir a investigação de como a parte do espectador, para falar com Jacques Aumont (1993), é significada pelos que tiveram contato, no presente, com uma imagem fotográfica do passado.

Os diversos comentários abordam desde depoimentos saudosistas (*Sem celulares... alinhados... e cercados de livros – emoji –*) até impressões emotivas (*Que amor! – emoji –*). Nem todos eles são pertinentes para a análise historiográfica que aqui estamos empreendendo, o que deve, desde já, ser assinalado como um limite dos *arquivos provocados digitais*: na era da informação, em que todos sentem-se impelidos a falar algo sobre aquilo que veem, é preciso peneirar as evidências com maior potencialidade de inquirição. A título de ilustração, destaco um comentário revelador de sentidos e significados da educação pública no contexto representado pela imagem fotográfica e, por isso, potencial evidência e-histórica.

Uma usuária fez o seguinte comentário, que gerou três interações:

Usuária 1: Estou nessa foto aí! Que incrível!!! Não tinha registro da turma, só de foto sozinha que a gente tirava com o fundo do Palácio do Planalto... Estudei de 67 a 69, quando meu pai foi cassado pelo AI-5. Amei! Obrigada pela lembrança! (emoji)

Respostas ao comentário:

Usuária 2: Eu também estou na foto, inclusive tenho a original. Sou a loirinha.

Usuária 1: Que legal!!! Eu sou a terceira, da esquerda pra direita, na frente, de preto, de cabelo Chanel! Mas eu acho que essa foto é de 1968...

Usuário 3: Quem era seu pai? (@historias_de_bsb, 2024).

A seguidora se reconheceu como uma das alunas apresentadas na imagem fotográfica e revelou ter em seus arquivos pessoais somente um tipo de registro fotográfico daquela época: a tradicional recordação escolar, que, em Brasília, tinha como cenário de fundo o Palácio do Planalto (gênero fotográfico frequentemente postado no *Histórias de Brasília*). Essa informação revela, assim, que práticas culturais antigas, já consagradas no ensino primário brasileiro, como é o caso do retrato escolar, foram incorporadas às novas culturas escolares que se queria produzir em Brasília, onde o antigo compunha com o novo.

Em resposta à seguidora que se reconheceu na foto, uma usuária também se identificou na fotografia e revelou que tinha uma original daquela imagem, o que nos sugere que, além do tradicional retrato escolar, o retrato coletivo também foi objeto de uma memória escolar para alguns dos representados na imagem fotográfica, que a mantiveram junto de si com recordação de um tempo escolar, de um determinado tipo de escola e de um dado modelo de educação pública, que, à época, era considerado inovador.

A Usuária 1 afirma ter frequentado a escola entre 1967 e 1969, quando seu pai foi cassado pelo AI-5. Quem seria o pai dela? Pergunta feita por um terceiro usuário e não respondida. Verificando o perfil da seguidora que desencadeou essa interação, descobri que ela tem relações com uma editora sediada no Rio Grande do Sul. Com base nessa

informação geográfica, encontrei, no site da Câmara dos Deputados, a informação que em 1969, houve um deputado, com o mesmo sobrenome que o dela, do Rio Grande do Sul, que foi cassado em 29 de abril daquele ano (Câmara dos Deputados, 2024), o que me leva a inferir ser ele o pai da seguidora do *Histórias de Brasília*. Em sendo essa inferência correta, seu depoimento revela mais um dado importante sobre escola primária pública em Brasília, imortalizada na fotografia de uma turma da Escola-Classe 206 Sul: ela era frequentada por crianças de todas as classes sociais, inclusive, os filhos dos deputados, realizando, dessa forma, em parte, o ideal de Anísio Teixeira, que queria que o sistema escolar da nova capital fosse democrático. Com efeito, até os filhos do presidente João Goulart frequentaram escolas públicas de Brasília nos anos 1960 (Goulart, 2017; Luz; Anjos, 2022), o que reforça a possibilidade histórica (Davis, 1987) dessa interpretação. Todavia, esse ideal de Anísio Teixeira teria se concretizado plenamente em Brasília? Ou casos como o da filha do deputado e João e Denise Goulart (filhos de Jango) são uma exceção? Uma outra fotografia publicada no *Histórias de Brasília* nos oferece elementos para a construção de uma explicação (Figura 4).

Figura 4 – Alunos do Colégio Sagrado Coração de Maria em 1962



A fotografia, publicada em 1º de fevereiro de 2022, retrata alunas do Colégio Sagrado Coração de Maria, em 1962. Ela nos introduz num aspecto ainda não visitado pela historiografia da educação em Brasília: a educação particular confessional, que conviveu e disputou espaço com a educação pública pensada por Anísio Teixeira. Como já dito, esse educador, na condição de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, queria, para a cidade, um sistema de educação pública e integral, em que crianças de diferentes classes sociais frequentassem as mesmas

escolas mantidas pelo governo. Mas, na prática, Brasília rapidamente reproduziu o sistema dual de educação pública *versus* educação privada, tão conhecido na história da educação brasileira. Segundo narra o Cardeal Raymundo Damasceno Assis (2021) – que vivenciou parte dessa história local nos anos 1960, quando era um jovem padre, e recentemente publicou um livro sobre a presença da Igreja Católica na capital da República –, desde o início, os católicos buscaram garantir seu espaço na cidade planejada, por meio do sistema norte-americano dos conjuntos paroquiais, reivindicando terrenos dentro dos quais seriam instaladas suas paróquias, formadas por Igreja e Escola, já prevendo, assim, a implantação de uma rede de ensino confessional na cidade, que funcionaria paralelamente ao sistema público. É dentro desse contexto que devemos ler a fotografia publicada no *Histórias de Brasília*. Ela registra um retrato das alunas de um colégio dedicado exclusivamente à educação feminina, o Sacré Coeur, localizado ao lado da Paróquia Divino Espírito Santo, na Asa Norte (Assis, 2021). Uma escola a parte do sistema público de ensino da capital, voltada a uma clientela – no sentido mercantil do termo – que fazia daquele modelo de educação um elemento que o diferenciaria de outras classes sociais da cidade.

Segundo o Cardeal Damasceno Assis,

A abertura do Colégio Sagrado Coração de Maria em Brasília foi impulsionada pelas famílias das alunas do Colégio Sagrado Coração de Maria do Rio de Janeiro.

Parlamentares que iriam se transferir para Brasília desejavam assegurar às suas filhas a boa qualidade da formação pelas religiosas do Sagrado Coração de Maria. Outro motivo forte, foi marcar as comemorações dos 50 anos da chegada das irmãs em terras brasileiras.

O espaço onde está situado o colégio foi adquirido no dia 19 de agosto de 1960. [...]

O Colégio Sagrado Coração de Maria foi inaugurado no dia 24 de fevereiro de 1962, com o nome de Ginásio Sacré Coeur de Marie e no dia 15 de março de 1962 iniciou suas aulas [...] (Assis, 2021, p. 269).

Segundo revela o Cardeal Damasceno Assis, nem todos os políticos pensavam como o deputado cassado e o presidente deposto, que matricularam seus filhos nas escolas públicas de Brasília. Outros quiseram trazer modelos já conhecidos na “VelhaCap” para a “NovaCap” – termos usados no jargão político para referir-se ao Rio de Janeiro e a Brasília, respectivamente –, garantindo, assim, a manutenção de uma educação católica de suas filhas mesmo em terras novas, contando, para isso, com o apoio da Igreja e de congregações religiosas que já detinham experiência reconhecida na área.

A fotografia publicada no *Histórias de Brasília*, então, foi tirada no primeiro ano de funcionamento do Colégio Sacré Coeur e, dentre suas alunas, provavelmente, havia filhas de parlamentares e membros das classes abastadas da jovem cidade, que, apesar de todas as promessas de um ensino público de qualidade alardeadas desde a construção de Brasília, quiseram, para suas filhas, uma educação católica mais tradicional, alinhada a valores mais conservadores, como era característica da educação romanizada naqueles anos pré-concílio Vaticano II. Não por acaso o uniforme das alunas é mais convencional que aquele dos alunos da Escola-Classe 206, em 1967: trajam saia pregueada xadrez e blusa branca, meias brancas e sapatos pretos. A pose também é reveladora: alinhadas em fileiras, com as mãos para trás, transmitindo ao espectador um sentido de ordem e disciplina, também diverso da pose que vimos na foto da escola pública. Trata-se, é claro, de uma representação (Chartier, 2002), que quer expressar significados da educação oferecida às meninas nesse estabelecimento católico.

Como de costume na rede social, a imagem fotográfica também despertou a *memória hipertextual* dos seguidores. Alguns comentários breves apresentam reações à publicação, de pessoas que se identificam como presentes na fotografia, que elogiam o registro ou que constaram a sua antiguidade para os padrões de Brasília. Um dos comen-

tários, porém, oferece ingrediente para continuarmos a interpretar os significados do registro fotográfico feito pela postagem do *Histórias de Brasília*. Uma seguidora afirma: “Saudades deste uniforme e desta escada. Tenho várias fotos como esta. Voltei no tempo”. Ao que parece, a seguidora também foi aluna da instituição e guarda dela boas recordações.

Visitando o perfil da seguidora, descobri seu nome completo. Com essa pista em mãos, busquei no Google informações sobre ela, chegando, pelo encaixe do fio do nome (Ginzburg, 1991), ao site da Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia (Asbrap), que, em um dos números de sua revista, informa ser ela filha de um tipo de personagem que chamam em Brasília de “pioneiro”²⁵. Isso me levou a procurar mais explicações sobre ele na obra impressa *Os pioneiros da construção de Brasília*, de Adirson Vasconcelos (1992), que revela ter sido o pai da seguidora funcionário do alto escalão da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), órgão responsável pela construção da cidade. Ele chegou a ser um de seus diretores (Vasconcelos, 1992). Contrastando todas essas informações à luz da *memória hipertextual* da seguidora e das interpretações históricas até aqui construídas, chegou-se à conclusão que não só alguns políticos desejaram para suas filhas uma educação confessional católica – e mais elitizada – na nova capital, mas mesmo funcionários envolvidos com seu processo de implantação e consolidação optaram por um modelo de escolarização já conhecido e ao qual já estavam acostumados desde antes de migrarem para Brasília.

Voltemos à postagem da página *Histórias de Brasília* e ao *arquivo provocado* da seguidora. Uma dimensão importante das experiências escolares do passado é aquela

²⁵ “Pioneiro” é como costumam ser conhecidos os primeiros moradores do Plano Piloto, em contraponto aos candangos, como são chamados os construtores de Brasília, mas que eram forçados a viver em acampamentos ou nas cidades satélites. Há, por isso, uma carga de memória nesse adjetivo, que a historiografia da educação em Brasília nem sempre tem problematizado. Daí o uso que faço desse termo entre aspas, para expressar essa necessidade de desnaturalização e indagação.

da cultura material escolar, que, segundo Escolano Benito (2010, p. 14, tradução livre), “é uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educacionais”. Essa dimensão é duplamente evocada na postagem em questão. Primeiro: pela materialidade da fotografia que, em que pese ter sido digitalizada, possui uma existência material e evocativa de um tempo pretérito, do qual, como toda evidência histórica, é um registro do passado no presente (Burke, 2006), que foi objeto de uma guarda analógica na vida de uma família de Brasília, a qual a enviou ao perfil e, agora, a uma veiculação digital no *Histórias de Brasília*. Segundo: a representação fotográfica revela parte da materialidade existente no Colégio Sacré Coeur dos anos 1960, percebida pela seguidora cuja *memória hipertextual* estamos interrogando – o uniforme e a escadaria da escola, isto é, a indumentária e o espaço escolar.

A fotografia despertou na seguidora do *Histórias de Brasília* uma memória afetiva: a saudade do uniforme. Pouco lhe importa se, face a outros registros da página, aquele era um uniforme mais conservador e recatado, que queria imprimir determinados comportamentos às alunas de um colégio católico. Sua *memória hipertextual* nos leva a concordar com Peter Sttalybrass (2008, p. 14): “a roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória, ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória”. Ao mesmo tempo, a recordação da escada da escola nos remete a um espaço de experiências sensoriais, das quais a seguidora recorda, de forma não intencional, como o lugar selecionado para dispor as alunas em fila e por tamanhos, posição ideal para fotografias que quisessem registrar, para os pósteros, instantâneos do perfil das alunas que compunham uma instituição católica tradicional no interior da moderna e planejada nova capital federal. Um registro de 62 anos atrás, reevocado na postagem de uma rede social, disparando, dentre outras coisas, *arquivos virtuais provocados* sobre uma experiência

de educação num espaço diferenciado – inclusive materialmente – daquele do sistema público da nova capital.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo refletir sobre as possibilidades e limites do uso da rede social Instagram como território para a prática da e-História da Educação, tomando como caso emblemático o perfil *Histórias de Brasília*.

Ao longo da exposição, dediquei-me a evidenciar as possibilidades que esse tipo de e-documento apresenta para a escrita da e-História da Educação: acesso a fontes produzidas offline e digitalizadas; a constituição de *arquivos virtuais provocados* e a *memória hipertextual* dos seguidores de um perfil do Instagram. São evidências cujo tratamento historiográfico passa tanto por procedimentos já consagrados na história analógica como por procedimentos novos, possibilitados pelo ambiente digital e suas especificidades. Num caráter exploratório, foi possível, inclusive, construir uma narrativa sobre as relações entre a escola pública e a escola primária nos primórdios da experiência educacional brasiliense, entre o planejamento do sistema público de Anísio Teixeira e os interesses da iniciativa privada, representada pela Igreja Católica, em oferecer outros modelos de escolarização a determinados moradores da novíssima cidade. São interpretações iniciais, é claro, que merecem análise mais aprofundada em estudos posteriores.

Quero destacar, porém, três limites do trabalho com o Instagram como território para a e-História da Educação, limites que, embora não sejam impeditivos, exigem atenção e reflexão por parte do historiador.

Um primeiro limite é o representado pelos interesses do administrador da página. Em grande medida, é ele que torna possível ou não o acesso a determinadas fontes ou aspectos do passado de Brasília. Não tem como o historiador deixar de sentir-se, tal qual na famosa alegoria de

Marc Bloch (2011), como aquele que está no fim da fila, recebendo de segunda ou terceira mão as informações necessárias para a construção de interpretações históricas, cujas evidências passam por um filtro duplo: o dos usuários, que enviam materiais ao perfil, e o do administrador, que seleciona o que é ou não publicável, o que é ou não instagramável e capaz de gerar engajamento na rede social.

Um segundo limite é relativo à *memória hipertextual* dos seguidores da página. Nem tudo o que escrevem ou afirmam é relevante para a pesquisa histórica, de modo que uma grande quantidade de comentários e interações não significa, necessariamente, um conjunto de evidências qualitativas para a construção de interpretações históricas. Contudo, nem tudo o que afirmam os seguidores do perfil é passível de verificação em outras fontes, o que nos torna, em certa medida, em tempos de *fake news*, céticos sobre determinadas informações relativas ao passado que queremos apreender. Sempre que possível, assim, deve-se proceder ao cruzamento dos comentários com outras evidências, que permitam uma leitura mais assertiva das afirmações feitas, na maioria das vezes, no calor da emoção e do saudosismo despertados por uma página que tem, por finalidade, evocar determinada memória sobre o passado de uma cidade.

Um terceiro limite é de caráter ético. Até que ponto podemos utilizar, para fins de pesquisa histórica, fotografias e comentários postados numa rede social? É certo que, ao enviarem material ao perfil e escreverem ali suas impressões, os usuários concordaram em tornar públicas suas memórias. Porém, saberiam eles que estas poderiam ser utilizadas para outras finalidades, fazendo vir à tona informações obtidas no *hipertexto* de suas memórias? Seria o caso de o historiador ir atrás dessas pessoas em seus perfis e tentar obter consentimento, o que implicaria, em última análise, ter que submeter a pesquisa e-histórica aos comitês de ética em pesquisa? Ou seria uma cautela a ser adotada somente em alguns casos, cujas interpreta-

ções possam ser causa de algum incômodo ou desconforto ao usuário da rede social? Como avaliar caso a caso? Seria a anonimização aqui praticada, nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados, suficiente para atender aos limites éticos da pesquisa em e-História da Educação? São questões que podemos ver emergir no trabalho com a e-História da Educação ancorada em redes sociais como o Instagram e às quais, no devido tempo, teremos que dar atenção.

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang de. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: BARROS, José d'Assunção (org.). *História digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 101-120.

ANDRADE, Débora El-Jaick. Redes sociais digitais: um novo horizonte de pesquisas para a história do tempo presente. In: BARROS, José d'Assunção (org.). *História digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 179-227.

ANJOS, Juarez. José Tuchinski. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. A narrativa de Juscelino Kubitschek sobre a escolarização em Brasília: vestígios de uma historiografia da educação. In: SILVA; Fabiany de Cássia Tavares da; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos (org.). *Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste*. Campo Grande: Oeste, 2020. p. 57-75. 4 v.

ASSIS, Cardeal Raymundo Damasceno. *A Igreja Católica em Brasília nos seus primórdios*. Brasília: CNBB, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA E GENEALOGIA. ASBRAP, c2021. Disponível em: <https://www.asbrap.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2024.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BLOCH, Marc. *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BURKE, Peter. *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Câmara dos Deputados*, Brasília, [20--]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 24 jun. 2024.

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

CHARTIER, Roger. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. In: BOTO, Carlota (org.). *Cultura digital e educação*. São Paulo: Contexto, 2023. p. 57-72.

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

DAVIS, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FEDF. *Escolas da FEDF*. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1985. 1 v.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

GOULART, João Vicente. *Jango e eu: memórias de um exílio sem volta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HISTÓRIAS DE BRASÍLIA. @Historias_de_bsb. Instagram. Comunidade. Brasília. Acesso em: 24 jul. 2024.

LUZ, Alana Souza; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Financiamento e usos da caixa escolar nos Jardins de Infância de Brasília (1960-1970). *Entreideias*, Salvador, v. 11, p. 39-58, 2022.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

OZOUF, Jacques. *Nous les maîtres d'école: Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris: Folio, 1993.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos jardins de infância (1960-1962). *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 292-313, 2020.

ROSENZWEIG, Roy; COHEN, Daniel J. Coletar história online. In: ROSENZWEIG, Roy. *Clio conectada: o futuro do passado na era digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 225-264.

STTALYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Curitiba: Copyflex, 2009.

VASCONCELOS, Adirson. *Os pioneiros de Brasília*. Brasília: Edição do Autor, 1992. 1 v.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-47, jun. 2001.

6 Repertórios dos intelectuais engajados no debate educacional no Brasil: inquéritos, manifestos e conferências nacionais de educação (1914-1967)

Bruno Bontempi Jr.
Carlos Eduardo Vieira
Libania Nacif Xavier

O capítulo trata dos intelectuais como sujeitos coletivos que, em determinadas conjunturas e eventos, entraram em ação na esfera pública. Nessas oportunidades, tencionando alcançar a atenção da opinião pública ou advertir os poderes estabelecidos, ocuparam-se de assuntos que, por sua importância e interesse social e político, extrapolavam as dimensões mais estritamente técnicas de seus ofícios. Analisaremos o comportamento público dos intelectuais engajados no debate educacional no Brasil, considerando os repertórios por eles mobilizados, a fim de romper o seu isolamento e se engajar em ações coletivas para denunciar e protestar, estabelecer a “verdade” ou influenciar decisões políticas. Entre os repertórios contidos nessa análise, destacamos: os inquéritos, os manifestos e as conferências nacionais de educação.

Cada um desses modos tem especificidades e requereu dos intelectuais o empenho em procedimentos de organização, arregimentação, redação, publicação e guarda; além disso, diferentes insurgências e durações. Se os inquéritos, sobretudo, por sua larga difusão na imprensa comercial, têm a época de ouro na virada dos séculos XIX e XX, os manifestos têm como característica emergirem subitamente, ao sabor das conjunturas que convocam os intelectuais; as conferências, por sua vez, transmutam-se, da feição oito-

centista das orações individuais e cerimoniais destinadas à divulgação da filosofia e da ciência para a de eventos coletivos de recorrência regular, dedicados a especialidades eruditas ou técnicas ou a temas de interesse social, tais como a educação nacional nas conferências organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

O período histórico compreendido pela mobilização dessas formas de manifestação abrange, mais ou menos, os primeiros 80 anos do período republicano no Brasil. Com base nisso, procuramos cobrir os mais significativos manifestos direcionados ao povo e aos governos, os inquéritos que instaram os especialistas a diagnosticar o estado da situação educativa e a propor soluções e as conferências da ABE, nas quais se formularam teses visando a exortar à ação da comunidade escolar, das elites políticas e, sobretudo, dos poderes públicos. A escolha por esse período se funda, além disso, na concordância com Alonso (2012) que, tendo examinado as trajetórias individuais e as obras da chamada geração de 1870, afirma não ser possível estabelecer uma clara distinção entre intelectuais e políticos no período entre 1870 e 1880. Para a autora, “no Brasil da segunda metade do [século] XIX não havia um grupo social cuja atividade exclusiva fosse a produção intelectual” (Alonso, 2012, p. 30). No caso do campo educacional, as condições objetivas para a sua constituição e afirmação, tais como a consolidação da formação especializada, a expansão da rede escolar, o associativismo docente, a produção de livros e periódicos voltados para o ensino e a escola, surgiriam, de modo mais significativo, nos primeiros anos do século XX. Esse processo esteve, em diferentes medidas, sintonizado a um debate público de grande proporção em torno do papel e do poder da educação, seja na formação do povo brasileiro – na perspectiva de elevar a cultura nacional –, seja no sentido de guindar o país ao patamar das chamadas nações civilizadas.

Neste capítulo, o termo intelectual corresponderá parcialmente à acepção aplicada a quem se dedica a atividades

literárias, filosóficas ou científicas, mas tende a designar os descendentes de um corpo político reconhecível que irrompeu no *Affaire Dreyfus*, na França do final do século XIX. Acompanhando Sirinelli (1988, p. 9-10), mantém-se a conotação política inerente, que define o intelectual quer como “ator do jogo político ou testemunha de seu tempo” quando se engaja na ação, quer como “agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época”. Trata-se de uma personagem da esfera cultural que, colocada na situação de personagem do político, transcende o seu estatuto social pela interseção de uma vontade individual, voltada ao uso coletivo (Ory; Sirinelli, 1992).

Em síntese, a questão crucial na definição dos intelectuais é o ímpeto do engajamento em causas públicas, movido por um sentimento compartilhado de missão social. No contexto analisado, as questões relacionadas à educação do povo e à elevação cultural do país ganharam o sentido de *causa* nacional, na acepção de algo inadiável, estratégico e incontornável. A causa da educação nacional reuniu intelectuais de diferentes gerações, estratos sociais, áreas de expertise, crenças políticas e religiosas, que se engajaram em projetos de formação associados à expansão e ao aperfeiçoamento da escola regular em todos os níveis; das estruturas administrativas de gestão da educação pública; bem como das agências de cultura, tais como museus, bibliotecas, empreendimentos editoriais, programas de rádio difusão e cinema educativo.

Sendo assim, os intelectuais, como um agente social coletivo, organizam, redigem e subscrevem manifestos ao povo e aos governos; em inquéritos, apresentam-se à opinião pública como especialistas em assuntos técnicos e políticos de primeira ordem. Quando associados e legitimados por associações civis, arrogam-se o direito e reivindicam a missão de, em conferências públicas, incitar os poderes estabelecidos a concretizar os projetos que alegam representar a genuína expressão da racionalidade

científica e do espírito cívico. São essas formas de pensar e falar, associadas a práticas de manifestação pública, que conceitualizaremos como repertórios que, de acordo com Charles Tilly (1978), designam o conjunto das formas que um grupo ou movimento social utiliza para alcançar seus objetivos e expressar demandas em situações de embates políticos. Ainda segundo o autor, os repertórios integram um conjunto de fatores de que depende o sucesso dos movimentos, que inclui as capacidades de mover recursos financeiros e competências técnicas; de estruturar e coordenar as ações coletivas; de encontrar e explorar oportunidades políticas, tais como mudanças de governo ou de legislação.

Para que, no espaço social ocupado ou aspirado pelos intelectuais, seja possível transpor a heurística de Tilly (1978), torna-se necessário superar o tradicional modo de conceber e inquirir os intelectuais, ou seja, como autores individuais atados aos significados intrínsecos de suas obras ou às classes sociais de origem ou pertencimento (Vieira, 2011; Bontempi Jr., 2021), para atribuir o devido peso às instituições de formação e atuação, às entidades associativas de que tomaram parte, ao protagonismo da imprensa como agente da produção de agendas e de amplificação das vozes na esfera pública. Importa-nos menos, portanto, proceder à exegese das ideias do que revelar as intenções e destacar os modos de dizê-las; desvendar os critérios de eleição dos convocados e dos interlocutores; decifrar os contextos políticos e linguísticos dos atos de fala; revelar as estratégias de arregimentação e publicação; apurar os presumíveis ou efetivos impactos e reações. Cabe, além disso, compreender os intelectuais engajados no debate educacional como partícipes de um grupo maior, na interseção dos campos da cultura e da política, com o qual compartilham crenças, *habitus*, linguagens e repertórios.

Como os intelectuais raramente recorrem à violência física ou ao paredismo, suas práticas de arregimentação,

manifestação e protestos têm, predominantemente, as formas variáveis da palavra pública e publicada, esgrimidas com um peculiar potencial persuasivo em manifestos, inquéritos ou conferências. Esses repertórios são móveis e foram historicamente construídos na confluência de fatores como a cultura do grupo, a estrutura social e política do contexto em que atuavam, a interação com outros grupos e movimentos sociais, a experiência e a habilidade de seus participantes (Tilly, 1978). Os repertórios tendem a permanecer no tempo, preservados nas tradições legadas a sucessivas gerações. Quando superadas ou esquecidas as conjunturas de suas irrupções primeiras, os inquéritos, as conferências e os manifestos efetivamente constituem repertórios de ação tão característicos que passam a definir, tanto quanto o próprio estatuto, a representação social do grupo que bem os conhece e os utiliza.

Inquéritos como repertório de ação coletiva

Na virada dos séculos XIX e XX, uma confluência de fatores se somou para a formação do campo de especialistas em educação. Entre eles, destacam-se as reformas da instrução pública, que nos estados regulamentaram cargos e funções, definiram balizas técnicas e critérios para o recrutamento de pessoal (Reis Filho, 1995). Convergir para a diferenciação entre diletantes e especialistas o movimento associativo e a edição de periódicos especializados (Catani, 1989). Na esfera da opinião pública, os temas da educação estavam sob o domínio de bacharéis ou médicos que, nos jornais, eram vozes autorizadas para agendar e comentar quaisquer assuntos (Martins; Luca, 2008). Em *A Província de São Paulo* (1875), por exemplo, o bacharel Rangel Pestana incumbia-se de tratar, com bastante frequência, da qualificação do magistério, do ensino laico, da responsabilidade do Estado, entre outros temas educacionais (Hilsdorf, 1988).

Duas décadas após o início das reformas da instrução pública, entretanto, *O Estado de São Paulo* traria à cena os especialistas. Em 1914, o diretor-presidente do jornal, Júlio de Mesquita, lançou o “Inquérito sobre a instrução pública em São Paulo e suas necessidades”, série de entrevistas com treze professores e gestores, apresentados como “a elite do professorado paulista” (Inquérito [...], 1914). O inquérito era um gênero de sucesso na imprensa desde que João do Rio publicara, na *Gazeta de Notícias*, em 1905, as opiniões de trinta e seis escritores sobre a vida cultural e o meio literário (Beting, 2014). Outros famosos inquéritos foram os de Oswald de Andrade, em *O Pirralho*, sobre uma personagem de Eça de Queirós, em 1915; e o de Monteiro Lobato, para *O Estado de São Paulo*, em 1917, para o qual foram convocados, inclusive, os “não- profissionais das letras”, para tratarem da lenda do Saci Pererê (Prado, 2016, p. 21).

Qualquer que fosse a variedade de vozes, era inerente aos inquéritos jornalísticos a interferência de seus propositores, compiladores ou publicadores. Prado (2016, p. 13-15) observa que “por meio de comentários, apresentações, críticas e sua costumeira ironia”, Monteiro Lobato insinua-se “como autor” no inquérito sobre o Saci, constituindo, com suas interferências, “fios que conduzem e amarram a apresentação dos depoimentos de diversos autores”. De modo similar, Júlio de Mesquita selecionou o elenco, impôs o questionário e editou as opiniões para o inquérito de 1914. Escolheu homens, egressos da Escola Normal, com as exceções do jornalista Paulo Pestana e do engenheiro e professor de francês Ruy de Paula Souza. A “elite do professorado paulista” (Inquérito [...], 1914) consistia em uma geração de gestores e inspetores da Diretoria Geral de Instrução Pública, antigos mestres ou diretores de grupos, escolas complementares, secundárias ou normais. Segundo Bontempi Jr. (2011), salvo aquelas exceções, eram autores de artigos sobre educação, cartilhas e métodos; mais da metade eram membros da diretoria da Associação

Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPP) e da editoria da *Revista do Ensino*. Aos leitores, ostentavam a legitimidade conferida pelo Estado, pela corporação profissional e pela imprensa.

Emolduradas como diagnósticos isentos sobre o ensino primário, ainda que a condição de funcionários públicos lhes obrigasse a escusas (Bontempi Jr., 2011), suas opiniões formaram consensos, como o de que o ensino decaíra desde os primeiros anos, de que ainda havia muitas crianças fora da escola e de que muitos dos males se deviam à redução de salários e à desigual formação dos docentes. Segundo Antunha (1976), o diagnóstico de “crise” que prevaleceu na série teria impactado a motivação e a elaboração da reforma de 1920, com medidas de correção e racionalização do sistema. Por meio da sinergia entre especialistas e jornalistas, a iniciativa cumpriu o intento de afetar tanto reformistas como leitores comuns, terminando por validar os inquéritos jornalísticos como um repertório eficaz de ação coletiva dos intelectuais.

Com efeito, uma década depois, OESP encontrou nova oportunidade de interferir em políticas públicas em educação. Em 1926, quando a regulamentação de mais uma reforma estava em pauta, Júlio de Mesquita Filho lançou o segundo inquérito sobre o ensino no estado, designando Fernando de Azevedo como organizador. A série foi publicada no segundo semestre, com três partes: ensino primário e normal; ensino técnico e profissional; ensino secundário e superior. Sem destoar do gênero, desponta a autoria de Azevedo, por meio de robustas introduções e perguntas indutivas, repletas das próprias ideias. Assim como em 1914, os entrevistados eram especialistas e militantes do ensino público. Como aponta Vidal (2010), os que emitiram pareceres sobre o tema do ensino primário e normal estavam associados à Sociedade de Educação, que congregava o magistério e que se propunha a estudar as questões da educação, a promover congressos, cursos e conferências e, assim como a ABPP, a publicar uma revis-

ta. Eram, além disso, simpatizantes da Liga Nacionalista, convictos de que a necessária reforma política só vingaria se acompanhada da reforma educacional. O inquérito de 1926 ata-se ao de 1914 por mais um laço: todos os seus respondentes estiveram implicados na reforma de 1920, a mesma que fora sustentada no diagnóstico de crise feito pela geração anterior.

Talvez seja por isso, e por não pertencerem à Diretoria Geral de Instrução Pública, que, em suas opiniões, transparece a motivação de rebater o “caráter retrógrado e revanchista da reforma de 1925” (Vidal, 2010, p. 67). Induzidos por uma pergunta sobre “as falhas e os erros mais graves do ensino primário e normal, na sua atual organização” (Azevedo, 1957, p. 19), os especialistas sobem o tom crítico, permitindo que o organizador, em palavras finais, afirme que a reforma conduzida por Pedro Voss faria a educação paulista retroceder aos moldes de 1892. Em sua parte propositiva, segundo Vidal (2010, p. 74), o inquérito de 1926 expõe um “inventário de temas candentes da educação primária nos anos 1920”: o interesse pela modernização e renovação da escola e dos materiais de ensino; a importância da educação física e da higiene; a preocupação com a formação para o trabalho; a remodelagem dos currículos de formação para o magistério. O seu impacto sobre a ulterior política educacional, não só de São Paulo, foi intenso, a ponto de Vidal (2010, p. 63) denominá-lo como “prelúdio” da reforma da instrução pública no Distrito Federal, implantada na gestão Fernando de Azevedo (1927-1930).

Quanto ao ensino secundário e superior, foram convocados a opinar professores, cientistas e dirigentes de faculdades e institutos. Nesse caso, Bontempi Jr. (2011) identifica a ressonância do libelo de Júlio de Mesquita Filho, *A Crise Nacional* (1925), em que o jornalista perfaz um ácido diagnóstico do regime republicano, sustentado na corrupção da classe política, na hipertrofia do poder executivo e em uma débil opinião pública. Na mesma obra, justificava-se a composição do tema “ensino secundário

e superior”: a urgência de criação da universidade para a formação da elite democrática e ilustrada associava-se à necessidade de formar o professorado a se encarregar de sua antessala. De modo convergente, os inquéritos da Associação Brasileira de Educação, de 1927-1928, e do Rotary Club de São Paulo, de 1929, reforçaram o consenso sobre a função primordial da universidade, imprimindo suas marcas na legislação que definiria o padrão do Ensino Superior até os anos 1970. Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública expediria o Decreto nº 19.851, estabelecendo as diretrizes de organização das universidades, às quais, na Exposição de Motivos do ministro Francisco Campos, caberia formar as “elites condutoras”; em 1934, o decreto que criou a Universidade de São Paulo, cujo relator foi Fernando de Azevedo, novamente designado por Mesquita Filho, deixaria transparecer o seu débito para com os inquéritos, sobretudo, o de 1926.

Os inquéritos de 1914 e 1926 não são meramente similares, mas estiveram relacionados. Podem-se apontar diferenças entre os dois coletivos de intelectuais que deles fizeram uso: se o grupo de 1914 se compunha de “expertos”, o de 1926, sobretudo por sua filiação à Liga Nacionalista, era de “ideólogos”²⁶. Se os primeiros ideavam a volta do que consideravam ser os tempos áureos das primeiras reformas (Catani, 1989), a tônica dos últimos era justamente a sua superação. É evidente que a avaliação positiva dos efeitos da primeira iniciativa de levar a público um diagnóstico sobre a situação do ensino tenha estimulado Mesquita Filho a replicar a experiência de seu pai. É plausível, além disso, que Fernando de Azevedo, alarmado com a eminência do retrocesso no ensino e, por extensão, do atraso na modernização da escola e da sociedade, tenha vislumbrado no novo inquérito a oportunidade de influenciar a opinião

26 Referimo-nos à distinção de Norberto Bobbio (1997, p. 73-74), segundo a qual “os ideólogos são aqueles que elaboram os princípios com base nos quais uma ação é justificada e, portanto, aceita – em sentido forte, a ação é ‘legitimada’ –, pelo fato de estar conforme os valores acolhidos como guia à ação; os expertos, indicando os conhecimentos mais adequados para o alcance de um determinado fim, fazem que a ação que a ele se conforma possa ser chamada de racional segundo o objetivo”.

pública, os legisladores e dirigentes, repetindo o efeito de 1914. Não há dúvida de que a avaliação positiva que esta segunda geração de intelectuais fez de uma ação bem-sucedida da anterior estimulou a sua própria iniciativa, de modo a conformar o inquérito jornalístico como um elemento recorrente do repertório de ação dos intelectuais.

Os manifestos como repertório de ação coletiva

A publicação de manifestos se tornou uma modalidade de ação coletiva bastante presente no contexto europeu, desde o século XIX, assim como na história do Brasil. Entre nós, o Manifesto Republicano de 1870 marcou a insurgência de um grupo dissidente das elites políticas contra a orientação conservadora que moldou o regime monárquico²⁷. Após o advento da República, em 1889, uma variedade de manifestos veio à cena nacional, incrementando o debate intelectual, seja no que tange à revisão de formas e sentidos da literatura e das artes plásticas canônicas – como proposto nos Manifestos Modernistas²⁸ –, seja no que tange à orientação de políticas para o setor educacional.

Do Manifesto Republicano de 1870 aos manifestos educacionais publicados em 1932 e em 1959, ocorreram evidentes mudanças políticas, econômicas e culturais. Porém, nos manifestos educacionais, a defesa dos princípios republicanos na organização da educação pública demarca o eixo argumentativo de seu conteúdo, permeando os jogos de linguagem que sugerem continuidades e rupturas, oposições e afinidades, condenações e legitimidades.

²⁷ Publicado no jornal *A República*, em 3 de dezembro, com 58 signatários, o documento propugnou um governo fundado na ideia de representação social, submetido a uma lei nacional e à gestão competente e ética do bem comum, da coisa pública (Mattos, 1989).

²⁸ A título de exemplo, o Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924) e o Manifesto Antropófago (1928), ambos redigidos por Oswald de Andrade, confrontaram as expressões artísticas que replicavam formas importadas da Europa e apresentaram um convite à antropofagia, modo pelo qual os brasileiros poderiam se nutrir das influências culturais estrangeiras, deglutindo-as, porém, mantendo cultura e identidades próprias.

A análise desses dois manifestos educacionais nos permite perceber em que medida a transferência de uma modalidade de ação específica, como a publicação de manifestos, é plástica o suficiente para incorporar demandas originadas em diferentes contextos históricos (Alonso, 2012). O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Manifesto [...], 1932), publicado em 1932, confrontou a chamada *educação tradicional*, – fundada na pedagogia jesuítica – e defendeu a *reconstrução educacional do país*. Nesse caso, a defesa de uma escola aberta à diversidade social, bem como à coeducação, abrigoando a todos, sem qualquer distinção, levantou a questão da educação democrática em um meio submetido ao poder das oligarquias locais e marcado por grandes desigualdades sociais. Nesse contexto, a articulação com outros movimentos contestatórios e com outras estratégias previstas nos *repertórios de ação coletiva* (Tilly, 1978) em curso se tornou necessária e potencialmente eficaz.

A publicação em jornais de grande circulação foi o meio de divulgação utilizado. Por um lado, o uso dos impressos garantiu ressonância e repercussão aos manifestos, promovendo a propagação de suas ideias e o debate entre pares. Por outro lado, as práticas associativas contribuíram para congregar adeptos para a luta da vez, levando a uma organização mais eficaz do planejamento de ações que visavam obter avanços em relação às mudanças almejadas. Entre os intelectuais, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, teve um papel importante na articulação do Manifesto de 1932, ainda que a entidade reunisse associados com diferentes vinculações políticas, ideológicas, religiosas e pedagógicas. Por seu turno, a realização das conferências nacionais de educação foi outro meio de potencializar as ações coletivas nesse mister. De fato, a oportunidade de lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi obtida em meio à realização da IV Conferência Nacional de Educação (CNE) da ABE.

Já a publicação do manifesto *Mais uma vez convocados* (Manifesto [...], 1959), em 1959, deu-se em meio às disputas que permearam a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda que tenha sido a reedição de uma modalidade de ação coletiva já experimentada anteriormente, o processo de elaboração e publicação desse manifesto assinala a adesão de novas gerações de intelectuais sensíveis à causa educacional, muitos dos quais atuavam em instituições universitárias²⁹. Sua preparação ocorreu em uma ambiência de expectativas para a reconstrução democrática do país. No debate legislativo, os democratas enfatizaram a responsabilidade do Estado para com o financiamento da educação pública, em oposição às proposições que visavam beneficiar também as instituições privadas. Aliás, a presença de empresários de escolas privadas sem vinculação religiosa no referido debate anuncia uma tendência à quebra de hegemonia que os católicos vinham mantendo sobre a formação das elites nas instituições de ensino secundário, mas, também, sugere uma convergência de interesses em torno à distribuição de verbas públicas para a educação.

De qualquer modo, o embate entre os defensores da escola pública laica e os representantes da hierarquia católica seguiu forte nos anos 1950, inclusive com a publicação de outra espécie de manifesto. No *Memorial dos Bispos do Rio Grande do Sul* (Contra a [...], 1958), publicado em abril de 1958 – portanto, no ano anterior à publicação do *Mais uma vez convocados* –, Anísio Teixeira foi acusado de alimentar um projeto pedagógico que, além de pretender substituir a influência da família pela interferência do Estado na educação dos imaturos, visava, em última instância, facilitar a instauração do regime socialista no país. Segundo fontes de época³⁰, o debate daí decorrente inundou os jornais nos

²⁹ Entre as lideranças mais conhecidas das duas gerações de signatários do Manifesto de 1959, destacam-se Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), vinculados à Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, bem como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Florestan Fernandes (1920-1995), atuantes na Universidade de São Paulo.

³⁰ Ver o Memorial dos bispos gaúchos contra a permanência de Anísio no INEP. O Movimento de solidariedade a Anísio (Contra a [...], 1958).

dois meses seguintes, nos quais intelectuais de todo o país empenharam solidariedade e concordância com Anísio e o projeto que ele representava.

No curso das interações entre os grupos em contenda, ambos os manifestos foram utilizados como repertórios próprios dos intelectuais na luta política, dinamizando o debate sobre a educação nacional por meio dos jornais e dos espaços de debate público. Por certo, lograram impulsionar mudanças nas concepções e nas práticas predominantes entre os profissionais da educação e do ensino, do mesmo modo que exerceram pressão sobre as autoridades governamentais, influenciando as políticas e a legislação educacional, ainda que de modo limitado, isto é, negociando com outros interesses em disputa³¹. Em cada contexto, a publicação de um manifesto educacional expôs as mudanças ocorridas na estrutura de oportunidades políticas (Tarrow, 1994)³². Por seu turno, seguiram produzindo uma retórica que fez amplo uso dos argumentos de autoridade e competência intelectual do grupo que os validava. No caso do Manifesto de 1959, o recurso à memória da geração anterior serviu para sugerir continuidade e adensamento de forças quando a causa da educação pública já podia contar com a renovação de suas lideranças para as lutas empreendidas naquele presente, assim como para os desafios que estavam por vir em um futuro próximo.

Conferências de educação como repertório de ação coletiva

A primeira metade do século XX é um período importante para a organização da sociedade civil no Brasil. A criação de associações profissionais, sindicatos, ligas

³¹ A permanência do ensino religioso nas escolas públicas, até os dias atuais, mostra que alguns princípios republicanos – como a laicidade na educação pública – são de difícil negociação.

³² Enquanto o Manifesto de 1932 foi elaborado em meio às insatisfações com o regime republicano que a chamada Revolução de 1930 prometia sanar, o de 1959 expressou as expectativas de reconstrução democrática após a queda do regime autoritário do Estado Novo (1937-1946). Entre outros objetivos, ambos pretendiam interferir na reforma legal suscitada por esses eventos políticos.

cívico-patrióticas, grêmios estudantis, associações culturais e científicas foi impulsionada, nesse período, a partir da organização de vontades coletivas que buscavam defender teses e projetos não vocalizados pela estrutura de representação político-partidária herdada dos períodos Imperial e Republicano. Nesse sentido, podemos compreender a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, como parte desse movimento estrutural que deslocava grupos com interesses e reivindicações específicas do âmbito dos partidos políticos tradicionais para a formação de espaços sociais de novo tipo, regidos por lógicas próprias e, sobretudo, com programas que preconizavam transcender as divisões imanentes ao campo político-partidário.

No estatuto da ABE, no artigo primeiro, identificamos a seguinte manifestação em relação ao principal objetivo da entidade: “a Associação Brasileira de Educação tem por fim promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus ramos, estimulando as iniciativas que possam mais eficazmente atingir estes objetivos” (ABE, Estatuto, 1924, p. 7). Carvalho (1998, p. 54) ressalta que a ABE foi fundada após o projeto de criação de um novo partido político ter sido descartado, pois “foi do malogro da organização do partido político *Acção Nacional* que nasceu a Associação Brasileira de Educação”. Essa interpretação reforça a ideia de um deslocamento das estruturas tradicionais para espaços novos, que, no decorrer do período, foram ampliando as suas distinções em termos de funcionamento interno e, sobretudo, de linhas de ação. Esses novos coletivos empunhavam bandeiras amplas o suficiente para abranger e unificar diferentes orientações ideológicas, presentes no cenário nacional. Essa interpretação encontra sustentação nas memórias de Lourenço Filho, então presidente da ABE, no contexto da VII CNE, em 1935:

Há pouco mais de dez anos, preocupados com o rumo dos acontecimentos sociais e políticos do país, reuniram-se alguns homens de boa vontade, tendo à frente essa singular figura, que foi Heitor Lyra da Silva; e entre a ideia da organização de um novo partido político, e a de fundar-se uma agremiação em prol da cultura nacional resolveram optar por esta última. [...] esse programa era e é político, no melhor e mais elevado do termo. Político, no sentido de avivar em todos os espíritos, responsáveis pelas coisas do Brasil, a fé nas coisas de educação; e político, no sentido de esclarecer a opinião pública no tocante aos problemas de organização nacional, por meio de uma organização de cultura (ABE, 1935, p. 21-22).

Não se trata, obviamente, de pensar em uma entidade apolítica, apesar da retórica dos abeanos no sentido de afirmar essa posição, uma vez que, nesse contexto de estruturação da sociedade civil, a ABE representou um novo *front* da política; marcou a sua atuação pela elaboração de uma pauta de questões relacionadas à área educacional, demandando reformas na administração e nas políticas públicas de educação³³. Para Vieira (2017), os intelectuais reunidos na ABE reafirmaram o bordão, presente no cenário intelectual brasileiro desde o século XIX, da missão das elites cultas na formação da consciência nacional. Essa consciência cívica teria na escola primária o seu lugar privilegiado de formação, disseminando condutas e sentimentos associados às ideias de laboriosidade, ordem, higiene e civismo. Para além da ideia de formação do povo brasileiro, a ABE atuou fortemente, também, na formulação de projetos para a formação da elite dirigente do país, especialmente a partir do intento de reformulação dos ensinos secundário e superior. O problema da educação se apresentava como uma questão nacional e estratégica, sem adversários confessos, ainda que no interior da ABE fossem visíveis conflitos de maior ou de menos magnitude, como na grande cisão dos anos de 1930, quando o grupo do

³³ O termo abeano(a) utilizado neste trabalho serve para designar os intelectuais que atuavam na ABE e foi apropriado de documentos produzidos pela Associação, nos quais identificamos que os seus membros assim se autointitulavam.

laicato católico deixou a associação, descontente com as posições e com o predomínio de correntes laicistas e defensoras da escola única republicana.

Apesar de muitas iniciativas de impacto nos primeiros anos de existência da ABE – como a organização, em 1926, de um conjunto significativo e amplamente frequentado pelo público acadêmico e leigo, de cursos de popularização da ciência –, a atividade da entidade se restringia à cidade do Rio de Janeiro, então capital federal. De modo que, a partir de 1927, a ABE buscou amplificar a sua visibilidade e a abrangência das suas ações, passando a promover conferências em âmbito nacional³⁴. As Conferências Nacionais de Educação, de acordo com o regimento definido pela ABE, seriam promovidas anualmente. A ata da reunião preparatória da I CNE revela esse objetivo:

Prosseguindo na execução de seu programa educacional, resolve a Associação Brasileira de Educação realizar, em todos os Estados do Brasil, conferências nacionais de educação com a participação de todas as unidades federativas, visando à congregação de todos os professores brasileiros em torno dos mais elevados ideais de civismo e de moral. Combate-se destarte o espírito separatista que por vezes se revela aqui, ou ali, trabalhando-se nobremente pela unidade nacional (ABE, Atas, 1927).

No total foram realizadas 13 CNEs entre os anos de 1927 e 1967, sendo a primeira realizada em Curitiba e a última no Rio de Janeiro. Nesse sentido, a I CNE representou o início de uma sequência de eventos nacionais que delinearam um projeto de grande impacto, engajando a intelectualidade abeana por mais de 40 anos na defesa de um projeto nacional de educação que envolvia diferentes temas, como poderemos verificar no Quadro 1, no qual se identificam os locais, os anos e os temas gerais de cada encontro.

³⁴ A literatura demonstra que a realização de conferências voltadas para discutir temas educacionais remonta ao último quartel do século XIX. Para uma análise desses eventos no período imperial, ver, entre outros, Maria Helena Câmara Bastos (2003) e José Gonçalves Gondra (2005).

Quadro 1 – Ano, local e tema dos eventos da ABE (1927-1967)

Ano	Eventos	Local	Tema principal
1927	I CNE	Curitiba (PR)	Organização nacional do ensino primário.
1928	II CNE	Belo Horizonte (MG)	Ensino secundário e inquérito do Ensino Superior.
1929	III CNE	São Paulo (SP)	Ensinos secundário e inquérito do ensino secundário; educação sanitária.
1931	IV CNE	Rio de Janeiro (DF)	Diretrizes para a educação popular.
1932/1933	V CNE	Niterói (RJ)	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação.
1934	VI CNE	Fortaleza (CE)	Organização geral do ensino.
1935	VII CNE	Rio de Janeiro (DF)	Educação física.
1942	VIII CBE	Goiânia (GO)	A educação primária, especialmente das populações que vivem no meio rural: objetivos e organização.
1945	IX CBE	Rio de Janeiro (DF)	Conceito de educação democrática.
1950	X CNE	Rio de Janeiro (DF)	Sugestões para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1954	XI CNE	Curitiba (PR)	Financiamento dos sistemas públicos de educação.
1956	XII CNE	Salvador (BA)	Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extraescolar.
1967	XIII CNE	Rio de Janeiro	Educação para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Fonte: elaborado pelos autores, a partir das fontes da ABE, arquivo Carmem Jordão³⁵.

³⁵ Verificamos nas fontes uma oscilação na denominação dos eventos nacionais da ABE entre Conferências Nacionais de Educação e Congressos Brasileiros de Educação, pre-

De acordo com Vieira (2017), a forma de organização das CNEs pouco se alterou ao longo das 13 conferências; foram mantidos os expedientes dos temas principais, das sessões temáticas e da apresentação das teses do Conselho Diretor, que serviam como guia para os debates. As conferências obedeceram ao critério da anualidade apenas entre 1927 e 1929 e entre 1931 e 1935. Dois grandes hiatos são notados na periodicidade do evento entre 1936 e 1941 e entre 1957 e 1966. Apesar dessas descontinuidades, a longevidade da associação e a frequência dos eventos foram características incomuns, considerando que nesse período predominavam a efemeridade e a descontinuidade de eventos, associações e publicações do campo educacional³⁶.

Ao longo da década de 1920, a ABE se constituiu como a primeira e a mais representativa entidade da sociedade civil de abrangência nacional, engajada no debate educacional. Como já mencionamos, a ação da associação era eminentemente política, ainda que produzida em um espaço diferenciado das estruturas políticas tradicionais. Dessa forma, entendemos as conferências nacionais como um *repertório* utilizado pela ABE, a partir de uma determinada estrutura de oportunidades políticas (Tarrow, 1994), que pretendia mobilizar professores, grupos sociais, organizações da sociedade civil, elites políticas e administrativas, a fim de interferir nas políticas públicas para a educação, bem como nas práticas administrativas e pedagógicas que atravessavam a escola. Os repertórios (Tilly, 1978), como já esclarecemos conceitualmente, são opções dadas pela experiência histórica dos movimentos sociais no sentido amplo de fazer política, ou seja, de promover mudanças nas formas de pensar, viver e sentir a realidade.

A compreensão das CNEs como repertórios visando à intervenção nas políticas públicas para a educação é corroborada pelo depoimento de Lourenço Filho, destacado

valecendo nos 13 encontros a denominação conferência. Não obstante, a mudança no nome não alterou o formato e os objetivos dos eventos.

³⁶ A Associação Brasileira de Educação (ABE) permanece funcionando até o presente momento e tem sede na cidade do Rio de Janeiro.

quadro da ABE: “as conferências nacionais de educação não devem nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituírem-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa” (ABE, Notícias da II CNE, 1929, p. 21).

Sendo assim, os repertórios não devem ser entendidos como ações de indivíduos, mas de coletivos organizados em associações de cunho político, voltadas, a um só tempo, para teorizar e agir sobre o mundo social. A força e a influência da ABE no espaço público e junto ao Estado variou ao longo do período. É possível dizer que, de sua criação até a decretação do Estado Novo, a entidade gozou de grande prestígio e poder simbólico. Evidência dessa posição pode ser representada pelo apelo de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, Presidente e Ministro da Educação respectivamente, na abertura da IV CNE (1931), para que os congressistas fornecessem ao governo provisório a “‘fórmula feliz’, o ‘conceito de educação’ da nova política educacional” (Carvalho, 1998, p. 380). No período de vigência da ditadura do Estado Novo (1937-1945), assim como o conjunto da sociedade civil, a ABE assumiu uma posição de pouca visibilidade e tênue atuação política. No pós-Segunda Guerra Mundial, a organização retomou a sua posição no debate público, promovendo conferências importantes, tais como a IX CNE (1945) e a X CNE (1950), que trataram respectivamente dos seguintes temas: o conceito de Educação Democrática e a elaboração de subsídios para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses eventos contaram com a mobilização do professorado, da intelectualidade abeana e foram amplamente divulgados na grande imprensa. No final dos anos de 1950 e paulatinamente ao longo do período, a ABE foi perdendo a sua condição de principal representante do movimento educacional, especialmente a partir de 1964, quando a ditadura civil-militar se implantou no Brasil, enfraquecendo sobremaneira os movimentos da sociedade civil.

Ao longo desses 40 anos nos quais as CNEs foram organizadas, a ABE se valeu de diferentes repertórios para engajar a intelectualidade associada à entidade na ação político-educacional, tendo como exemplos: os cursos de vulgarização científica em 1926; um serviço chamado *consultório pedagógico* que, se utilizando das páginas do *Jornal do Brasil* e de especialistas designados pelo Conselho Diretor, dialogava com dúvidas manifestas por professores sobre problemas práticos de ensino; os inquéritos nacionais, que trataram de temas específicos, tais como os organizados sobre o Ensino Superior (1927-1928) e o ensino secundário (1929); e os manifestos, com destaque para a *Carta Brasileira de Educação Democrática* (1945-1946). A eficácia desses repertórios é incontestável, contudo, nenhum dos repertórios mobilizados pela ABE teve a frequência, a abrangência e o impacto das CNEs. Por essa razão, esse instrumento de ação coletiva foi destacado nesta análise sobre as estratégias de ação política dos intelectuais que formaram o grupo dirigente da ABE.

Conclusões

Ao observar os repertórios de ação de grupos que participaram do debate sobre a organização da educação pública no Brasil, algumas questões merecem destaque. Em primeiro lugar, torna-se relevante lembrar que o período que seguiu à Proclamação da República desencadeou o debate sobre a organização política e institucional do país, antes mesmo da irrupção do novo regime. As oportunidades de promover mudanças nos diferentes setores da vida nacional – tanto aquelas que eram almejadas quanto as que eram temidas – acenderam a centelha que animou os intelectuais a atenderem ao chamado ao engajamento, produzindo o debate, instituindo espaços de sociabilidade, lançando campanhas de difusão e legitimação de suas propostas sobre o papel da educação naquele contexto de renovação política.

No Brasil da primeira metade do século XX, a elite letrada era reduzida, porém era ativa em variados espaços de sociabilidade intelectual, conforme demonstra o estudo seminal de Sergio Micelli (2001), *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45)*. O novo mercado das profissões intelectuais permitia que os intelectuais atuassem como jornalistas, professores, literatos, além de outras funções que tivessem a escrita, a produção e a disseminação de conhecimentos como fim. Importa, também, lembrar a influência que os jornais de grande circulação exerceram no período, funcionando como espaços de sociabilidade intelectual e de formação de opinião no âmbito do debate público.

Foi pelos jornais que os inquéritos educacionais conformaram uma visão autorizada, chancelada por especialistas, da situação da educação nacional. Foi, também, pelos jornais que os manifestos disseminaram os princípios e metas que estruturaram os discursos caros à modernização do ensino de modo a articular um arcabouço republicano para a burocracia educacional. Foi, ainda, por eles que circularam as notícias sobre as atividades empreendidas pela ABE, com destaque para a chamada e a divulgação das CNEs, sem esquecer das demais ações coletivas que constaram dos repertórios mobilizados pela entidade. Além disso, os jornais se fizeram palco de polêmicas e confrontos de ideias, de princípios, de projetos e expectativas para com o presente e o futuro do país. Em meio a essas ações, o debate sobre a questão educacional cresceu e amadureceu, convergindo para a formação de grupos por afinidades e interesses, bem como para a definição dos problemas e para as presumidas soluções em disputa.

Nesse aspecto, os inquéritos educacionais, aparentemente conduzidos por um indivíduo com credenciais para colher a opinião de outros especialistas de modo a esclarecer a opinião pública, foram tratados como repertório de ação coletiva, tendo em vista a sinergia que envolveu

jornalistas e especialistas engajados na causa educacional. Por meio dos inquéritos do jornal *O Estado de São Paulo*, publicados em 1914 e 1926, articularam-se críticas e se atribuíram destaques às ideias e às proposições de medidas educacionais, visando interferir na execução de políticas para o setor.

Outro componente do repertório de ações coletivas destacado neste capítulo nos leva à publicação de manifestos como eixo em torno do qual diferentes visões sobre a educação e o papel dos sujeitos e instâncias estatais em sua operacionalização como direito, como dever e como responsabilidade foram debatidos, disputados e confrontados. Nesse mister, a utilização da imprensa, bem como o jogo de linguagens, articulado por palavras ásperas e acusatórias, confrontaram os discursos de competência e de engajamento político, seja para a conservação das normas e princípios estabelecidos, seja para a abertura de um amplo projeto de formação do povo brasileiro e de construção nacional.

A mobilização social que acompanhou a preparação e a divulgação dos Manifestos Educacionais de 1932 e de 1959 gerou várias formas de engajamento pela causa da educação pública, uniu gerações e cimentou uma memória que extrapolou a sua época e que vem sendo evocada e atualizada permanentemente. Isso demonstra que os manifestos alcançaram uma longevidade provavelmente imprevista, ainda que o empenho para tal tenha ocorrido de modo consciente e consistente. Ainda hoje, a frequência com que se repetem os rituais acadêmicos de rememoração do Manifesto de 1932 merece uma reflexão sobre o porquê da fixação deste e não de outros eventos em nossa memória educacional, assim como na própria escrita da história da educação brasileira (Xavier, 2015).

Por seu turno, a organização da ABE, nos anos de 1920, funcionou como polo irradiador de um rico repertório de ações coletivas, por meio das quais foram se definindo fronteiras no campo das ideias e dos projetos de país, ao

mesmo tempo em que se configuraram grupos, lideranças e ações de confronto e negociação. No repertório de ações da ABE, conferências nacionais de educação mereceram destaque por sua abrangência temporal e geográfica, pois foram realizadas 13 CNEs ao longo de 40 anos, revezando a sede nas principais capitais do país. Além disso, contaram com a participação de diferentes grupos sociais e profissionais, visando estimular mudanças consideradas essenciais para o funcionamento do ensino e a organização da burocracia educacional.

Toda essa movimentação de repertórios que se cruzam e, por vezes, replicam-se, associam-se e se legitimam, demarcam as linhas de ações de intelectuais, seja pela imprensa ou por associações da sociedade civil, tencionando interferir no debate público e, sobretudo, nas políticas de educação. Como vimos, a eficácia desses repertórios foi inconteste, interferindo em várias esferas, tais como na legislação do ensino primário, secundário e profissional, no estatuto das universidades públicas, nos processos de formação de professores, reverberando na organização do tempo, do espaço e das práticas escolares. Uma análise situada dos efeitos dos repertórios abordados nos leva a perceber, por fim, em que medida as oportunidades políticas e as ações coletivas contribuíram para a irrupção dos intelectuais da educação como um corpo político discernível no debate público (Bontempi Jr., 2021).

Em síntese, esperamos ter contribuído para delinear, por meio dos repertórios analisados, o movimento de convergência das elites letradas que empenharam as suas credenciais intelectuais no encaminhamento da chamada *causa educacional*. Por certo, esse processo deu-se por meio de repertórios múltiplos e, ao mesmo tempo, articulados, de ações coletivas visando promover uma intervenção política capaz de catalisar os movimentos de mudança e continuidade nos confrontos e nas negociações que conduziram o processo de modernização da sociedade brasileira e do próprio campo educacional.

Cabe assinalar, ainda, o potencial do uso do conceito de repertório de ação coletiva para pensar o comportamento dos intelectuais brasileiros na relação estreita entre as linguagens, as experiências e as linhas de ação. O conceito é fecundo porque reúne duas dimensões que, em regra, têm sido tratadas de forma dissociada: os discursos e as práticas. Como demonstramos, o repertório é, a um só tempo, uma teorização que demanda uma articulação discursiva e uma prática política, apreendida e replicada pelos movimentos sociais em suas lutas. Uma vez instituído, o repertório seguirá disponível entre as opções dos movimentos sociais, que adaptam protocolos de mobilização do passado a realidades presentes. Nessa escolha, os grupos sociais ou as entidades da sociedade civil levam em conta a eficácia dos repertórios, considerando as conjunturas imediatas e/ou as mudanças estruturais das sociedades.

Assim, pensando nos termos das regularidades estruturais, é possível afirmar que, por um lado, dos repertórios analisados, os manifestos e as conferências ainda seguem muito presentes no rol das opções dos coletivos organizados, especialmente daqueles ligados ao campo educacional. Os inquéritos, contudo, perderam a centralidade que haviam tido nas estratégias de mobilização. Nesse processo estrutural que rege as formas de manifestação dos agentes sociais, cabe aos historiadores explicarem os usos e os impactos dos repertórios em momentos históricos específicos. A análise demonstrou que os manifestos, as conferências e os inquéritos foram repertórios fundamentais nas estratégias de mobilizar e, por extensão, estruturar o campo educacional entre os anos de 1914 – momento da publicação do inquérito de *O Estado de São Paulo* –, a 1967, ano de realização da 13ª Conferência Nacional de Educação, passando pelos manifestos publicados em 1932 e 1959, pelo segundo inquérito de 1926 e pelas CNEs, realizadas a partir 1927.

Referências

- ALONSO, Ângela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-41, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v232>. Acesso em: 1º maio 2025.
- ANTUNHA, Heládio. *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: Feusp, 1976.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Série: Atas de Sessões (1924 – 1967)*. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Notícias da ABE (1927-1960)*. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Estatuto da Associação Brasileira de Educação (1924/1925)*. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais das CNEs (1927-1967)*. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Teses (1927-1967)*. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.
- BASTOS, Maria Helena C. As conferências pedagógicas dos professores públicos primários do município da Corte: Permuta das luzes e idéias (1873-1886). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: ANPUH/UFPB, 2003. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_b4a13cd653aa9af3cc235fbfe474aa64.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BETING, Graziella. *Au fil de la plume*. Du feuilleton à la chronique, une histoire croisée de la presse entre France et Brésil (1830-1930) à partir des parcours de ses journalistes et écrivains. 2014. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication) – Université Panthéon-Assas, Paris, 2014.
- BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.
- BONTEMPI JR., Bruno. O manifesto dos educadores de 1959 revisitado: eventos, narrativas e discursos. *Cadernos de*

Pesquisa, São Paulo, n. 51, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147278>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BONTEMPI JR., Bruno. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do inquérito de 1914. In: LEITE, Juçara L.; ALVES, Cláudia (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. 1. ed. Vitória: Edufes/SBHE, 2011. p. 141-164. 10 v.

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

CATANI, Denice B. *Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CONTRA A exclusividade do ensino oficial: memorial dos bispos gaúchos ao presidente. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11 abr. 1958. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – IBICT. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>; <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro10/capitulo11.html>. Acesso em: 1º maio 2025.

GONDRA, José G. Política e arte de superar-se: um estudo acerca das Conferências Pedagógicas na Corte Imperial. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 14, n. 25, p. 203-220, jan./jun. 2005.

HILSDORF, Maria L. S. *Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido*. Brasília: INEP, 1988. 4 v.

INQUÉRITO SOBRE a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. a 20 abr. 1914.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (1959). Recife (PE): Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINS, Ana L.; LUCA, Tânia R. (org.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATTOS, Ilmar R. de Do Império à República. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 165-171, jul./dez. 1989.

Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2284/1423>. Acesso em: 9 maio 2025.

MESQUITA FILHO, Júlio de. *A crise nacional: reflexões em torno de uma data*. São Paulo: Seção de obras de O Estado de S. Paulo, 1925.

MICELI, Sergio. Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-45). In: MICELI, Sergio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. *Les intellectuels en France*. De l'affaire Dreyfus à nos jours. Paris: Armand Colin, 1992.

PRADO, Amaya O. M. A. *O inquérito sobre o Saci*: no jornal e no livro, o trabalho de edição de Monteiro Lobato. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. Origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Editores Associados, 1995.

SIRINELLI, Jean-François. *Génération intellectuelle*. Khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres. Paris: Fayard, 1988.

TARROW, Sidney. *Power in movement: social movements, social action and politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TILLY, Charles. *From mobilization to revolution*. New York: Random House, McGrawHill, Reading (Mass), Addison-Wesley, 1978.

VIDAL, Diana. Os intelectuais e as reformas. In: FARIA FILHO, Luciano M.; NASCIMENTO, Cecília V.; SANTOS, Marileide L. (org.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 61-80.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53670>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C.; LEITE, J. L. (org.).

Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas. 1. ed. Vitória: Edufes, 2011. p. 25-54.

XAVIER, Libania Nacif. O manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. esp., p. 133-156, 2015. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484>. Acesso em: 5 ago. 2025.

7 A formação docente na História da Educação: a questão dos professores de escolas rurais

Rosa Fátima de Souza-Chaloba
Virginia Pereira da Silva de Ávila
Agnes Iara Domingos Moraes

Fiz até o 4º ano e continuei na Serra do Machado depois o prefeito me convidou para eu ensinar, porque a professora de Aracaju casou e foi embora e ficou sem professor lá, aí eu disse: “eu sei tão pouco prefeito”; aí ele disse, “mas o pouco mesmo está bom”; aí pronto.

(Professora Miralda Mendonça Andrade *apud* Siqueira, 2019, p. 193).

Qual o lugar da história da formação de professores rurais na história da profissão/formação docente no Brasil? Em que aspectos essa formação se difere das demais? Como compreendê-la no confronto com a presença histórica dos professores leigos prevaletentes nas zonas rurais do país? Esses questionamentos são relevantes na medida que vimos adensar, nas duas últimas décadas, uma historiografia consistente sobre o tema, colocada em evidência por meio de aspectos até então pouco estudados, como as escolas normais rurais e os programas de formação de professores leigos, como o Logos I e II. O excerto do depoimento da professora Miralda na epígrafe deste texto evidencia os múltiplos aspectos implicados na docência nas áreas rurais do país. Formação ou sua ausência, improvisado e pouca escolaridade, a cultura empírica dos professores construída nos interstícios entre transmissão e apropriação da cultura escolar, marcaram a história do magistério rural. O reconhecimento dessa complexidade

tem instigado investigações sobre as trajetórias de formação e constituição da docência pela prática educativa.

De um modo geral, a historiografia sobre professores no Brasil tem se dedicado grandemente à história da formação de professores do ensino primário, particularmente sobre as escolas normais, investigadas em diferentes abordagens no âmbito da história das instituições educativas. Não obstante, considerar a formação de professores das escolas rurais como temática de pesquisa na História da Educação significa considerar o problema das divisões que recortam os professores como categoria profissional no Brasil, implicando múltiplas diferenciações e desigualdades, seja nos níveis de atuação, nas modalidades e instituições de formação, no associativismo ou nas condições de trabalho e remuneração. Exemplo disso são as diferenças históricas entre professores primários, secundaristas e do Ensino Superior.

Vale lembrar que a categoria *professor de escola rural* emergiu no país na transição do século XIX para o século XX, decorrente da diferenciação espacial estabelecida para escolas primárias, em diferentes estados do país, classificadas em urbanas e rurais como medida de racionalização da administração educacional, com vistas à expansão do ensino. Tal distinção baseou-se na hierarquização das escolas primárias, em um momento que também se consolidavam no plano sociocultural, representações positivas em torno do urbano e representações negativas acerca do rural. As representações construídas são: para o mundo urbano, associado ao moderno, ao progresso e ao desenvolvimento socioeconômico, escolas modelares como os grupos escolares e professores com sólida formação geral e didático-pedagógica formados nas escolas normais; já para as zonas rurais, o atraso, a tradição e a precariedade, as escolas isoladas, de menor qualidade, a contar com professores improvisados, sem formação no magistério. A classificação espacial das escolas legitimou a diferenciação na forma de contratação de professores para as escolas

rurais com menores salários, tempo reduzido de duração do curso primário, simplificação dos programas de ensino e políticas discriminatórias de edificações escolares e distribuição de materiais didáticos (Ávila; Souza, 2015; Musial, 2011).

O objetivo deste texto é analisar algumas das principais iniciativas de formação de professores para escolas rurais no Brasil, ao considerar proposições em debate no campo educacional e políticas do poder público, entre 1930 e 2010. O foco interpretativo da análise incide nas escolas normais rurais, na questão dos professores leigos e na formação de professores para as escolas do campo. Sem desconsiderar as especificidades da trajetória da formação de professores nos diferentes estados da federação, decorrente da descentralização do ensino no país, com essa perspectiva temporal alargada, o diálogo com as fontes e com a historiografia sobre o tema, intentamos problematizar representações em disputa em torno da formação especializada e da escola comum que atravessaram a História da Educação e permanecem no presente. A propósito, convém um esclarecimento conceitual. Insistimos em utilizar o termo *história da educação rural* por entendermos ter sido esta a denominação prevalecente no campo educacional e nas políticas governamentais para o ensino elementar ao longo do século XX.

A formação especializada nas escolas normais rurais: ressonâncias do movimento pela ruralização do ensino

As reformas republicanas da instrução pública levadas a termo em diferentes estados brasileiros, no final do século XIX e início do século XX, enfatizaram a renovação do ensino primário e normal e a expansão da educação popular. Não obstante, a expansão do ensino normal não acompanhou o crescimento das matrículas no ensino primário, gerando um déficit de professores habilitados que atravessou todo o século XX.

Ao longo da década de 1920, intensificou-se o debate sobre a regionalização do ensino, entendida como a diversificação das escolas para adequá-las ao meio onde estavam inseridas (Ávila, 2013). Mas foi no âmbito do movimento pela ruralização do ensino, consolidado no país entre as décadas de 1930 e 1950, que floresceram as propostas de uma formação especializada de professores de escolas rurais. Na base desse movimento, estava a defesa da escola ruralizada, menos livresca, com conteúdo relacionado ao trabalho agrícola e comprometida com a fixação do homem no campo. Uma escola afeita ao sanitarismo e à profilaxia, voltada para a preparação do trabalhador rural com domínio da agricultura moderna e científica, consubstanciada na proposta das escolas típicas rurais (Moraes, 2021). Esse ideário pedagógico estava diretamente relacionado a uma proposta de nação: o Brasil de “vocação agrícola”, tão bem delineado por ruralistas como Alberto Torres.

O ideário da ruralização do ensino teve grande repercussão no Brasil e circulou por meio de diversas ações, tais como eventos, impressos, instituições educativas, bem como sociedades e institutos. Um dos principais expoentes do movimento pela ruralização do ensino, Sud Mennucci foi um defensor inconteste das escolas normais rurais, estabelecimentos em que os professores poderiam receber uma adequada e sólida formação pedagógica e agrícola. No laureado livro intitulado *A crise brasileira da educação*, ele afirmou:

Uma escola normal, portanto, para a formação de professores rurais, deve ter estas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio (Mennucci, 1930, p. 83).

Quando ocupou o cargo de diretor-geral do ensino do estado de São Paulo (entre 1931 e 1933), ele propôs a reforma do ensino rural e a criação de escolas normais rurais no interior do estado, além de grupos escolares e escolas isoladas vocacionais para a prática de ensino dos normalistas e fez uma defesa contundente da criação de uma escola normal rural em Piracicaba.³⁷ Porém, no estado de São Paulo, como atesta o estudo de Souza e Ávila (2014), os embates entre defensores das escolas comuns e partidários da ruralização do ensino perpassam as políticas da diretoria do ensino (posteriormente Secretaria da Educação) e a atuação de vários educadores com manifestações na imprensa e em periódicos educacionais.

Estudos realizados em diferentes regiões do país têm posto em relevo a instalação e o funcionamento de escolas normais rurais, chamando a atenção para a necessidade de incorporar essa experiência do normalismo rural na história da formação de professores primários no Brasil. A análise e o balanço dessa produção, feitos por Lima (2020), Costa e Souza-Chaloba (2020) e Souza-Chaloba (2022), permitem traçar uma cartografia das escolas normais rurais já identificadas no país nos estados de Rondônia, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em comum, essas escolas mostram o enraizamento no ideário da ruralização do ensino, a relação com os princípios da Escola Nova, a experimentação de novos currículos, novas disciplinas como economia doméstica, agricultura, zootecnia e práticas pedagógicas, visando à formação para a vida no campo: atividades práticas de horticultura, cuidados com o pomar, apiário, criação de animais de pequeno porte, produção de doces, oficinas de indústrias rurais e domésticas, a realização de práticas complementares como a participação em clubes

³⁷ A Escola Normal Rural de Piracicaba foi instalada muito tardiamente, em 1956, e com um currículo bem menos auspicioso do que aquele proposto por Sud Mennucci. Estudo detalhado sobre a trajetória dessa escola e das iniciativas de formação de professores de escolas rurais no estado de São Paulo foi realizado por Leite (2024). Sobre Sud Mennucci e a ruralização do ensino, consultar, dentre outros: Prado (1995) e Ramal (2016).

variados – literário, agrícola, esportivo, de matemática, ciências, geografia, etc. – além da realização e participação em certames como festa do milho, semanas ruralistas, campanhas e práticas higienistas. Algumas dessas escolas funcionaram em áreas rurais e em regime de internato, estabelecendo o recrutamento diferenciado dos alunos de maneira a privilegiar aqueles pertencentes à zona rural ou mais próximos dela.

Mas os estudos afirmam, também, trajetórias institucionais diversas com o protagonismo de educadores entusiastas como Amália Xavier, da Escola Normal de Juazeiro do Norte (Ceará), Helena Antipoff (Minas Gerais), o próprio Sud Mennucci, entre tantos outros; além do poder público estadual e municipal e da iniciativa privada, especialmente, das congregações femininas católicas. A formação especializada envolveu cursos de diversas modalidades e níveis: curso de férias, de suficiência, de treinamento, de aperfeiçoamento, curso normal e curso de regente de ensino primário. A historiografia assinala as contradições dessa formação, pois algumas dessas escolas denominadas normais rurais serviram para a formação profissional para o magistério, mas também para ampliar a escolarização de nível médio (ginasial) no interior do país. É preciso ter em vista, além disso, o significado dessas instituições para a educação feminina e problematizar o destino profissional dos(as) egressos(as), uma vez que parte importante do alunado não se dirigiu para as escolas primárias rurais.

A história das escolas normais rurais no Brasil se entrecruza com a história do curso de formação de regentes de ensino, instituído pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Na exposição de motivos dessa lei, o legislador justificou o equacionamento dado à questão da formação especializada para os professores das zonas rurais e a opção pela formação mais geral, flexível e adaptável às diversidades regionais do país, tendo em vista o elevado número de pro-

fessores não habilitados no magistério primário em todo o país.

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de escolas normais rurais. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente IX Congresso Brasileiro de Educação, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação (RBEP, 1946, p. 274).

A Lei Orgânica estabeleceu dois níveis para a formação docente de grau primário: a) o 1º ciclo, de formação de regentes de ensino primário, ofertado em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional – “esses cursos regionais deverão ter orientação variada conforme seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal”; b) 2º ciclo, de formação de professores primários, com duração de três anos após a conclusão do curso de regentes ou do curso ginasial (1º ciclo do secundário). No curso de regentes de ensino, foi prescrita Trabalhos Manuais e Atividade Econômica da Região (e Economia Doméstica) como disciplina orientada para a especificidade regional nos três primeiros anos. A formação pedagógica incluiu Educação Física, recreação, jogos, Psicologia, Pedagogia, didática e prática de ensino. A formação de professores primários a ser dada em escolas (ou cursos) normais e institutos de educação abrange a formação geral, higiene, educação sanitária e puericultura e formação pedagógica, incluindo os fundamentos da educação, metodologia e prática do ensino (Brasil, 1946).

Em um relatório preparado para a Unesco em 1953, Lourenço Filho corroborou essa posição ao lembrar a

precária expansão do ensino normal no Brasil, as dificuldades de provimento de professores nas zonas rurais e o grande número de escolas normais particulares e confessionais. “Já no ano de 1951 funcionam 121 cursos normais regionais, de par com as escolas normais comuns, então, em número de 434” (Lourenço Filho, 1953, p. 61). Havia, no entanto, imensas diferenças regionais com a concentração de escolas de formação de professores em algumas localidades, como São Paulo e Rio Grande do Sul, e um número exíguo de escolas em outros estados. Além disso, segundo o educador, havia grande número de professores leigos concentrados, em sua maioria, nas escolas rurais: “Mas, Estados há, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a porcentagem é da ordem de 70% a 80%” (Lourenço Filho, 1953, p. 62). Do seu ponto de vista, o problema residia na dispersão demográfica do país e no tipo dispersivo do povoamento nas áreas rurais, com núcleos de habitação muito distanciados uns dos outros.

Entende-se, dessa maneira, por que muitas escolas normais regionais foram criadas nos estados brasileiros com o intuito de dirimir os problemas de provimento de professores nas zonas rurais. Algumas escolas normais regionais se intitularam rurais. O caso do Paraná é emblemático, pois nele foi constituída a maior rede pública de escolas normais regionais do país, visando claramente à formação de professores para as escolas primárias rurais. De acordo com o estudo de Faria (2017), em 1964, 121 escolas normais ginasiais (advindas das anteriores escolas normais regionais) havia nesse estado. Apesar do crescimento do número de estudos sobre as escolas normais regionais, ainda se fazem necessários estudos sobre a expansão do ensino normal no país, suas diferenciações – cursos de primeiro e segundo ciclo e cursos normais agregados a ginásios e colégios. Importa, sobretudo, avançarmos nas investigações para a compreensão das repercussões so-

cioeconômicas e educacionais da presença dessa rede de escolas de formação de professores.³⁸

Dados preliminares do Censo Escolar de 1964 apontam a existência de 414.404 professores no país, dos quais 285.380 estavam atuando em regência de classe. Desse total, 159.922 eram normalistas diplomados (7.426 homens e 152.496 mulheres) e 125.458 (44%) eram não normalistas (11.585 e 113.873 mulheres). A distribuição desses professores pela localização da escola indicava 207.346 atuando na zona urbana e 107.058 (34% do professorado primário) na zona rural (Brasil, 1965, p. 405).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961) buscou adequar a formação de professores para o ensino primário, em conformidade com o princípio da equivalência entre o ensino secundário e o Ensino Médio. Dessa forma, estabeleceu que a formação de docentes para o ensino primário far-se-ia: a) em escola normal de nível ginásial de quatro séries anuais, e b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais. As escolas normais de grau ginásial expediram o diploma de regente de ensino primário e as escolas normais de grau colegial, o de professor primário. Aos institutos de educação caberia ofertar cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Para as escolas rurais, uma única menção: “Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (Brasil, 1961, n.p.). Nos anos 60 do século XX, ainda continuaram em funcionamento algumas escolas normais rurais e escolas normais regionais com feição rural. A reforma instituída pela ditadura militar alterou profundamente a estrutura da educação no Brasil com a eliminação de termos tradicionais, como ensino primário e secundário, e instituições, como grupos escolares, ginásios,

³⁸ A historiografia sobre o tema tem privilegiado a perspectiva das instituições reconstituindo a história de determinadas escolas normais regionais. Dentre os inúmeros trabalhos, destacamos: Frazão (2024).

colégios e escolas normais. A reforma instituiu o Ensino de Primeiro Grau pela junção do curso primário com o curso ginásial, constituindo a escolaridade obrigatória de 8 anos de duração e transformando o curso colegial em Ensino de Segundo Grau compulsoriamente profissionalizante. Ela impactou a formação de professores das escolas rurais, operando o deslocamento das preocupações em torno da formação inicial para a formação em serviço.

Em contraste com outros países da América Latina, o normalismo rural teve dificuldades de se consolidar no Brasil. As razões para isso não foram ainda suficientemente investigadas, mas aventamos como hipótese as condições gerais de escolarização da população brasileira até meados do século XX, marcada por altos índices de analfabetismo, cobertura insuficiente do ensino primário e extrema elitização do secundário. Além disso, evidentemente, havia a ausência de políticas de incentivo ao magistério rural. A nova conjuntura educacional sucumbiu ao debate sobre a formação especializada de professores para as escolas rurais. As políticas federais e estaduais para a expansão do Ensino de Primeiro e Segundo Graus incentivaram o ensino noturno e a formação frágil e aligeirada dos professores das primeiras séries do ensino de 1º grau. Concomitantemente, ocorreram mudanças estruturais no campo, com a intensificação do êxodo rural, a intensa urbanização, a mecanização da produção agrícola e as políticas de nucleação e fechamento de escolas rurais. A política de formação de professores se deslocou da formação inicial especializada para a formação/certificação em serviço ao incidir o foco para a problemática dos professores leigos.

Professores leigos: fixação, condições de trabalho e formação

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizou o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, a formação de professores passou a ser realizada por meio da Habilitação Específica para o Magistério, oferecida

no Ensino de Segundo Grau, encerrando a tradicional formação das escolas normais. Essa mudança atingiu também os professores leigos, pois o acesso restrito ou mesmo a inexistência de cursos de formação docente em cidades próximas dificultou o cumprimento da nova exigência legal, que passou a determinar a conclusão do 2º Grau para lecionar da 1ª à 4ª série do 1º Grau e habilitação de nível superior para atuar do 5º ao 8º ano.

Essa mudança de foco da formação inicial para a formação dos professores em exercício mobilizou políticas em âmbito estadual e federal. Um apanhado significativo desses programas implementados, a partir do final da década de 1960 e estendida até a década de 1980, foi realizado por Stahl (1986). Na década de 1970, uma das formas de mitigar o problema foi a criação do Projeto Logos I e II, cuja característica é marcada pela abrangência e inovação tecnológica. O programa foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, por meio da Subsecretaria de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com base no Plano Setorial do Ministério (1975-1979), que tinha como objetivo habilitar professores leigos da rede pública brasileira de ensino de nível de 2º Grau, por meio do ensino modular a distância (Ávila *et al.*, 2018).

O Projeto Logos I foi estabelecido em março de 1973, em caráter experimental, durante 12 meses, em 38 municípios de quatro unidades do país com alto índice de professores leigos, sobretudo nas zonas rurais: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima. O objetivo era qualificar professores não titulados, utilizando o Ensino Supletivo de 1º Grau (Brito, 2021).

Os bons resultados do Logos I encorajaram a equipe do MEC a propor o Projeto Logos II, com o objetivo de habilitar professores não titulados, mas em exercício nas primeiras séries do Ensino Médio de 1º Grau em nível de 2º Grau. Esse projeto teve uma abrangência nacional, envolvendo 19 estados, com exceção do Amapá, Goiás, Distrito Federal, Alagoas, São Paulo, Espírito Santo e Rio

Grande do Sul. Lançado em 1976, teve duração variável em cada estado, perdurando até o final da década de 1990. A organização administrativa envolvia o Centro de Equipe Técnica de Brasília (CETEB) e as coordenações locais geridas pelas Secretarias de Educação (gerências regionais). A nível local, os orientadores-supervisores (OSD), em geral professores formados em nível de 2º Grau, trabalhavam diretamente com os professores cursistas. A metodologia era baseada em materiais instrucionais impressos, abrangendo 204 módulos de diferentes disciplinas do 2º Grau, trabalhados via ensino a distância, podendo o professor realizar os estudos sem se afastar da sala de aula.

Um importante conjunto de dissertações e teses tem sido produzidas na última década para revisar o Logos II e buscar reconstituir o modo pelo qual o projeto foi desenvolvido em determinado estado e/ou localidade, considerando o material instrucional, as memórias dos professores, o impacto ou repercussões na profissionalização e na qualificação das práticas educativas. Parte dessa bibliografia interpreta o projeto como expressão do tecnicismo no Brasil e ressalta o uso das tecnologias disponíveis na época para o ensino à distância.³⁹

Em comum nas teses, estão as diferentes configurações da profissão docente, as motivações para a escolha da profissão, mesmo em condições adversas, a complexidade e a heterogeneidade das condições do trabalho. Na Bahia, a tese de Carneiro (2018) analisa as políticas de formação destinadas aos professores leigos entre 1950 e 1989, destacando as rupturas e permanências desse grupo nas escolas municipais no interior do estado, sobretudo nas localizadas em áreas rurais. O estudo evidencia o papel desempenhado por esses professores na escolarização das populações rurais e urbanas ao longo do século XX. A autora observa que, mesmo com a expansão das escolas de formação de professores, os professores leigos permaneceram atuando

³⁹ Entre os inúmeros trabalhos sobre o tema, ver, entre outros: Araújo (2022), Gouveia (2019) e Brito (2021).

por um longo período. A formação compulsória para os professores sem diploma ganhou maior força no estado apenas no final da década de 1990 e se estendeu durante boa parte dos anos 2000. No Rio Grande do Norte, entre os anos de 1976 e 1986, a profissionalização do magistério leigo ocorreu por meio do Projeto Logos II, que teve como principal público o contingente feminino. Essa característica contribuiu para a consolidação da feminização do magistério, tanto em âmbito regional quanto nacional (Araújo, 2022).

Os debates sobre a formação dos professores leigos foram intensos especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Em 1986, a Revista *Em Aberto* do Inep publicou um volume intitulado *Professor Leigo*, com quatro artigos. O primeiro artigo, intitulado “O professor leigo. Até quando?”, de Mirian Warde (1986), problematiza a insuficiência das políticas para a erradicação do professor leigo, considerado *um mal crônico no ensino brasileiro*. Para ela, as diferenças regionais e a escassez de recursos financeiros nos municípios dificultaram a superação desse problema. O segundo, “Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro”, de Iracy Picanço (1986), apresenta dados sobre o aumento no número de professores leigos, que estavam em grande parte em áreas rurais. A autora chama a atenção para a qualidade e as condições de trabalho em relação ao espaço físico e organização escolar, referindo-se às classes multisseriadas, aos métodos de ensino e aos conteúdos desenvolvidos. O terceiro, “Os professores leigos”, de Carlos Rodrigues Brandão (1986), põe em evidência duas situações aparentemente contraditórias, começa por dizer que ser professor rural era visto como “uma pequena fatalidade”: primeiro, porque não havia alternativas de trabalho, segundo, porque essa condição era uma porta de entrada para que o professor iniciante pudesse se tornar professor na cidade. Por fim, Marimar M. Stahl, em “Reflexões sobre a formação do professor leigo”, aponta para a gravidade do problema, a partir

dos dados apresentados pelo Inep, em 1985. O documento informa que mais de 50% dos alunos que se formaram em escolas normais (cerca de 1/3 de todas as escolas de 2º Grau do país) não chegavam a exercer o magistério. Entre 1955 e 1979, ficou à margem da profissão um contingente de cerca de 600.000 professores habilitados.

Na década de 1980, a maior concentração de professores sem habilitação para o exercício do magistério estava nas áreas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Barreto, 1991). Na avaliação de Picanço (1986), houve uma redução no número de professores leigos, entre 1971 e 1982, mas esse movimento não durou muito, pois houve um aumento no decorrer da década de 1980, de professores leigos, tanto no Norte quanto no Sul do país. Stahl (1986) chama a atenção para a existência de cerca de 200.000 professores leigos que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º Grau, principalmente em áreas rurais. Ela destaca a urgência de buscar o aperfeiçoamento profissional desses professores, visando a uma ação docente condizente com as necessidades dos indivíduos e da sociedade em que estavam inseridos.

Em 1991, Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, técnica do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), fundação vinculada ao Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, atual Ministério do Planejamento e Orçamento, criou em 1964, publicou um estudo chamado *A Geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Nele, ela apresenta uma análise comparativa da distribuição de professores leigos no ensino primário de 1º Grau, entre 1977 e 1987, levando em consideração as diferentes regiões do país. Apesar da Lei nº 5692/71, em seu artigo 30, estabelecer a exigência de formação mínima para ensinar da 1ª à 4ª série do 1º Grau, da habilitação específica do 2º Grau e do 5º ao 8º ano, da formação no Ensino Superior, a presença de professores leigos permaneceu significativa nas escolas rurais mantidas pelos municípios. Dos 145,7 mil professores leigos em todo o Brasil, 84,2% atuavam

em escolas rurais, sendo que 51% desses estavam na região Nordeste (Barreto, 1991).

Mesmo após a democratização com a publicação da LDB/1996, a presença de professores leigos permaneceu como um desafio a ser enfrentado. Paralelamente, ao final da década de 1990, intensificou-se a participação de movimentos sociais nos debates sobre a formação docente e nas discussões que dariam origem ao que, posteriormente, passou a ser denominada educação do campo.

Novas reconfigurações da formação de professores: da educação rural à educação do campo

A formação de professores específica para as escolas rurais continua sendo uma demanda e também o foco de reivindicações de movimentos sociais e de diferentes segmentos de povos do campo, envolvendo várias disputas, que perpassam a história da educação desses povos. Conforme mencionado, o movimento pela ruralização do ensino, um dos principais protagonistas dessas disputas, já na década de 1930, defendia uma concepção de escola ruralizada. Para isso, era necessária uma reforma da educação. A formação de professores por intermédio de Escolas Normais Rurais era entendida como o coração dessa reforma (Moraes, 2021).

Em relação a essa temática, na década de 1990, ocorreu uma mudança relevante, qual seja, a instituição da educação do campo, que se contrapõe à educação rural. Enquanto a educação rural era vinculada a setores hegemônicos, a educação do campo foi concebida na perspectiva dos povos do campo. Segundo Ribeiro (2012, p. 300):

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em

um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

A Educação do Campo é reconhecida pela legislação federal (Brasil, 1988; 1996), configurando-se como uma modalidade da Educação Básica, estando atualmente vinculada à Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação. Esse reconhecimento é resultado de um longo processo de mobilização, principalmente dos povos do campo. Segundo Caldart (2012, p. 259-260):

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013, p. 125), a Educação do Campo “[...] incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas [...]”. Ainda sobre essa questão, Caldart (2012, p. 259) destaca que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe)

entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Um dos principais desafios é a questão da formação de professores, pois o espaço para a temática da educação do campo é restrito ou mesmo inexistente em matrizes curriculares de cursos de Pedagogia. Silva *et al.* (2025), ao analisarem projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de três universidades públicas dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, constataram que a maioria dos cursos não tem disciplinas específicas para tratar da Educação do Campo.

A legislação federal reconhece direitos educacionais específicos dos povos do campo, especialmente no que se refere à questão de pedagogias diferenciadas (Brasil, 1988; 1996), o que se desdobra na necessidade de formação específica de professores para a Educação do Campo. O reconhecimento desses direitos é decorrência de constantes empenhos de povos do campo, especialmente por intermédio de seus movimentos sociais ou organizações (Caldart, 2012). Conforme aponta Arroyo (2012, p. 361):

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas.

Assim, na atualidade, como resultado dos debates em torno da Educação do Campo e das mobilizações de povos do campo pela efetivação do seu direito à educação contextualizada, nas últimas décadas, vêm sendo implementadas políticas para a formação de professores específica para escolas do campo. Exemplos disso são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que prezam pela consonância entre os cursos e as realidades sociais e culturais dos povos beneficiados, levando à criação e ao crescimento, ainda que relativamente incipiente, de cursos, por exemplo, de Pedagogia da Terra, Licenciaturas do Campo, Licenciaturas Interculturais, bem como cursos em nível de pós-graduação. Esses cursos, além de atenderem aos requisitos legais, abrangem demandas e especificidades dos povos aos quais se dirigem, apresentando diversas concepções e perspectivas curriculares. Além disso, vêm sendo oferecidos pelo Ministério da Educação cursos de formação continuada relacionados à Educação do Campo.

Para que a educação possa responder adequadamente às necessidades dos povos do campo, não bastam professores formados na perspectiva da Educação do Campo e/ou que tenham conhecimento sobre culturas ou modos de vida dessa população. Mais do que isso, fazem-se necessários professores que vivenciem efetiva e organicamente o cotidiano dos respectivos povos, comungando valores, tradições, culturas e concepções de mundo de cada povo. Em dados casos, há inúmeras particularidades cujos aprendizados, ensino e prática implicam a imersão, desde tenra idade, nos respectivos modos de vida ou culturas, até mesmo para que possam se envolver nas lutas pelos direitos desses povos. Destaca-se que, entre esses povos, comumente, as dimensões política, econômica e cultural não são tratadas de forma estanque, mas, sim, orgânica. Como apontam Molina e Sá (2012, p. 473):

Desde o início do movimento da Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições.

Registram-se avanços significativos em relação ao direito à Educação do Campo, porém, há muito por ser feito. Por um lado, houve avanços, em termos de reconhecimento do direito ao território e a uma educação contextualizada, por outro lado, comumente escolas instaladas no campo funcionam em condições precárias, o que têm impactos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, está em curso um processo de fechamento de escolas no campo, resultando em deslocamentos diários, em dados casos, longos e demorados, de crianças e adolescentes para escolas localizadas em áreas urbanas ou no campo, porém distantes, fazendo com que, em alguma medida, ainda que em tempo parcial, ocorra a desterritorialização de uma parcela desses povos. Além disso, o fechamento de escolas pode ter desdobramentos em termos pedagógicos e culturais, afetando também as relações de produção e de trabalho, com diversos impactos na vida de estudantes e seus familiares, inclusive no que diz respeito à qualidade de vida, à possibilidade de progressão nos estudos, podendo gerar a necessidade de migrações para áreas urbanas (Torres *et al.*, 2014).

Em suma, vários dos desafios enunciados, sem desconsiderar as suas especificidades conjunturais, apresentam permanências. Ao analisarem os 200 anos de existência do Estado brasileiro, Souza-Chaloba e Moraes (2022) destacam que, apesar das mudanças e avanços, ainda restam desafios para a educação dos povos do campo, que, muitas vezes, têm o seu direito à educação negado. A história da educação desses povos no país continua sendo marcada pela exclusão, abandono e discriminação.

Considerações finais

A produção da pesquisa sobre formação de professores para escolas rurais tem contribuído significativamente para a ampliação do conhecimento histórico sobre a formação e a profissionalização dos professores no Brasil. Os

estudos sobre as escolas normais rurais deram visibilidade a experiências formativas muito interessantes e até então desconsideradas na historiografia educacional. Mas ainda é preciso completar essa cartografia nacional das escolas normais rurais pelo exame dos demais estados brasileiros. Pode-se fazer a mesma afirmação em relação às escolas normais regionais. Sem desconsiderar a relevância da história das instituições educativas, precisamos avançar tanto no estudo histórico do trabalho docente e da cultura profissional dos professores quanto na história política da profissionalização docente, para que se ganhem destaques a expansão dessa modalidade de ensino, os atores políticos e sociais e as implicações dos cursos de formação de professores na escolarização da população brasileira, especialmente das mulheres nas zonas rurais e interioranas do país.

Outra questão refere-se à presença de professores leigos, aspecto que ainda se configura como uma lacuna na historiografia da educação brasileira e exige investigações mais aprofundadas sobre os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos. Tais condicionamentos favoreceram a permanência desses professores em diferentes regiões do país, especialmente nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI.

Nesse sentido, é muito importante a realização de estudos que tratem da temática da formação de professores para escolas rurais do país, ao abarcar as transformações ocorridas na sociedade e na educação brasileira na segunda metade do século XX. Conforme destacado, no início do século XXI, ainda permanece em debate a questão sobre formação especializada ou formação comum de professores para atuação em escolas do campo. Defendida por movimentos sociais e por diferentes segmentos de povos do campo, a Educação do Campo complexificou o debate e resultou em avanços na garantia do direito legal à educação contextualizada, alicerçada na afirmação da educação e da diversidade como direitos de cidadania.

Referências

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de. *A profissionalização do magistério leigo potiguar: Projeto Logos II no RN (1976-1986)*. 2022. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de; SILVA, Rosa S. M.; ROCHA, Cícera M. P. Memórias de professoras de escolas rurais em Juazeiro – BA e Petrolina – PE (1950-1970). *Revista Cocar*, v. 12, n. 24, p. 501-523, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1957>. Acesso em: 12 maio 2025.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de; SOUZA, Rosa Fátima. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 40, n. 2, p. 293-310, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/7462>. Acesso em: 15 maio 2025.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1991. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1403/1/td_0223.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. *Em Aberto*, Brasília, v. 5, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1978/1717>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. *Anuário estatístico do Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Estatística, 1965. 26 v.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRITO, Djane Oliveira de Brito. *Projeto Logos II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARNEIRO, Rita de Cassia Oliveira. *Quando a casa é a escola: trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, Odaleia Alves; SOUZA-CHALOA, Rosa Fátima. A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). In: SOUZA-CHALOA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA,

Ilka Miglio de (org.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 81-111.

FARIA, Thais Bento. *Paraná, território de “vocação agrícola”?! Interiorização do curso normal regional (1946-1968)*. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2017.

FRAZÃO, Anna Paula Ferreira de Melo. *Escola Normal Regional Savina Petrilli: cultura escolar e formação de professoras em Ribeirão-PE (1953-1972)*. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, PE, 2024.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. *A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. *O processo de criação, implementação e extinção da Escola normal rural na meca do ruralismo no Brasil (Piracicaba-SP, 1933-1968)*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2024.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. Balanço da produção sobre o tema formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2007. In: SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioni ; MESQUITA, Ilka Miglio de. (org.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 45-80.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstr m. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 52, p. 61- 72, 1953.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira da educação*. São Paulo: Piratininga, 1930.

MOLINA, M nica Castagna; S , Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)*.

Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. *Em Aberto*, Brasília, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1977/1716>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RAMAL, Camila Timpani. *Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil*. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2016.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Leis orgânicas do ensino primário e do ensino normal*, 7 (20), p. 260-287, 1946.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SILVA, Cláudio Rodrigues; BRANDÃO, Elias Canuto; MORAES, Agnes Iara Domingos. *Disciplinas sobre as modalidades Educação do Campo, Indígena e Quilombola nos cursos de Pedagogia de três universidades públicas*. (no prelo). 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues; DAL RI, Neusa Maria. Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 9, p. e17251-23, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/17251/22599>. Acesso: 10 ago. 2025.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. *Rever a terra, regar a memória e semear a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946 – 1963)*. 2019. 297 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *História da Educação*, Pelotas, RS, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e84533, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4fTRXs39nytW6yYktHhTFPs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de educação rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 46, p. 61-85, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6627/4203>. Acesso em: 10 ago. 2025.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Em Aberto*, Brasília, v. 5, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1979/1718>. Acesso em: 20 jul. 2025.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962/338>. Acesso em: 10 ago. 2025.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando?. *Em Aberto*, Brasília, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1976/1715>. Acesso em: 27 abr. 2025.

8 A pesquisa sobre o ensino de História da Educação no Brasil (1997-2024)⁴⁰

Décio Gatti Júnior
Maria Helena Câmara Bastos
Marta Maria de Araújo

A intenção que presidiu a pesquisa que deu origem a este texto foi a de examinar a ocorrência de artigos publicados sobre a temática do ensino de História da Educação ou mesmo em sua proximidade em periódicos brasileiros dedicados exclusivamente à História da Educação. Para tanto, foram escolhidos três periódicos da área de História da Educação, a saber: 1) *Revista História da Educação* (RHE), publicada, desde 1997, pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE); 2) *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE), publicada, desde 2001, pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); 3) *Cadernos de História da Educação* (CHE), publicado, desde 2002, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (NEPHE/UFU)⁴¹.

Partiu-se do exame nos periódicos referidos, RHE, RBHE e CHE, daquilo que foi publicado a respeito da

⁴⁰ Versão com modificações em relação ao texto originalmente publicado nos *Cadernos de História da Educação* (v. 25, p. 1-25, 2026). DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v25-e2026-57>. A investigação que deu origem a este capítulo contou com o apoio do CNPq e da Fapemig.

⁴¹ Entre 1993 e 2002, houve a publicação do periódico *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, sob os cuidados da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desde o ano 2000, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr) publica o periódico *Revista Histedbr On-line* (RHO), com a veiculação, principalmente de artigos em História da Educação e Política Educacional. Em 2015, surgiram dois periódicos que guardam proximidade com a área de História da Educação, a *Revista de História da Educação Matemática* (Histemat) e a *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* (Ridphe_R). Em 2017, iniciou-se a publicação da *Revista de História e Historiografia da Educação* (RHHE), vinculada ao Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História (Anpuh). Por fim, em 2018, foi criado o periódico *History of Education in Latin America*, vinculado ao Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

temática do ensino de História da Educação, por meio do levantamento e consolidação de dados sobre: a quantidade e o ano de publicação dos artigos em fluxo contínuo e em dossiês; o título dos dossiês que apresentaram artigos exclusiva ou parcialmente na referida temática; os títulos dos artigos publicados; os autores e as instituições nacionais e estrangeiras de vínculo; as temáticas mais abordadas (a partir das palavras-chave e locuções apresentadas nos artigos); os países e/ou a combinação de países abordados; os períodos históricos tratados nos artigos; as referências mais citadas.

Preliminarmente, podemos informar que a temática do ensino de História da Educação apareceu nos três periódicos analisados, em proporções similares, como poderá ser examinado nas três partes em que se encontra dividido o presente texto, cada qual dedicada a um dos periódicos analisados, pela ordem, RHE, RBHE e CHE. Ao final, a título de considerações, serão consolidados os dados provenientes dos três periódicos, com apontamento de predominâncias mais gerais da publicação na temática do ensino de História da Educação, o que, acreditamos, demonstrará o caráter profícuo da pesquisa e da comunicação científica sobre essa temática, especificamente no âmbito da História da Educação no Brasil e em outros países.

Revista História da Educação

No que se refere à *Revista História da Educação*, foram examinados os artigos publicados entre 1997 e 2024, com ocorrência de textos que abordam a temática do ensino de História da Educação entre 1999 e 2019, nem sempre em todos os anos, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 1.1 – Quantidade de artigos publicados em fluxo contínuo e em dossiês na *Revista História da Educação* sobre a temática do ensino de História da Educação (1997-2024)

Artigos publicados		
Ano	Fluxo-Contínuo	Dossiês
1999	01	00
2006	00	10
2007	02	00
2008	01	00
2012	02	00
2014	01	00
2017	01	00
2018	01	00
2019	00	03
Subtotal	09	13
Total		22

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Somaram 22 artigos publicados, nove em fluxo contínuo e 13 em dossiês, sendo que, no ano de 2006, foram 10 os artigos publicados, todos em dossiê, a maior concentração do período. Quanto aos dossiês, foram publicados dois: “História da educação na formação do educador e a contribuição dos 10 anos da Asphe”, organizado por Beatriz Teresinha Daudt Fischer, Berenice Corsetti, Flávia Werle e Lúcio Kreutz, em 2006; “Manuais disciplinares, discursos pedagógicos e formação de professores (Séculos XIX e XX)”, organizado por Denice Barbara Catani e Décio Gatti Júnior, em 2019.

Quanto ao título e aos autores dos 22 artigos publicados sobre a temática do ensino de História da Educação na *Revista História da Educação*, eles foram escritos por um total de 30 autores diferentes, com abordagem de temáticas variadas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1.2 – Ano de publicação, títulos e autores dos artigos sobre a temática do ensino de História da Educação publicados na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Ano	Título	Autores
1999	História da Educação: qual história?	José Licínio Backes
2006	A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos	Clarice Nunes
	A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)	Maria Helena Camara Bastos; Fernanda de Bastani Busnello; Elizandra Ambrosio Lemos
	Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica	Claudemir de Quadros
	A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle	Miguel Alfredo Orth
	O ensino de História da Educação na Unijuí	Anna Rosa Fontella Santiago
	A História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
	História da Educação e a formação do professor na Unisinos	Flávia Obino Corrêa Werle; Berenice Corsetti
	Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959-2001)	Regina Quintanilha Azevedo; Clarisse Ismério; Marilene Vaz Silveira
	O ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da Ufrgs: primeiras aproximações	Maria Stephanou
	História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas	Elomar Antonio Callegado Tambara

2007	O ensino e a pesquisa em História da Educação brasileira na Cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)	Bruno Bontempi Júnior
	História da Educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas	Carlos Monarcha
2008	A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000)	Décio Gatti Júnior
2012	Entre Pedagogia e História: questões e observações sobre a avaliação dos objetivos do ensino da História da Educação	Marc Depaepe
	Ensino de História da Educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias	Sauloéber Tarsio de Souza; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
2014	História da Educação na França	Antoine Prost
2017	Ensinar História da Educação: reflexões em torno de uma proposta	Felicitas Acosta
2018	A História da Educação e o ensino analisados em duas obras clássicas: Cárcel de Amor e La Vida de Lazarillo de Tormes	Conceição Solange Bution Perin; Silvana Malavasi
2019	Educação, sociedade e democracia: Dewey nos manuais de História da Educação (Brasil, Século XX)	Geraldo Gonçalves de Lima; Décio Gatti Júnior
	As ideias de Durkheim nos manuais de História da Educação: cientificidade e moralidade laica na vida social e na escola	Katiene Nogueira da Silva; Giseli Cristina do Vale Gatti
	Os temas da evolução e do progresso nos discursos da Psicologia educacional e da História da Educação	Ana Laura Godinho Lima

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Houve grande dispersão de autores, com a maioria tendo publicado apenas um artigo referente à temática do ensino de História da Educação, sendo que apenas um

autor teve publicados dois artigos, Décio Gatti Júnior, da Universidade Federal de Uberlândia.

Quadro 1.3 – Número de autores, com a designação das instituições de vínculo e das ocorrências de publicações sobre a temática do Ensino de História da Educação na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Número	Autor	Instituição	Ocorrências
1	Ana Laura Godinho Lima	Universidade de São Paulo	01
2	Anna Rosa Fontella Santiago	Univ. Reg. do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	01
3	Antoine Prost	Service d’Histoire de l’Éducation	01
4	Berenice Corsetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
5	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	Universidade Federal de Uberlândia	01
6	Bruno Bontempi Júnior	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	01
7	Carlos Monarcha	Universidade Estadual Paulista	01
8	Clarice Nunes	Universidade Federal Fluminense	01
9	Clarisse Ismério	Universidade da Região da Campanha	01
10	Claudemir de Quadros	Centro Universitário Franciscano de Santa Maria	01
11	Conceição Solange Bution Perin	Universidade Estadual do Paraná	01
12	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	02

13	Elizandra Ambrosio Lemos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
14	Elomar Antonio Callegado Tambara	Universidade Federal de Pelotas	01
15	Felicitas Acosta	<i>Universidad Nacional de General Sarmiento</i>	01
16	Fernanda de Bastani Busnello	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
17	Flávia Obino Corrêa Werle	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
18	Geraldo Gonçalves de Lima	Inst. Fed. de Educ., Ciênc. e Tecn. do Triângulo Mineiro	01
19	Giseli Cristina do Vale Gatti	Universidade de Uberaba	01
20	José Licínio Backes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
21	Katiene Nogueira da Silva	Universidade de São Paulo	01
22	Marc Depaepe	Katholieke Universiteit Leuven	01
23	Maria Helena Camara Bastos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
24	Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	01
25	Marilene Vaz Silveira	Universidade da Região da Campanha	01
26	Miguel Alfredo Orth	Universidade La Salle	01
27	Regina Quintanilha Azevedo	Universidade da Região da Campanha	01
28	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	Universidade de Passo Fundo	01

29	Sauloéber Tarsio de Souza	Universidade Federal de Uberlândia	01
30	Silvana Malavasi	Universidade Estadual do Paraná	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A proveniência dos autores esteve concentrada em quatro universidades brasileiras: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (três autores); Universidade da Região da Campanha (três autores); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (três autores); Universidade Federal de Uberlândia (três autores). Com dois autores, constaram a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual do Paraná. Quatorze instituições e universidades compareceram com um autor. Constata-se que 27 autores provem de instituições brasileiras (90%). Bélgica, França e Argentina foram os países de proveniência, cada qual de um autor, totalizando três autores (10%), conforme quadro a seguir.

Quadro 1.4 – Número, designação de instituições e seus respectivos países por ordem decrescente de ocorrências de autores na temática do ensino de História da Educação na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Número	Instituição	País	Ocorrências
1	Centro Universitário Franciscano de Santa Maria	Brasil	01
2	Inst. Fed. de Educ., Ciênc. e Tecn. do Triângulo Mineiro	Brasil	01
3	<i>Katholieke Universiteit Leuven</i>	Bélgica	01
4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Brasil	01
5	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	03
6	Service d'Histoire de l'Éducation	França	01

7	Univ. Reg. do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Brasil	01
8	<i>Universidad Nacional de General Sarmiento</i>	Argentina	01
9	Universidade da Região da Campanha	Brasil	03
10	Universidade de Passo Fundo	Brasil	01
11	Universidade de São Paulo	Brasil	02
12	Universidade de Uberaba	Brasil	01
13	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Brasil	03
14	Universidade Estadual do Paraná	Brasil	02
15	Universidade Estadual Paulista	Brasil	01
16	Universidade Federal de Pelotas	Brasil	01
17	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	03
18	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	01
19	Universidade Federal Fluminense	Brasil	01
20	Universidade La Salle	Brasil	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

No que se refere às palavras-chave e às designações correlatas, houve predominância das locuções: História da Educação (20 ocorrências); Formação de Professores (15); Ensino de História da Educação (14). Com menor ocorrência: Manuais de Ensino (3). Mediante grande dispersão, compareceram 28 diferentes palavras-chave e/ou locuções, com algum destaque para nomes de autores clássicos do campo da Educação e da História da Educação, conforme pode ser examinado no quadro a seguir.

Quadro 1.5 – Número de palavras-chave e designações correlatas, em ordem decrescente de ocorrência nos artigos que se referem ao ensino de História da Educação publicados na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Número	Ocorrências	Palavras-chave	Designações correlatas
1	20	História da Educação	História; Educação
2	14	Ensino de História da Educação	Disciplina; Disciplina História da Educação
3	15	Formação de Professores	Formação; Professores; Curso de Pedagogia; Pedagogia
4	03	Manuais de Ensino	Manuais
5	01	Diversas	Campo de Pesquisa, Chartier, Continuidade, Cultura, Cultura profissional, Descontinuidade, Dewey, Durkheim, Escolarização, Evolucionismo, Faculdade de Educação, Filosofia e História da Educação, França, Hermenêutica, Heurística, História das Disciplinas, Internacionalização, Interpretação, Laerte Ramos de Carvalho, Literatura Espanhola, Matérias de Ensino, Obras Clássicas, Psicologia Educacional, Redimensionamento do ensino, Roldão Lopes de Barros, Tendências e vertentes investigativas, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade La Salle

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O país abordado com mais frequência nos artigos sobre o ensino de História da Educação na *Revista História da Educação* foi o Brasil, com 15 artigos (68,2%). Em segundo lugar, artigos de cunho teórico e metodológico, com 03 artigos (13,6%). Com um artigo, compareceram: Espanha (4,5%) e França (4,5%). Também houve artigos que abordaram mais de um país: Estados Unidos – Brasil (4,5%); França – Brasil (4,5%), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 1.6 – País ou países abordados em ordem decrescente nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Número	País(es)	Ocorrências	%
1	Brasil	15	68,3%
2	Teóricos	03	13,7%
3	Espanha	01	4,5%
4	França	01	4,5%
5	Estados Unidos – Brasil	01	4,5%
6	França – Brasil	01	4,5%

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quanto aos períodos tratados nos artigos, houve predominância da segunda metade do século XX, com 12 artigos, sobre notadamente a década de 1950. Na sequência, a primeira metade do século XX, com sete artigos, destacadamente sobre a década de 1930. Quanto ao final do século XIX, houve um artigo, na década de 1890. No que se refere ao século XXI, constaram dois artigos, com referência às décadas de 2000 e de 2010.

Nos 22 artigos analisados, compareceram 419 referências, com concentração de 125 (29,8%) em 21 autores, destacadamente António Nóvoa (16), Clarice Nunes (11), Décio Gatti Júnior (10), Maria Helena Camara Bastos (8), Mirian Jorge Warde (8), Carlos Monarcha (7) e Dermeval Saviani (7). Em termos institucionais, os autores referen-

ciados estavam vinculados principalmente à Universidade de São Paulo (3), à Universidade de Lisboa (2) e ao *Service d'Histoire de l'Éducation* (2). Por fim, com um autor cada, constam 14 universidades. É interessante observar que as principais referências tiveram autores de oito países diferentes, a saber: Argentina, Áustria, Bélgica, Brasil, Espanha, Estados Unidos, França e Portugal, conforme pode ser examinado no quadro a seguir.

Quadro 1.7 – Autores mais referenciados nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados na *Revista História da Educação* (1997-2024)

Número	Autor(a) referenciado(a)	Instituição	País	Ocorrências
1	António Nóvoa	Universidade de Lisboa	Portugal	16
2	Clarice Nunes	Universidade Federal Fluminense	Brasil	11
3	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	10
4	Maria Helena Camara Bastos	Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	08
5	Mirian Jorge Warde	Pont. Univ. Católica de São Paulo	Brasil	08
6	Carlos Monarcha	Universidade Estadual Paulista	Brasil	07
7	Dermeval Saviani	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	07
8	Marc Depaepe	<i>Katholieke Universiteit Leuven</i>	Bélgica	06
9	Sol Cohen	<i>University of California</i>	Estados Unidos	05

10	Marie-Madeleine Compère	<i>Service d'Histoire de l'Éducation</i>	França	05
11	Daniel Tröhler	<i>Universität Wien</i>	Áustria	05
12	Antonio Viñao Frago	<i>Universidad de Murcia</i>	Espanha	05
13	Circe Bittencourt	Universidade de São Paulo	Brasil	04
14	Antonio Candido	Universidade de São Paulo	Brasil	04
15	Roger Chartier	<i>L'École des Hautes Études en Sciences Sociales</i>	França	04
16	Eliane Marta Teixeira Lopes	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	04
17	Justino Magalhães	Universidade de Lisboa	Portugal	04
18	Felicitas Acosta	<i>Universidad Nacional de General Sarmiento</i>	Argentina	03
19	Andre Chervel	<i>Service d'Histoire de l'Éducation</i>	França	03
20	Diana Gonçalves Vidal	Universidade de São Paulo	Brasil	03
21	Agustín Escolano Benito	<i>Universidad de Valladolid</i>	Espanha	03

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Revista Brasileira de História da Educação

No que se refere ao periódico *Revista Brasileira de História da Educação*, foram examinados os artigos publicados entre 2001 e 2024, com abordagem da temática do ensino

de História da Educação de 2001 a 2023, nem sempre em todos os anos, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2.1 – Quantidade de artigos publicados em fluxo contínuo e em dossiês *Revista Brasileira de História da Educação* na temática do ensino de História da Educação (2001-2024)

Artigos publicados		
Ano	Fluxo contínuo	Dossiês
2001	01	00
2003	01	02
2010	01	00
2011	01	00
2014	00	05
2018	01	00
2019	01	03
2021	01	00
2023	01	01
Subtotal	08	11
Total		19

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Somaram-se 19 artigos publicados, oito em fluxo contínuo e 11 em dossiês, sendo, no ano de 2014, em que houve cinco artigos publicados, a maior concentração do período. Quanto aos dossiês, constaram artigos na temática do ensino de História da Educação em quatro: “Memória do ensino de História da Educação” (2003)⁴²; “América como ponto de inflexão e observação de experiências de escrita da História da Educação”, organizador por Roni Cleber Dias de Menezes (2014); “A escrita da História da Educação no Brasil: experiências e perspectivas”, organizado por Carlos Eduardo Vieira e Claudia Engler Cury (2019); “His-

⁴² Em verdade, existiu a proposta do dossiê, mas o número de artigos na temática não o viabilizou, ainda que nos dois artigos publicados, constem informações da correspondência com o dossiê referido.

tória da educação e materialidades recolhas e escolhas em pesquisas”, organizado por Gizele de Souza, Andréa Bezerra Cordeiro, Marcus Levy Bencostta e Ana Clara Bortoleto Nery (2023).

Quanto ao título e aos autores dos 19 artigos publicados sobre a temática do ensino de História da Educação na *Revista Brasileira de História da Educação*, eles foram escritos por um total de 26 autores diferentes, a respeito de temáticas variadas, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2.2 – Ano de publicação, títulos e autores dos artigos sobre a temática do ensino de História da Educação publicados *Revista Brasileira de História da Educação* (2001 a 2024)

Ano	Título	Autores
2001	<i>La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional</i>	Adrián Ascolani
2003	O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula	Clarice Nunes
	A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte	Luciano Mendes de Faria Filho; José Roberto Gomes Rodrigues
	“A educação brasileira e a sua periodização”: vestígio de uma identidade disciplinar	Bruno Bontempi Júnior
2010	Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da história da educação no Império	Diana Gonçalves Vidal
2011	Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações	Dermeval Saviani; Marta Maria Chagas de Carvalho; Diana Gonçalves Vidal; Claudia Alves; Wenceslau Gonçalves Neto

2014	A história da educação por Thomas Ransom Giles	Aline de Moraes Limeira Pasche
	Circuito e fronteiras da escrita da História da Educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua Apropriação no Brasil	Roni Cleber Dias de Menezes
	Paul Monroe e a circulação de uma modalidade de narrativa para se pensar e ensinar as histórias da educação	José Cláudio Sooma Silva; Marta Regina Gimenez Favaro
	Entre Europa e América: a escrita da história da Educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga	Jorgelina Mendez
	Historiografia da Educação Americana: pragmatismo, consenso, revisionismo e novo revisionismo	Kate Rousmaniere
2018	A reação católica e a formação de professores no Brasil: os manuais disciplinares Noções de Sociologia e Educação (história da pedagogia). “Problemas actuaes” das Madres Peeters e Cooman (1935-1971)	Sandra Maria de Oliveira; Décio Gatti Júnior
2019	Espaços de educar: biografias femininas e ensino de História da Educação	Diane Valdez; Miriam Fábila Alves
	Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro	Marisa Bittar
	O “Grupo de Laerte” e a escrita da história da educação (1962-1972)	Bruno Bontempi Júnior
	Historiadores da educação brasileira: gerações em diálogo	Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
2021	A temática da “educação pública” na escrita da história da educação de Lorenzo Luzuriaga	Roni Cleber Dias de Menezes
2023	História da Educação: formação do campo nos estados do Amazonas e Pará	Kelly Rocha de Matos Vasconcelos; Diego Pires de Souza; Pérsida da Silva Ribeiro Miki
2023	A longa, concreta e imaginária presença dos manuais de História da Educação estrangeiros no Brasil (1930-1980)	Roberlayne O. Borges Roballo

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Houve grande dispersão dos autores, com a maioria tendo publicado apenas um artigo sobre a temática do ensino de História (23). Apenas três autores publicaram mais de um artigo, cada um deles com dois artigos, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2.3 – Número de autores, com a designação das instituições de vínculo e das ocorrências de publicações sobre a temática do Ensino de História da Educação na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001 a 2024)

Número	Autor	Instituição	Ocorrências
1	Adrián Ascolani	<i>Universidad Nacional General San Martín</i>	01
2	Aline de Moraes Limeira Pasche	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	01
3	Antonio Carlos Ferreira Pinheiro	Universidade Federal da Paraíba	01
4	Bruno Bontempi Júnior	Pont. Univ. Cat. S. Paulo/Universidade de São Paulo	02
5	Clarice Nunes	Universidade Estácio de Sá	01
6	Claudia Alves	Universidade Federal Fluminense	01
7	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	01
8	Dermeval Saviani	Universidade Estadual de Campinas	01
9	Diana Gonçalves Vidal	Universidade de São Paulo	02
10	Diane Valdez	Universidade Federal de Goiás	01
11	Diego Pires de Souza	Universidade Federal do Amazonas	01

12	Jorgelina Mendez	<i>Universidad Nacional de La Plata</i>	01
13	José Cláudio Sooma Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro	01
14	José Roberto Gomes Rodrigues	Universidade do Estado da Bahia	01
15	Kate Rousmaniere	<i>Miami University</i>	01
16	Kelly Rocha de Matos Vasconcelos	Universidade Federal do Amazonas	01
17	Luciano Mendes de Faria Filho	Universidade Federal de Minas Gerais	01
18	Marisa Bittar	Universidade Federal de São Carlos	01
19	Marta Maria Chagas de Carvalho	Universidade de São Paulo	01
20	Marta Regina Gimenez Favaro	Universidade Estadual de Londrina	01
21	Miriam Fábila Alves	Universidade Federal de Goiás	01
22	Pérsida da Silva Ribeiro Miki	Universidade Federal do Amazonas	01
23	Roberlayne O. Borges Roballo	Universidade Federal do Paraná	01
24	Roni Cleber Dias de Menezes	Universidade de São Paulo	02
25	Sandra Maria de Oliveira	Universidade Federal de Uberlândia	01
26	Wenceslau Gonçalves Neto	Universidade Federal de Uberlândia	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A proveniência dos autores esteve concentrada em três universidades: Universidade de São Paulo (3), Universidade Federal de Uberlândia (3), Universidade Federal do Amazonas (3) e Universidade Federal de Goiás (2). Os demais autores estavam dispersos em 15 diferentes universidades, no Brasil e no exterior. Constata-se que 23 autores provem de instituições brasileiras (88,5%), dois da Argentina (7,7%) e um dos Estados Unidos (3,8%), conforme consta do quadro a seguir.

Quadro 2.4 – Número, designação de instituições e seus respectivos países por ordem decrescente de ocorrências de autores na temática do ensino de História da Educação na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001 a 2024)

Número	Instituição	País	Ocorrências
1	Universidade de São Paulo	Brasil	03
2	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	03
3	Universidade Federal do Amazonas	Brasil	03
4	Universidade Federal de Goiás	Brasil	02
5	<i>Miami University</i>	Estados Unidos	01
6	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Brasil	01
7	<i>Universidad Nacional de La Plata</i>	Argentina	01
8	Universidade do Estado da Bahia	Brasil	01
9	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Brasil	01
10	Universidade Estácio de Sá	Brasil	01
11	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	01
12	Universidade Estadual de Londrina	Brasil	01
13	Universidade Federal da Paraíba	Brasil	01
14	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	01
15	Universidade Federal de São Carlos	Brasil	01
16	Universidade Federal do Paraná	Brasil	01

17	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	01
18	Universidade Federal Fluminense	Brasil	01
19	<i>Universidad Nacional General San Martín</i>	Argentina	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

No que se refere às palavras-chave e aos subtemas correlatos, houve predominância dos seguintes: Historiografia (11 ocorrências); História da Educação (9); Ensino de História da Educação (5); Formação de Professores (5); Manuais de História da Educação (5); Escrita da História da Educação (4). Mediante grande dispersão, apareceram 34 diferentes palavras-chave, com destaque para alguns personagens, notadamente pesquisadores e autores de manuais de História da Educação, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2.5 – Número de palavras-chave e de subtemas, em ordem decrescente de ocorrência nos artigos que se referem ao ensino de História da Educação publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2024)

Número	Ocorrências	Palavras-chave	Subtemas
1	11	Historiografia	Historiografia da Educação; Historiografia da Educação argentina
2	09	História da Educação	História e Filosofia da Educação; História; Educação
3	05	Ensino de História da Educação	Ensino
4	05	Formação de Professores	Formação; Formação docente; Pedagogia
5	05	Manuais de História da Educação	Manuais; Manuais de ensino; Manuais escolares
6	04	Escrita da História da Educação	Escrita da História; Escritas da História

7	01	Diversos	Amazônia; Biografias; Catolicismo; Circulação de impressos; Coleção de livros; Desafios investigativos; Educação brasileira; Educação norte-americana; Ensino Primário; Feminização; História da escola elementar e secundária dos EUA; História dos intelectuais da educação; History of Education Quarterly; Império; Impressos; Intelectuais; Laerte Ramos de Carvalho; Lorenzo Luzuriaga; Materialidade; Metodologia da História; Mulheres educadoras; Paul Monroe; Periodização; Pesquisa educacional; Política educacional; Predominância de pedagogos e de historiadores; Programas de pós-graduação em Educação; Representações de América; Santa-Anna Nery; Sistemas de ensino; Sociedade Brasileira de História da Educação; Sociedades científicas; Trabalho editorial; Universidade de São Paulo
---	----	----------	--

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O país abordado com mais frequência nos artigos sobre o ensino de História da Educação na *Revista Brasileira de História da Educação* foi o Brasil, com 11 artigos (57,9%). Em segundo lugar, ficaram empatados: Argentina, com dois artigos (10,5%); Espanha/Argentina/Brasil, com dois artigos (10,5%); Brasil/Estados Unidos, com dois artigos (10,5%). Por fim, Estados Unidos, com um artigo (5,3%), e Brasil/França, com um artigo (5,3%), conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2.6 – País ou países abordados em ordem decrescente nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2024)

Número	País(es)	Ocorrências	%
1	Brasil	11	57,9%
2	Argentina	02	10,5%
3	Espanha/Argentina/Brasil	02	10,5%
4	Brasil/Estados Unidos	02	10,5%
5	Estados Unidos	01	5,3%
6	Brasil/França	01	5,3%

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quanto aos períodos abordados nos artigos, houve predominância da segunda metade do século XX, com nove artigos, sobre notadamente as décadas de 1950 e de 1960. Na sequência, destacou-se a primeira metade do século XX, com seis artigos, sobre a década de 1900. Quanto ao século XIX, houve dois artigos, respectivamente, referentes às décadas de 1830 e 1880. Por fim, sobre o século XXI, também houve dois artigos.

Nos 19 artigos analisados, registraram-se 602 referências, com concentração de 132 (21,9%), em 23 autores, destacadamente, Clarice Nunes, Mirian Jorge Warde, Roberlayne O. Borges Roballo, Maria Rita de Almeida Toledo, Décio Gatti Júnior, Bruno Bontempi Júnior, José Gonçalves Gondra, Kate Rousmaniere e Marta Maria Chagas de Carvalho. Em termos institucionais, os autores referenciados estavam vinculados principalmente à Universidade de São Paulo (4) e à Universidade Estadual Paulista (3). Depois, aparece a Universidade Federal do Rio de Janeiro (2). Por fim, com um autor cada, constam 14 universidades, 10 do Brasil e quatro do exterior, a saber: Argentina, Espanha, Estados Unidos e França, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2.7 – Autores mais referenciados nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2023)

Número	Autor(a) referenciado(a)	Instituição	País	Ocorrências
1	Clarice Nunes	Universidade Federal Fluminense	Brasil	17
2	Mirian Jorge Warde	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Brasil	12
3	Roberlayne O. Borges Roballo	Universidade Federal do Paraná	Brasil	10
4	Maria Rita de Almeida Toledo	Universidade Federal de São Paulo	Brasil	08
5	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	07
6	Bruno Bontempi Júnior	Universidade de São Paulo	Brasil	06
7	José Gonçalves Gondra	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Brasil	06
8	Kate Rousmaniere	<i>Miami University</i>	Estados Unidos	06
9	Marta Maria Chagas de Carvalho	Universidade de São Paulo	Brasil	06
10	Carlos Monarcha	Universidade Estadual Paulista	Brasil	05
11	Dermeval Saviani	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	05
12	Eliane Marta Teixeira Lopes	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	05

13	Libânia Nacif Xavier	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	05
14	Diana Gonçalves Vidal	Universidade de São Paulo	Brasil	04
15	Jorge Nagle	Universidade Estadual Paulista	Brasil	04
16	Moysés Kuhlmann Júnior	Universidade de Brasília	Brasil	04
17	Roger Chartier	<i>L'École des Hautes Études en Sciences Sociales</i>	França	04
18	Adrián Ascolani	<i>Universidad Nacional de Rosario</i>	Argentina	03
18	Herminio Barreiro Rodríguez	<i>Universidade de Santiago de Compostela</i>	Espanha	03
20	Maria Helena Camara Bastos	Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	03
21	Denice Barbara Catani	Universidade de São Paulo	Brasil	03
22	Maria de Lourdes A. Favero	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	03
23	Leonor Maria Tanuri	Universidade Estadual Paulista	Brasil	03

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Cadernos de História da Educação (2002-2024)

No que se refere ao periódico *Cadernos de História da Educação*, foram examinados os artigos publicados entre 2002 e 2024, com abordagem da temática do ensino de His-

tória da Educação entre 2005 e 2023, nem sempre em todos os anos, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 3.1 – Quantidade de artigos publicados em fluxo contínuo e em dossiês nos *Cadernos de História da Educação* sobre a temática do Ensino de História da Educação (2002-2024)

Artigos publicados		
Ano	Fluxo contínuo	Dossiês
2005	01	00
2007	01	00
2012	01	00
2013	01	00
2014	00	06
2015	01	01
2016	01	00
2017	00	03
2020	01	00
2023	02	00
Subtotais	09	10
Total		19

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Somaram-se 19 artigos publicados, nove em fluxo contínuo e 10 em dossiês, sendo que, em 2014, foram publicados seis artigos, a maior concentração do período. Quanto aos dossiês, foram três: “O ensino de História da Educação no espaço luso-brasileiro: percursos institucionais, currículos e manuais disciplinares”, organizado por Décio Gatti Júnior, em 2014; “A invenção da América: estudos sobre Educação, História e Cultura na América Latina (1879-1950)”, organizado por Carlos Eduardo Vieira e José Gonçalves Gondra, em 2015; “Produção de conhecimentos, difusão e ensino na (e da) História da Educação”, organizado por Denice Barbara Catani e Décio Gatti Júnior, em 2017.

Quanto ao título e aos autores dos 19 artigos publicados relacionados à temática do ensino de História da Educação nos *Cadernos de História da Educação*, eles foram escritos por um total de 21 autores diferentes, com abordagem de temáticas variadas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3.2 – Ano de publicação, títulos e autores dos artigos sobre a temática do ensino de História da Educação publicados nos *Cadernos de História da Educação* (2002 a 2024)

Ano	Título	Autores
2005	Henri-Irénée Marrou: historiador engajado, um autor esquecido	Eliane Marta Teixeira Lopes
2007	A História da Educação na formação de professores na Universidade de Aveiro	Carlos Meireles-Coelho; António Vítor N. de Carvalho
2012	O ensino de História de Educação na Universidade Estadual de Londrina e a formação da consciência histórica: reflexões a partir das vozes de professores e alunos	Marianna Nogueira; Sandra Regina Ferreira de Oliveira
2013	A presença de Dilthey e de Durkheim na constituição da disciplina História da Educação no Brasil no Século XX	Décio Gatti Júnior
2014	Educação de mulheres nas páginas de manuais de História da Educação (1930-1970)	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro; Sauloéber Tarsio de Souza
	Um autor polígrafo. Um manual insólito. Raul Briquet e História da Educação: evolução do pensamento educacional	Carlos Monarcha
	As ideias de Rousseau nos manuais de História da Educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)	Décio Gatti Júnior
	O espaço curricular da História da Educação na Faculdade de Letras do Porto (1961-2013)	Luís Alberto Marques Alves; Carla Luisa Santos Moreira
	Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação	Maria Helena Camara Bastos
	O ensino da História da Educação na Universidade de Lisboa (1950-2013)	Maria João Mogarro

2015	José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações: a política e a ciência	Carlos Eduardo Vieira
	A disciplina de História da Educação: espaços híbridos e caminhos alternativos ao (re)pensar a prática docente por meio da diversidade cultural	Roseane Maria de Amorim; Artur Alexandre de Mendonça Leite
2016	Produção acadêmica em Ensino de História da Educação no Brasil: livros, capítulos de livros e anais de eventos (1986-2013)	José Roberto Gomes Rodrigues
2017	A escrita da História da Educação: distâncias e proximidades na apropriação de fontes e métodos no caso das produções de Portugal, França, Espanha e Brasil	Denice Barbara Catani
	O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa	Décio Gatti Júnior
	O exercício docente universitario na materia “Historia da Educación”	Antón Costa Rico
2020	Genealogia como exercício de contramemória: Afrânio Peixoto e a emergência da escola (1932-1942)	José Gonçalves Gondra
2023	O ensino de História da Educação em Portugal e no Brasil: formação de professores, programas de ensino, manuais disciplinares e memórias (séculos XIX a XXI)	Décio Gatti Júnior; Luís Alberto Marques Alves
	A escrita da História da Educação nos manuais de ensino: indícios da biblioteca de formação no Curso de Pedagogia da UEL de 1962 a 1998	Marta Regina Gimenez Favaro

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Houve grande dispersão dos autores, com a maioria tendo publicado apenas um artigo sobre a temática do ensino de História da Educação, com apenas dois autores que tiveram publicação mais elevada, com alcance de quatro artigos por Décio Gatti Júnior e dois por Luís Alberto Marques Alves.

Quadro 3.3 – Número de autores, com a designação das instituições de vínculo e das ocorrências de publicações sobre

a temática do Ensino de História da Educação nos *Cadernos de História da Educação* (2002 a 2024)

Número	Autor	Instituição	Ocorrências
1	Antón Costa Rico	Universidade de Santiago de Compostela	01
2	António Vítor N. de Carvalho	Universidade de Aveiro	01
3	Artur Alexandre de Mendonça Leite	Universidade Federal de Alagoas	01
4	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	Universidade Federal de Uberlândia	01
5	Carla Luísa Santos Moreira	Universidade do Porto	01
6	Carlos Eduardo Vieira	Universidade Federal do Paraná	01
7	Carlos Meireles-Coelho	Universidade de Aveiro	01
8	Carlos Monarcha	Universidade Estadual Paulista	01
9	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	04
10	Denice Barbara Catani	Universidade de São Paulo	01
11	Eliane Marta Teixeira Lopes	Universidade Federal de Minas Gerais	01
12	José Gonçalves Gondra	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	01
13	José Roberto Gomes Rodrigues	Universidade do Estado da Bahia	01
14	Luís Alberto Marques Alves	Universidade do Porto	02
15	Maria Helena Camara Bastos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
16	Maria João Mogarro	Universidade de Lisboa	01

17	Marianna Nogueira	Universidade Estadual de Londrina	01
18	Marta Regina Gimenez Favaro	Universidade Estadual de Londrina	01
19	Roseane Maria de Amorim	Universidade Federal de Alagoas	01
20	Sandra Regina Ferreira de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina	01
21	Sauloéber Tarsio de Souza	Universidade Federal de Uberlândia	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A proveniência dos autores esteve concentrada em cinco universidades: Universidade Federal de Uberlândia (3 autores); Universidade Estadual de Londrina (3); Universidade do Porto (2); Universidade de Aveiro (2); Universidade Federal de Alagoas (2). Nove universidades compareceram com um autor. Constata-se que 15 autores provêm de instituições brasileiras (71,4%), cinco de Portugal (23,8%) e um da Espanha (4,8%), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 3.4 – Número, designação de instituições e seus respectivos países por ordem decrescente de ocorrências de autores relacionados à temática do ensino de História da Educação no periódico *Cadernos de História da Educação* (2002 a 2024)

Número	Instituição	País	Ocorrências
1	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	03
2	Universidade Estadual de Londrina	Brasil	03
3	Universidade do Porto	Portugal	02
4	Universidade de Aveiro	Portugal	02
5	Universidade Federal de Alagoas	Brasil	02

6	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	01
7	Universidade de Lisboa	Portugal	01
8	Universidade de Santiago de Compostela	Espanha	01
9	Universidade de São Paulo	Brasil	01
10	Universidade do Estado da Bahia	Brasil	01
11	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Brasil	01
12	Universidade Estadual Paulista	Brasil	01
13	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	01
14	Universidade Federal do Paraná	Brasil	01

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

No que se refere às palavras-chave e aos subtemas correlatos, houve predominância das locuções História da Educação (16 ocorrências); Formação de professores (7); Ensino de História da Educação (6); Manuais de História da Educação (6). Com menor ocorrência: Historiografia (3); Disciplina (2); Escrita da História da Educação (2); Produção acadêmica (2). Mediante grande dispersão, registraram-se 26 diferentes palavras-chave e/ou locuções, com algum destaque para alguns personagens objetos de estudo, notadamente autores de manuais de História da Educação, conforme pode ser examinado no quadro a seguir.

Quadro 3.5 – Número de palavras-chave e de subtemas, em ordem decrescente de ocorrência nos artigos que se referem ao ensino de História da Educação publicados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2024)

Número	Ocorrências	Palavras-chave	Subtemas
1	16	História da Educação	História; Educação
2	07	Formação de professores	Formação do pedagogo; Formação inicial; Formação pós-graduada
3	06	Ensino de História da Educação	Ensino; Ensino de História
4	06	Manuais de História da Educação	Manuais; Manuais de ensino; Manuais didáticos; Manual; Manual de ensino
5	03	Historiografia	Historiografia da Educação Brasileira
6	02	Disciplina	-
7	02	Escrita da História da Educação	Escrita da História
8	02	Produção acadêmica	Produção histórico-educacional
9	01	Diversos	Afrânio Peixoto, Brasil, Consciência histórica, Conteúdos, Diferença, Diversidade, Docência universitária, Educação feminina, Estado da Arte, Estudos sócio-histórico-comparados, Evolução do pensamento educacional, Faculdade de Letras Porto, Henri-Irénée Marrou, Instrução Pública no Brasil, Memória, Noções de História da Educação; Objetivos, Pires de Almeida, Portugal, Práticas escolares, Programas de ensino, Raul Briquet, Rousseau, Século XX, Segundo Reinado e universidade.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O país abordado com mais frequência nos artigos sobre o ensino de História da Educação nos *Cadernos de História da Educação* foi o Brasil, com 11 artigos (58%). Em segundo lugar, aparece Portugal, com três artigos (16%). Cabe salientar que Brasil e Portugal constam em um artigo isoladamente (5,2%) e, em outro, junto com França e Espanha (5,2%). Desse modo, somam-se 16 artigos publicados, os quais abordam Brasil e Portugal, o que perfaz 84,4%. Isoladamente, há um artigo sobre a Espanha (5,2%) e dois outros, que incluem, o primeiro, Brasil, Alemanha, França, Argentina e México (5,2%) e França e Brasil (5,2%), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 3.6 – País ou países abordados em ordem decrescente nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados no periódico *Cadernos de História da Educação* (2002-2024)

Número	País(es)	Ocorrências	%
1	Brasil	11	58,0%
2	Portugal	03	16,0%
3	Brasil e Portugal	01	05,2%
4	Brasil, Alemanha, França, Argentina e México	01	05,2%
5	Espanha	01	05,2%
6	França e Brasil	01	05,2%
7	Portugal, França, Espanha e Brasil	01	05,2%

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quanto aos períodos abordados nos artigos, houve predominância da segunda metade do século XX, com 11 artigos, sobre notadamente as décadas de 1960 e de 1970. Na sequência, consta a primeira metade do século XX, com cinco artigos, sobre destacadamente as décadas de 1930 e 1940. Quanto ao final do século XIX, houve dois artigos,

respectivamente, nas décadas de 1860 e 1870. Por fim, houve um artigo de caráter teórico.

Nos 19 artigos analisados, apresentaram-se 498 referências, com concentração de 185 (37,15%) em 21 autores, destacadamente António Nóvoa, José Gondra, Décio Gatti Júnior, Dermeval Saviani e Marta Maria Chagas Carvalho, com mais de 10 citações. Em termos institucionais, os autores referenciados estavam vinculados principalmente à Universidade de São Paulo (5 autores) e à Universidade de Lisboa (4). Depois, apareciam a Universidade de Uberlândia e a Universidade Federal do Paraná, com dois autores cada. Por fim, com um autor cada, constavam oito universidades, sete do Brasil e uma de Portugal, conforme pode ser examinado no quadro a seguir.

Quadro 3.7 – Autores mais referenciados nos artigos sobre o ensino de História da Educação publicados no periódico *Cadernos de História da Educação* (2002-2024)

Número	Autor(a) referenciado(a)	Instituição	País	Ocorrências
1	António Nóvoa	Universidade de Lisboa	Portugal	21
2	José Gondra	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Brasil	18
3	Décio Gatti Júnior	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	17
4	Dermeval Saviani	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	11
5	Marta Maria Chagas Carvalho	Universidade de São Paulo	Brasil	10
6	Luís Alberto Marques Alves	Universidade do Porto	Portugal	9
7	Denice Barbara Catani	Universidade de São Paulo	Brasil	9
8	Justino Magalhães	Universidade de Lisboa	Portugal	9
9	Mirian Jorge Warde	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Brasil	9
10	Maria João Mogarro	Universidade de Lisboa	Portugal	8
11	Carlos Monarcha	Universidade Estadual Paulista	Brasil	8
12	Joaquim Pintassilgo	Universidade de Lisboa	Portugal	8
13	Bruno Bontempi Júnior	Universidade de São Paulo	Brasil	7
14	Maria Helena Camara Bastos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	6
15	Bruno Gonçalves Borges	Universidade Federal de Uberlândia	Brasil	6
16	Clarice Nunes	Universidade Federal Fluminense	Brasil	6

17	Roberlayne O. Borges Roballo	Universidade Federal do Paraná	Brasil	6
18	Diana Gonçalves Vidal	Universidade de São Paulo	Brasil	6
19	Vivian Batista da Silva	Universidade de São Paulo	Brasil	4
20	Maria Rita de Almeida Toledo	Universidade Federal de São Paulo	Brasil	4
21	Carlos Eduardo Viera	Universidade Federal do Paraná	Brasil	3

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Considerações finais

Entre 1997 e 2024, os periódicos analisados publicaram um total de 60 artigos na temática do ensino de História da Educação, o que incluiu: 22 artigos em RHE (nove em fluxo contínuo e 13 em dois dossiês); 19 artigos na RBHE (oito em fluxo contínuo e 11 em quatro dossiês); 19 artigos em CHE (nove em fluxo contínuo e 10 em três dossiês). No que se refere aos dossiês mencionados, sete deles versavam mais diretamente sobre a temática do ensino de História da Educação e dois deles, apesar de terem publicados artigos na referida temática, abordavam assuntos diferentes.

Dos 60 artigos publicados na temática do ensino de História da Educação nos periódicos analisados, constaram 77 autores (excluídas as repetições de nomes), com vínculo a 40 instituições universitárias ou de pesquisa, destacadamente, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Londrina. Os demais autores apresentaram vínculo a 36 diferentes instituições universitárias ou de pesquisa do país e do exterior.

Predominaram autores com vinculação a instituições universitárias e de pesquisa do Brasil (75%). Quanto aos autores vinculados a instituições no exterior, as presenças mais recorrentes foram de vínculos com Portugal (7,5%) e Argentina (7,5%). Depois, com a mesma ocorrência: Bélgica (2,5%); Espanha (2,5%); Estados Unidos (2,5%); França (2,5%). Evidencia-se a grandeza da pesquisa sobre a História da Educação desenvolvida a partir de instituições universitárias brasileiras, bem como fica registrada a importância da presença de Portugal e Argentina, com veiculação de resultados de pesquisa em periódicos brasileiros.

No que se refere às palavras-chave, como era de se esperar, ganhou destaque a locução História da Educação (45 menções). Depois, pela ordem: Formação de professores (27); Ensino de História da Educação (25); Manuais de História da Educação (24). Esse resultado evidencia a importância da pesquisa sobre o ensino de História da Educação no âmbito da formação de professores, privilegiando-se os manuais disciplinares como fonte de pesquisa.

O Brasil foi o país tomado como lugar destacado na maior parte das investigações realizadas no âmbito do ensino de História da Educação (37 artigos, 61,7%). Depois, com três artigos publicados cada, apareceram Portugal, Estados Unidos/Brasil, França/Brasil e artigos de natureza teórica, em um total de 12 artigos (20%). Em seguida, com dois artigos publicados cada, constam: Espanha, Argentina, Espanha/Argentina/Brasil, os quais somam seis artigos (10%). Por fim, com apenas um artigo publicado cada, aparecem os seguintes países abordados: França, Estados Unidos, Brasil/Portugal, Brasil/Alemanha/França/Argentina/México e Portugal/França/Espanha/Brasil, o que totaliza cinco artigos (8,3%).

A segunda metade do século XX foi a mais abordada nos artigos sobre o ensino de História da Educação, alcançando 33 artigos (55%), destacadamente as décadas de

1950 e 1960. Depois, constou a primeira metade do século XX, com 18 artigos (30%), notadamente com referência à década de 1930. O século XIX foi contemplado em cinco artigos (8,3%), nomeadamente, sobre as décadas de 1830, 1860, 1870, 1880 e 1890. Sobre o século XXI, houve a publicação de quatro artigos (6,7%), com destaque para as décadas de 2000 e de 2010.

Quanto às referências, elas alcançaram o expressivo número de 1.519 no levantamento realizado junto aos 60 artigos publicados na temática do ensino de História da Educação nos três periódicos analisados, RHE, RBHE e CHE. Desse conjunto extremamente diversificado de referências, foi possível perceber os autores mais citados. Assim, receberam entre 30 e 40 menções: Antônio Nóvoa (37); Clarice Nunes (34); Décio Gatti Júnior (34). Entre 20 e 30 menções: Mirian Jorge Warde (29), José Gonçalves Gondra (24), Dermeval Saviani (23); Carlos Monarcha (20). Integram o grupo de autores com 10 a 20 menções: Maria Helena Camara Bastos (17); Marta Maria Chagas de Carvalho (16); Roberlayne O. Borges Roballo (16); Bruno Bontempi Júnior (13); Diana Gonçalves Vidal (13); Justino Magalhães (13); Denice Barbara Catani (12); Maria Rita de Almeida Toledo (12). Por fim, com oito e nove menções, constam: Eliane Marta Teixeira Lopes (9); Luís Alberto Marques Alves (9); Joaquim Pintassilgo (8); Maria João Mogarro (8); Roger Chartier (8). Abaixo desse número de menções, houve grande variedade de autores referenciados, sendo que os acima mencionados refletem um quadro importante de leituras sobre o ensino de História da Educação.

Depreende-se dos resultados apresentados que houve regularidade na publicação de artigos sobre a temática do ensino de História da Educação nos três periódicos analisados, RHE, RBHE e CHE, ainda que a temática referida apareça de modo por vezes pontual, sobretudo, por não constar em todos os volumes dos periódicos examinados e por guardar distância da robustez de outras temáticas, mais constantes – tais como a história das instituições

escolares, imprensa e educação, inovação educacional, etc. Nessa direção, convém mencionar que a temática do ensino de História da Educação muitas vezes constou associada a outras, notadamente, relacionadas a estudos e pesquisas sobre formação de professores e sobre manuais disciplinares. Por fim, constatou-se a existência de um conjunto de pesquisadores da área de História da Educação, que animam o estudo, a investigação e a comunicação científica sobre o ensino de História da Educação, com predominância, no âmbito da presente análise – a qual incluiu três periódicos nacionais –, de pesquisadores brasileiros. Contudo, verificou-se a abertura para a presença de pesquisadores do exterior, o que se repete no exame da bibliografia de referência.

9 **Imprensa estudantil e patrimônio educativo: acervos e investigações nos estados de Piauí, Santa Catarina e Sergipe**

Cristiani Bereta da Silva
Francisco Gomes Vilanova
João Paulo Gama Oliveira

Introdução

Imprensa estudantil ou escolar, periódicos estudantis ou escolares, jornais escolares... Essas são algumas das formas mais usadas para se referir a um gênero de escrita e formato (revista, jornal, boletim etc.) cuja autoria e/ou responsabilidade é atribuída a estudantes. Esses materiais são encontrados em diferentes países, a partir do século XIX, e sua emergência está vinculada à urbanização, expansão da imprensa e da instrução pública, bem como a novas estratégias pedagógicas voltadas a formar cidadãos para os Estados-Nação (Racine, 2020; Chiosso, 2019). No Brasil, encontram-se exemplares com essas características já a partir de 1845, com aumento da incidência depois de 1870 (Martineli; Machado, 2021). Na Província de Sergipe, circulou, ao longo do ano de 1874, o jornal *O Porvir*, produzido por uma associação de estudantes do Atheneu Sergipense⁴³, de Aracaju. No Piauí, o periódico *A Mocidade Piauiense*, redigido por estudantes do Colégio Nossa

⁴³ Instituição de ensino secundário criada em 24 de outubro de 1870 com os cursos de humanidade e normal, com funcionamento ininterrupto até a contemporaneidade denominado de Centro de Excelência Atheneu Sergipense (Alves, 2005). Para salvar seu acervo foi criado o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (Cemas) no ano de 2005, o espaço funciona dentro do Colégio em uma parceria da UFS e SEED/SE.

Senhora das Dores⁴⁴, de Teresina, teve edições localizadas nos anos de 1884 e 1886. Em Santa Catarina, exemplares do *Estudante*, foram localizados, em 1895 e 1898, atribuídos aos estudantes do Ginásio Catarinense⁴⁵, de Florianópolis.

As pesquisadoras Laís Pacífico Martineli e Maria Cristina Gomes Machado (2021) mapearam periódicos assinados por estudantes, publicados no decorrer do Império, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e estabeleceram critérios para a classificação dos exemplares localizados. A tipologia proposta por António Nóvoa (2002) prioriza o espaço de elaboração dos impressos. Nessa direção, receberia o adjetivo de “escolar” o periódico escrito por estudantes, dentro da escola, como uma prática educativa. Já “estudantil” se caracterizaria como uma iniciativa dos estudantes, sem vínculos formais com a instituição de ensino que frequentavam. Os qualificativos “escolar” e “estudantil” estariam diretamente relacionados ao grau de autonomia em relação ao que se escreve e se pauta nesses jornais. Por exemplo, a escrita dos estudantes em periódicos escolares não seria “autônoma”, pois implica “a mediação, o direcionamento ou o cerceamento do adulto no processo” (Martineli; Machado, 2021, p. 6), ao contrário dos periódicos estudantis, pois, por serem produzidos fora da escola, conteriam escritos relativamente mais livres, em razão disso. Sem desconsiderar a questão sobre a autoria, as referidas pesquisadoras propõem priorizar o estudante e não o espaço de sua escrita e, assim, optam pelo termo “imprensa estudantil”, usado de modo abrangente, independentemente de terem sido escritos dentro ou fora da escola. Neste texto, usaremos essa acepção, à exceção de quando o próprio periódico se autodenomina como escolar, bem como os documentos

⁴⁴ Instituição particular, fundada em 1 de maio de 1882, que oferecia ensino primário e secundário, em regime de internato e externato.

⁴⁵ Instituição fundada por iniciativa do poder público estadual, em 1892 (sendo refundada em 1894). A iniciativa fracassou e, em 1905, a partir de uma aliança entre os poderes públicos catarinenses e o alto clero católico, foi entregue à Companhia de Jesus. A partir de 1942 passou a se chamar Colégio Catarinense, denominação mantida até o presente.

oficiais que lhe fazem referência, caso de Santa Catarina em que “jornal escolar” é o termo predominante.

Para além das mediações e intervenções docentes, em se tratando da imprensa estudantil vinculada à escola, é preciso considerar ainda outro aspecto fundamental: sua elaboração como prática de renovação pedagógica, que passou a ganhar força a partir da década de 1920. A análise dos jornais encontrados entre 1895 e a década de 1920, em Santa Catarina, evidencia que a participação dos estudantes é restrita a colaborações pontuais (como redações, por exemplo) e que sua concepção e elaboração são de responsabilidade dos adultos da escola. No entanto, sua existência indica tentativas de aproximação com a pedagogia moderna. De outra forma, em Sergipe, tem-se uma significativa produção de periódicos secundaristas, inclusive com uma ativa participação de estudantes por meio dos jornais dos grêmios e associações estudantis, com maior ênfase em meados do século XX (Rodrigues, 2015). Todavia, ao aproximarmos a lupa do ensino primário e de suas elaborações nas décadas de 1930 e 1940, observa-se que a escrita do estudante é mediada e controlada por docentes e mesmo diretores, que utilizaram de determinados jornais tanto para atender projetos em curso, no âmbito nacional, como também para se promover e dar-se a ver em pequenas cidades do interior do estado.

A relação entre jornais escolares e uma pedagogia dita moderna é melhor observada a partir da década de 1920. Pode-se afirmar que o *Correio da Escola*, experiência da Escola Decroly (Bélgica), no pós-Primeira Guerra, seria o “antepassado” da proposta de trabalho com jornais feita pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Publicado em 1927, o livro *Les journaux scolaires* assentava-se nas ideias de técnica ativa e textos livres, ou seja, produções dos estudantes, sem redações formais e sem a intervenção dos adultos (Freinet, 1974). O “método Freinet” passaria a circular no Brasil, a partir da década de 1930. Um texto sobre educação, publicado no *Diário de Notícias*, do Rio de

Janeiro, escreve “Ultimamente tem o meio pedagógico voltado a atenção para o método de C. Freinet, que introduz a imprensa na escola” (*O Problema*, 1931, p. 7).

Com o movimento Escola Nova, referências a esse método passam a ser mais frequentes. O livro *Jornais Escolares*⁴⁶, de Guerino Casasanta, publicado em 1939, por exemplo, traz diferentes menções a Freinet. Casasanta descreve os usos e as potencialidades pedagógicas desses materiais, além de trazer imagens com vários exemplos de edições elaboradas pelas escolas mineiras. Segundo ele, sua disseminação nos grupos escolares de Minas Gerais foi incentivada a partir da reforma educacional de Francisco Campos, quando este ocupou o cargo de ministro do interior do Estado, no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, entre 1926 e 1930. O “resultado foi a apresentação de 308 na exposição de 400 jornaizinhos, organizada em dezembro de 1933, no Rio de Janeiro, pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” (Casasanta, 1939, p. 225).

Tais iniciativas são observadas em outros Estados no mesmo período. As próprias exposições de jornais escolares, que passaram a ocorrer na década de 1930, indicam isso. Em Santa Catarina e no Piauí, por exemplo, a maior quantidade de jornais preservados é de escolas primárias e concentra-se entre as décadas de 1930 e 1950. Em Sergipe, o cenário é um pouco diferente, localizam-se menos jornais de escolas primárias, sendo elas do interior do Estado, já os impressos estudantis de instituições secundárias são de Aracaju. As realidades desses Estados, quanto ao período em que se encontram mais títulos preservados e em relação às pesquisas que se detêm sobre eles, estão em consonância com as análises empreendidas por Maria Helena Camara Bastos (2015), após levantamento da pesquisa historiográfica existente sobre a imprensa estudantil, no Brasil e na América Latina. Ela observa que a maioria das pesquisas se detêm em produções do século XX, mais especialmente

⁴⁶ Publicado como o 32º volume da coleção *Atualidades Pedagógicas*, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo de 1931, ano de seu lançamento, até 1945.

as situadas nas décadas de 1930 a 1960. Conclui, ainda, que os estudos que tratam dos jornais produzidos no âmbito do Primário, são mais lacunares quando se compara àqueles do Secundário.

Com o objetivo de contribuir para ampliação das pesquisas que utilizam a imprensa estudantil como objeto e fonte de pesquisa, apresentamos, nesse texto, acervos e projetos desenvolvidos nos estados de Piauí, Santa Catarina e Sergipe. Para além dessa dimensão, a ideia é destacar a importância desses acervos como patrimônio educativo, ou seja, “conjunto complexo de bens/artefatos materiais e/ou imateriais resultante e/ou produzido em contextos educacionais formais e/ou não-formais situados temporal e espacialmente” (Silva, 2020, p. 205). Compreendemos que a imprensa estudantil é “legado tangível e intangível relacionado à história da educação e faz referência às dinâmicas de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento de ideias e práticas pedagógicas, à memória e ação dos indivíduos em espaços de saber escolarizado” (Carta de Natal, 2024 n.p). Defendemos que a imprensa estudantil é “bem de valor cultural”, que tanto auxilia na compreensão de práticas escolares de determinado período histórico, como também no questionamento de projetos de nação, no diálogo entre políticas públicas amplas e o cotidiano de distintas escolas, em uma visão micro das relações entre os sujeitos e suas práticas. Diante do exposto, discutimos nas páginas a seguir acervos e pesquisas acerca da imprensa estudantil em três estados do Brasil.

Piauí

A imprensa estudantil no Piauí remonta às últimas décadas do século XIX, tendo seu ápice entre as décadas de 1930 e 1950. De lá para cá, observam-se seus indícios em acervos físicos e digitais ou pontuados em algumas pesquisas. A título de exemplo, a *História da Imprensa no Piauí*, de Celso Pinheiro Filho (1997), elencou cerca de

30 periódicos escolares e estudantis que circularam no Piauí, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Entre os títulos mencionados pelo autor, encontram-se os seguintes: em Teresina, *A Flor* (1883), *A Mocidade Piauihyense* (1883), *Sabiá* (1898), *O Livro* (1901), *A Idéia* (1902), *Liberdade* (1903), *O Amigo do Povo* (1904), *O Lírio* (1909), *O Aspirante* (1909), *Cidade de Luz* (1910), *Letra* (1911), *O Lérido* (1912), *O mensageiro* (1915), *O Porvir* (1917), *A Escola* (1933), *O Ginásio* (1933), *A Mocidade* (1933), *Educação* (1936), *4 de Outubro* (1936), *Voz do Estudante* (1943), *Geração* (1945), *Folha Estudantil* (1942); em Piripiri, *Piripiri* (1909); em José de Freitas, *O Riso das Crianças* (1910); em Floriano, *O Livro* (1918), *O Tempo* (1959); em Campo Maior, *Cruzada* (1921); em Parnaíba, *O Ateneu* (1934), *Panorama Estudantil* (1939), *Raios de Luz* (1940). É importante destacar que esses títulos aparecem em uma relação de periódicos no final da obra, não tendo sido analisados no estudo em questão.

As informações de Pinheiro Filho (1997) instigaram Francisco Vilanova a realizar levantamento desses documentos. O ponto de partida foi o Arquivo Público do Piauí e a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, além da página Memória do Jornalismo Piauiense. A necessidade de organizar um repositório com esses periódicos foi manifestada a partir do alerta de que “há uma necessidade premente de realização de um repertório de fontes em nível regional e nacional” (Bastos, 2015, p. 38). Esse movimento resultou no mapeamento de um acervo de jornais e revistas de escolas piauienses. Nas buscas realizadas, foi observado que as escolas não preservaram os periódicos produzidos por elas e por seus alunos. A missão de preservar os vestígios da imprensa periódica escolar ficou a cargo do Arquivo Público do Piauí, principal guardião da memória histórica do estado. No entanto, cabe destacar duas questões relacionadas a sua política de preservação. A primeira diz respeito à falta de uma sessão específica para os periódicos escolares. Isso tem dificultado a localização dos impressos nos arquivos da instituição. Além

disso, alguns jornais encontram-se lacrados devido ao elevado estado de deterioração. Uma das soluções para esse problema seria a digitalização dos acervos existentes. Esse ponto se configura na outra questão, pois os acervos do Arquivo Público do Piauí, e, de modo particular, os jornais e revistas escolares, não estão digitalizados, o que dificulta as suas consultas, uma vez que elas só são permitidas presencialmente.

O mapeamento realizado no Arquivo Público do Piauí resultou na localização e catalogação de periódico das redes públicas e privadas de Teresina, Floriano e Parnaíba. De Teresina, foram localizados jornais de escolas secundárias: *A Escola* (1933-1943); com seis edições; *O Gínásio* (1933), com dois números; *Voz do Normalista* (1937), com um exemplar; *Piauí Novo* (1939), com um título; *A Luz* (1939), com três edições; *Zodiaco* (1943), com quatro números; *Folha Estudantil* (1946), com um número; e *Gente Nova* (1946, 1947), com quatro números. Ainda na capital, foram localizados jornais de escolas primárias: *O Estímulo* (1938), *Era Uma Vez* (1938), *Escolar Teresinense* (1940), cada um deles com uma edição, e *A Estrela* (1946), com seis números. Da cidade de Floriano, foram localizados e analisados: *A Luz* (1930-1932), com três exemplares; *Estudante* (1931), com um número; *Voz Estudantil* (1936), com uma edição; *O Astro* (1937), com um título. De Parnaíba, foram localizados: *Clarim* (1939-1940), com dois números; e *Renascimento* (1946), com cinco edições.

As revistas escolares formaram outra categoria nas buscas realizadas. Foram localizadas seis de escolas de ensino secundário, em Teresina e duas em Parnaíba. As revistas de Teresina foram: *4 de Outubro* (1936); *Educação* (1936); *Primícias Literárias* (1938), cada uma delas com um número; *Geração* (1945), com dois números; *Voz do Estudante* (1940-1943), com seis números; e *Zodiaco* (1943-1947), com 15 números. Os resultados sugerem que as décadas de 1930 e 1940 representaram o apogeu da produção e circulação desses impressos no Piauí. Isso demonstra que

o Estado se encontrava articulado ao movimento que se disseminou por quase todas as regiões do país, no qual as escolas foram estimuladas e incentivaram seus estudantes e entidades de representação da classe a produzirem folhas de notícias que, além do seu caráter pedagógico, eram utilizadas para propagar os valores e interesses da nação. Um efeito dessa efervescência ocorreu na década de 1930, cuja profusão de jornais e revistas encontrava-se tão intensa que resultou na organização de expressivas exposições de imprensa escolar realizadas no Rio de Janeiro (1933), Minas Gerais (1934) e Espírito Santo (1936). Quase todos os estados do país inscreviam impressos de suas escolas para serem expostos nessas amostras (Vilanova, 2024a).

Os periódicos localizados compuseram o *corpus* documental da pesquisa de doutorado de Vilanova (2022), intitulada “*Instruir a mocidade e espalhar a luz*”: *imprensa periódica escolar como estratégia de formação da mocidade estudiosa piauiense (1930-1948)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A análise ocorreu por meio de uma categorização considerando os gêneros jornais e revistas, as etapas de ensino e os municípios nos quais foram produzidos e circularam. Observou-se que os periódicos foram editados por grupos de estudantes, centros estudantis, grêmios escolares e culturais. No entanto, cabe salientar que havia uma efetiva participação de gestores e professores que atuavam na colaboração, no monitoramento e no controle do que era noticiado em suas páginas. Em virtude disso, vale lembrar que, “mesmo sendo periódicos produzidos pelos estudantes devemos considerar que tais escritas não expressam um pensamento autônomo, pois são vinculados a uma instituição, que de alguma forma exerce o controle e vigilância no que está sendo publicado” (Bastos, 2015, p. 25).

Como primeiros resultados de seus investimentos, Vilanova (2018) publicou *Cartas escritas em jornais estudantis*, que analisou a escrita epistolar de estudantes nos

jornais, utilizados como dispositivo de informação, com o intuito de externar os sentimentos, as tramas e tantas outras experiências vivenciadas por eles. Em *Vestígios autobiográficos na imprensa periódica escolar no Piauí* (Vilanova, 2019), procurou discutir os vestígios de si identificados em textos de diferentes naturezas. Em *Jornal “A Escola” e a formação normalista em Teresina-Piauí (1933–1943)*, Vilanova (2024b) elegeu como tema central o jornal da Escola Normal, em Teresina, com o objetivo de analisar seu caráter pedagógico no processo de formação dos estudantes. Outra contribuição do autor é o artigo “A elegante revista da mocidade estudiosa do Piauí: *Voz do Estudante* (1940–1943)”, em que analisou como a revista dos estudantes do Ateneu Piauiense (Ginásio Leão XIII) e da Academia de Comércio do Piauí foi utilizada como instrumento pedagógico que contribuiu para a formação dos estudantes piauienses (Vilanova, 2025).

Outras publicações sobre impressos estudantis ainda são tímidas, uma vez que a quantidade de trabalhos que exploraram essas discussões ainda é pouco expressiva. Isso está alinhado à consideração de Jane Bezerra de Sousa (2020, p. 28), para quem “a produção científica acadêmica em relação à imprensa, no Piauí, ainda é muito incipiente”. Como exemplo do que vem sendo produzido, cita-se a dissertação de Farias (2015), que resultou no livro *Em busca da geração perdida*, em que há um capítulo que analisa produções literárias de três jovens estudantes publicadas nas revistas escolares *Voz do Estudante*, *Geração* e *Zodiaco*. Também Lopes (2016, 2024), Lima (2020) e Oliveira e Lima (2022) realizaram estudos pontuais acerca da temática. O primeiro discutiu o lugar do jornal e da revista escolar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares. Lima (2020) se dedicou a analisar os custos, anúncios e vendas de jornais escolares piauienses nas décadas de 1930 e 1940. Lima, por sua vez, analisou o jornal *A Mocidade Piauiense* como parte da cultura escolar no Piauí na década de 1880. Olivei-

ra e Lima (2022) analisaram os discursos produzidos pelo jornal estudantil *Flâmula* e sua relação com a sociedade da cidade de Picos (PI), no ano de 1952. Esses casos indicam que os estudos sobre a imprensa periódica escolar têm sido pouco explorados na historiografia da educação piauiense, permanecendo lacunar, seja como objeto de pesquisa, seja como fonte.

Com o intuito de ampliar essa discussão, Francisco Vilanova submeteu, em 2025, o projeto “Páginas de escola: imprensa periódica escolar no Piauí/Brasil (1946-1964)”⁴⁷, com o objetivo de mapear e analisar jornais, revistas, folhetins e outros impressos associados a centros estudantis, grêmios, centros literários, clubes de leitura, e outras instituições de classe, com vistas a perceber variados aspectos da vida escolar, social e cultural no Piauí no período em estudo. As buscas realizadas resultaram no contato com outros periódicos e outros números de jornais já catalogados. Entre eles, foram encontradas edições de *A Estrela* (1), *Renascimento* (2), *Gente Nova* (1) e *Flâmula* (10). No recorde 1946-1964, tivemos um total de 10 periódicos, dos quais cinco ainda não tinham sido mapeados. São eles: *O colegial* (1950), *O Operário* (1953), *O Régio* (1957). Eles mostram que os limites dos acervos piauienses impõem ao pesquisador o desafio de procurar indícios que ainda necessitam ser localizados e analisados como parte do patrimônio histórico-educativo. Ao descortinar esses impressos, percebe-se sua potencialidade, como fonte e objeto de pesquisa, que indicam nuances da educação piauienses ainda pouco exploradas do ponto de vista historiográfico.

Santa Catarina

No estado catarinense, há vestígios da existência de jornais escolares desde o final do século XIX. Em Florianópolis, foram localizados exemplares d’*O Estudante*, de 1895,

⁴⁷ Cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí Inovação (PROPESQI/UFPI) para o período 2025-2028.

manuscritos e, de 1898, impressos atribuídos a estudantes do Ginásio Catarinense. Do Colégio Itajaí, subvencionado pelo município, tem-se o *Boletim Escolar*, impresso, de 1905. Do Colégio Municipal de Joinville (a partir de 1911, Grupo Escolar Conselheiro Mafra), encontrou-se *Escolar*⁴⁸, de 1907, também impresso, assinado por estudantes do 4º ano misto. A partir de então encontram-se vários exemplos, contudo, como uma prática pedagógica, a confecção de jornais nas escolas só ganharia força a partir da década de 1930.

O projeto “Jornais escolares como culturas de memória: vestígios de presentes passados entre práticas culturais e políticas”⁴⁹, já inventariou 1.379 títulos de jornais elaborados por escolas primárias e secundárias catarinenses, entre 1895 e 1975. Eles foram localizados em diferentes arquivos públicos, centros de memória, bibliotecas (inclusive escolares) e acervos pessoais. O Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc), detém a maior quantidade de jornais preservados. São 207 códices que reúnem 1.368 títulos e cerca de 28.700 exemplares publicados entre 1941 e 1953, que estão no fundo nomeado como “Escolas/Grupos Escolares”. A exceção de 14 títulos, encontrados em outros acervos, todos os demais também (ou apenas) foram localizados no Apesc. Fazem parte do escopo da pesquisa jornais que possuem características de elaboração condizentes às prescritas pelo Departamento de Educação⁵⁰, por meio de diferentes circulares e portarias das décadas de 1930

⁴⁸ Esses jornais são do acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Digitalizados, em parceria com o Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH/Faed/Udesc), estão disponíveis para consulta e download na Hemeroteca Digital Catarinense: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>.

⁴⁹ Desenvolvida por integrantes do grupo de pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq/Udesc), tem como uma das suas ações inventariar jornais de escolas primárias e secundárias catarinenses, publicados desde o final do século XIX até a década 1970. Envolve docentes e estudantes vinculados à graduação e pós-graduação da Udesc. A pesquisa é financiada pelo CNPq, por meio de bolsas, e pela Fapesc, em forma de apoio à infraestrutura dos grupos de pesquisa da Udesc e por meio do Edital de Chamada Pública Universal n. 21/2024. Todos os jornais escolares aqui citados, no âmbito de Santa Catarina, estão num catálogo preliminar disponível em: <https://jornaiscolarescaterinenses.webnode.page/catalogo/>. Recursos obtidos junto à Fapesc estão sendo utilizados na construção de um catálogo interativo online, a ser lançado em 2026.

⁵⁰ Criado em 1935, foi representado nas décadas de 1930 e 1940, principalmente por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade; Elpídio Barbosa e João dos Santos Areão. Nesse período,

e 1940. Também se incluem apenas aqueles identificados como de estudantes, mesmo que sob controle, mediação ou intervenção dos docentes. Eles devem, ainda, trazer textos ou atividades que informem aspectos do cotidiano escolar. Periódicos de faculdades, ou mesmo de instituições secundárias, mas que se configurem como literários, trazendo apenas poesias e ensaios, por exemplo, não foram nem serão inventariados no projeto.

Chama a atenção que a maioria dos exemplares foi elaborada por escolas isoladas, reunidas, grupos escolares e cursos complementares (também chamados de “Cursos Normais Primários”, em Santa Catarina). Também são justamente esses os que possuem as séries mais expressivas, que ultrapassam cinco anos. *O Estudante Orleanense*, do Grupo Escolar Costa Carneiro, de Orleans, por exemplo, vai de 1941 a 1973. São 32 anos contínuos, mais de 70 exemplares disponíveis à pesquisa. A pesquisadora Giani Rabelo localizou vários exemplares de 1951 a 1973 na própria escola e o incorporou ao projeto do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina. Disponibilizados por ela, eles se encontram digitalizados também na Hemeroteca Digital Catarinense. Os anos de 1941 a 1950 estão apenas no Apesc. Há também casos, como *O Girafinha*, publicado entre 1975 e 1988, da Escola Nossa Senhora da Salete, de Maravilha, e que se encontra preservado em sua biblioteca. Mesmo iniciado em 1975, possui características muito próximas aos elaborados sob prescrição do Departamento de Educação, décadas antes. Santa Catarina se diferencia de outros acervos de impressos estudantis no Brasil e em outros países, pois a maior parte de jornais preservados são do Primário e não do Secundário. Destaca-se também que maioria dos jornais localizados é manuscrita, em folhas de papel almaço. Mesmo com essa característica, autodenominam-se “jornais escolares”, acompanhando a nomenclatura usada nos documentos oficiais do período.

teve seu trabalho marcado por políticas com fins de modernizar o sistema educacional do Estado.

Importa destacar que esse conjunto de documentos não se enquadra na categoria de “textos livres”, conforme a acepção de Freinet (1974). Sobretudo, naqueles encontrados até a década de 1920, observa-se que a participação dos estudantes é restrita a colaborações pontuais (como redações, por exemplo) e que sua concepção e elaboração são de responsabilidade dos adultos da escola. Mas sua existência indica tentativas de aproximação com a pedagogia moderna. *O Escolar*, do Liceu Infantil de Canoinhas, por exemplo, faz a relação entre “ensino intuitivo” como uma pedagogia moderna explicitamente, em 1919. A partir da década de 1930, a prescrição dos jornais escolares – juntamente com outras associações auxiliares⁵¹ – a todas as escolas públicas e particulares do Estado passou a ser feita com a franca intenção de “modernizar o ensino”. Junto a essa ideia propaga-se a obrigatoriedade de que as associações deviam “preparar para a vida”, logo, precisavam ser organizadas pelos estudantes, sendo a função dos docentes apenas orientar e mediar o processo. Circulares e decretos passaram a ser cada vez mais enfáticos a respeito dessa necessidade, concomitantemente aos investimentos do Departamento de Educação para adotar métodos considerados renovados, capazes de preparar para a vida e para o trabalho. As associações, nas escolas, deveriam permitir que os estudantes vivenciassem atividades concretas ligadas à “vida adulta”, exercitando cooperação, respeito às autoridades e serviço à nação. Há inclusive decreto publicado em 1944 (Santa Catarina, 1945), copiado integralmente em circular expedida para todas as escolas, com instruções minuciosas sobre como cada associação auxiliar deveria funcionar.

Embora o Estado tenha estabelecido políticas prescritivas e dispositivos de controle para que todas as escolas tivessem seu jornal e que existam séries bem preservadas de vários deles, são poucos os títulos selecionados conver-

⁵¹ Clube Agrícola, Liga Pró-Língua Nacional, Pelotão de Saúde, Liga da Bondade, Biblioteca Escolar, Clube de Leitura, Orfeão Escolar, Museu Escolar, Caixa Escolar, Cooperativa Escolar, Círculo de Pais e Professores e Centros de Interesse.

tidos em objeto ou fonte de pesquisa. Giani Rabelo analisou *O Estudante Orleanense* em seus estudos sobre cultura escolar, o que resultou em orientações e diferentes artigos (Rabelo, 2013; Rabelo; Massiroli, 2017). Cintia Gonçalves Martins, orientada por Giani Rabelo, desenvolveu sua própria pesquisa, no âmbito do mestrado, com análises sobre representações de mãe, mulher e maternidade nos textos comemorativos ao “Dia das Mães” de *O Estudante Orleanense* (Martins, 2017; 2019). *O Colegial*, do Colégio Catarinense, de Florianópolis, jornal impresso, foi publicado entre 1945 e 1950. Há 44 exemplares digitalizados na Hemeroteca Digital Catarinense. Norberto Dallabrida o incorporou como documento em suas pesquisas sobre o Secundário, mas há apenas um artigo, em que o periódico ganha centralidade. Trata-se de uma discussão sobre o anticomunismo, em coautoria com Juliana Topanotti dos Santos Mello, que desenvolveu pesquisa sobre o Colégio Catarinense, sob sua orientação (Dallabrida; Mello, 2010). O jornal *Tudo pelo Brasil*, manuscrito, assinado pelos estudantes da Escola Isolada Municipal Luiz Delfino⁵², circulou entre 1941 e 1944. Há 11 exemplares no Arquivo Histórico Eugênio Victor Schmöckel, de Jaraguá do Sul. Ademir Valdir dos Santos o incluiu como fonte em suas investigações sobre educação e nacionalismo, sobretudo, para pensar o lugar da infância no projeto do Estado Novo (Santos; Mueller, 2009; Santos, 2012). *Pétalas Infantil*, publicado entre 1943 e 1952, era manuscrito e de responsabilidade das alunas do curso Primário do Colégio Coração de Jesus⁵³, de Florianópolis. Os 66 exemplares publicados nesse período fazem parte do acervo pessoal da Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha, que foi aluna da instituição. Esse jornal vem sendo explorado por essa historiadora

⁵² Escola Primária situada no então distrito de Hansa Humboldt, de Jaraguá do Sul, hoje município de Corupá.

⁵³ Fundado em 1895 pelas Irmãs da Divina Providência (ordem religiosa alemã que chegou a Santa Catarina nos finais do século XIX). Era um colégio feminino, que, até 1912, se dedicou exclusivamente à educação primária e pré-primária. O ginásio passou a funcionar em 1935 e o científico em 1947, completando o Secundário. A matrícula de meninos somente foi permitida a partir de 1970.

há alguns anos, principalmente como fonte para problematizar protocolos de civilidade, práticas de escrita e de sociabilidade nas décadas de 1940 e 1950 (Cunha, 2011, 2013a, 2013b, 2014; Cunha; Silva, 2020).

O projeto sobre os jornais escolares, coordenado por Cristiani Bereta da Silva, possui diferentes pesquisas em andamento, na graduação, no mestrado e no doutorado, sobre o tema. O *corpus* documental, bastante robusto, precisou de tempo para ser sistematizado e passou a ter parte dos resultados divulgados apenas recentemente. O jornal *A Criança Brasileira*, impresso e assinado pelos estudantes dos cursos Primário e Complementar do Grupo Escolar Lauro Müller, que existiu entre 1942 e 1968, vem sendo explorado por Cristiani Bereta da Silva. Ele permite uma multiplicidade de análises, tanto das questões materiais e simbólicas relativas às culturas escolar, histórica e política quanto de práticas pedagógicas, perpassando questões sobre ideias históricas e formas narrativas que elas assumem em suas páginas (Silva, 2013; Cunha; Silva, 2020). Também o jornal *Anjo da Guarda*, do Grupo Escolar Arquidiocesano Padre Anchieta, de Florianópolis, foi analisado pela pesquisadora (Silva, 2025), assim, como *O Girafinha*, da Escola Nossa Senhora da Salette (Silva; Vieira, 2024). Cabem muito mais análises e aprofundamentos, não apenas desses títulos citados, mas também de muitos outros jornais escolares preservados e ainda não eleitos como “documentos/monumentos” (Le Goff, 2003) pelos historiadores.

Sergipe

O trabalho desenvolvido no projeto “Os jornais estudantis em Sergipe: práticas educativas pela ótica dos discentes do ensino secundário (1874-1956)”⁵⁴ possibilitou

⁵⁴ Projeto desenvolvido entre os anos de 2022 e 2025, por meio da parceria entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pelotas e Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE). O projeto contou com financiamento da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal/Processo: 404241/2021-2. Para saber mais,

a investigação de uma série de aspectos dos jornais produzidos por e com a participação de discentes do ensino primário e secundário. O levantamento documental percorreu acervos públicos e privados de Sergipe e do Rio de Janeiro, a saber: Biblioteca Pública Ephiphany Dória (BPED); Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE); Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (Cemas); Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap); Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (HDBN); Biblioteca Nacional, além de acervos privados. A pesquisa em tais acervos possibilitou localizar um conjunto de 45 jornais produzidos em Sergipe, entre 1874 a 1980. Eles foram produzidos em 29 instituições de ensino e/ou associação de estudantes, sendo 33 de secundários, nove de primários e três de escolas de formação técnica. Os números de impressos localizados estão distantes do quantitativo de impressos estudantis que circularam em Sergipe, como pontuado nos trabalhos de Rodrigues (2015) e Rodrigues (2016).

Em estudo com o título “Imprensa estudantil em Sergipe (2002-2022): da escrita individual a um projeto de pesquisa em grupo”, Oliveira, Santos e Santos (2024) tratam da historiografia sobre a imprensa estudantil em Sergipe, destacando desde os primeiros textos publicados em 2002 até as dissertações orientadas por Eva Maria Siqueira Alves no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, entre 2009 e 2016, como também os trabalhos sob orientação de João Paulo Gama Oliveira, diante do aludido projeto desenvolvido com financiamento do CNPq. Dentre o conjunto de trabalhos produzidos sobre a imprensa estudantil de Sergipe, estabelece-se como recorte, aqui, tratar somente das dissertações e teses e dos acervos que salvaguardam tal patrimônio educativo.

ver alguns dos resultados publicados na obra “Escritas estudantis na imprensa periódica da educação” (Oliveira *et al.*, 2024; Oliveira, 2024).

O Porvir, datado de 1874, consiste no primeiro jornal estudantil que se tem notícias em terras sergipanas. Produzido por uma associação de estudantes do Atheneu Sergipense e já estudado nas dissertações de Rodrigues (2015) e Santos (2024) a partir de diferentes perspectivas. No total, foram localizados 12 números do pioneiro impresso, sendo o primeiro salvaguardado na HDBN, e os 11 seguintes, na BPED. No final do século XIX e início do XX na cidade de Aracaju, ocorreu a circulação de alguns impressos do secundário com vida efêmera, de modo que apenas dois jornais tiveram um maior número de edições, foram eles: *O Nectydalus* (1909-1911), com 61 exemplares pertencentes ao acervo da BPED, como também *O Atheneu* (1915), com oito números que integram a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. *O Nectydalus* foi objeto de estudo de Vidal (2009), a primeira dissertação do estado acerca de um jornal estudantil como fonte e objeto, como também de Santos (2024) que explorou os impressos *O Porvir*, *O Nectydalus* e *O Atheneu* com o objetivo de compreender os escritos de estudantes secundaristas da cidade de Aracaju na passagem do século XIX para o XX.

Em Sergipe, houve uma centralização do ensino secundário na capital, contando com poucas cidades que ofertavam tal modalidade no interior até a década de 1940, sendo tal cenário modificado, sobretudo, a partir dos impactos da Reforma Capanema (1942), principalmente na década de 1950. Desse modo, a produção dos jornais do secundário concentrou-se em Aracaju, com ênfase no Atheneu Sergipense. No espaço dessa instituição como também no seu Grêmio Cultural Clodomir Silva, foram produzidos, entre 1930 e 1940, os seguintes impressos: *A Voz do Ateneu* (1934-1937); *A Voz do Estudante* (1944-1946) e *A Voz do Estudante* (1942,), inclusive foi ali que se localizou os primeiros escritos de alunas em jornais estudantis, vinculados a um grêmio, na década de 1940 (Santana, 2024). No Colégio Tobias Barreto, circularam o *Boletim nº 2* e *O Estudante*, em 1935, e *A Terra*, em 1939. *A Tebaidinha* foi o

impresso do Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, produzido entre 1932-1934. Tem-se ainda o impresso que conta com 116 exemplares salvaguardados na BPED, sendo veiculado ininterruptamente no período de 1938 a 1973, trata-se do *Correio do Colegial* do Educandário, e depois Colégio Jackson de Figueiredo⁵⁵. Da produção nas escolas técnicas, tem-se: *A juventude*, um órgão quinzenal dos alunos da Escola do Comércio Conselheiro Orlando, que circulou na década de 1930, como também o *E.I.A.*, órgão oficial do Grêmio Cultural Professor Francisco Travassos (1948/1949 – 1955/1965), além de *O Senai* (1948), órgão dos alunos da Escola de Aprendizagem Coelho Campos.

Assim como ocorreu em diferentes partes do país, é justamente entre as décadas de 1930 e 1940 que Sergipe viveu o ápice da produção de jornais no ensino primário. Diferente do secundário, concentrado na capital, os impressos do primário foram localizados a partir de distintas partes do estado: 14 edições do jornal *O Ideal* (1938-1942), do Grupo Escolar Fausto Cardoso, de Anápolis (Rodrigues; Costa, 2024); três edições do *A Pátria* (1938-1939), do Grupo Escolar Padre Dantas, de Maruim; duas de *O Porvir* (1941), pertencente ao Grupo Escolar Guilhermino Bezerra de Itabaiana (Oliveira; Accioly; Santos, 2024).

Além desses impressos, no acervo privado de Ephanio Dória, no IHGSE, consta *O Estudante*, periódico do Grupo Escolar Olímpio Campos de Vila Nova, contemporaneamente denominado município de Neópolis, em um total de 14 exemplares, sendo, alguns manuscritos, outros datilografados e impressos. *O Estudante* foi finalista da exposição de jornais escolares do Rio de Janeiro e o único jornal escolar de Sergipe em que foi encontrado um rasquinho, antes da sua impressão, sendo vislumbrado três distintos projetos gráficos entre os anos de 1932 e 1939. Em meio aos exemplares do impresso, também foi possível localizar, recortes de outros jornais escolares que citam

⁵⁵ Para saber mais sobre os jornais estudantis de Aracaju/SE na década de 1930, sugere-se a leitura da tese de Rodrigues (2020).

O Estudante em suas páginas e cartas de professoras solicitando a sua assinatura, elementos que apontam para a circulação da imprensa escolar dentro e fora de Sergipe.

Tem-se também impressos com outras finalidades como é o caso de *O Gury*, um jornal criado para a defesa da caixa escolar beneficente na cidade de Rosário do Catete. Outro que chama atenção é *A Voz dos Estudantes*, datado de 1937, no qual congregavam-se estudantes de diferentes escolas da cidade de Propriá/SE, além de *O Porvir* (1932), do Grêmio Literário Pedro II; *A Juventude* (1932-1934), órgão bimensal do Clube de Turismo Instrutivo; *O Símbolo* (1939-1940) sob a direção de um grupo de ginasianos e o *Tribuna Estudantil* (1946 e 1948), órgão oficial do centro estudantil sergipano.

Os jornais escolares do ensino primário que circularam em Sergipe dentro desse recorte histórico também atendiam às perspectivas de nacionalização do ensino, exaltação de heróis, culto a personalidades, como a do próprio Getúlio Vargas, além de servirem como espaço para promoção da escola e divulgação das teorias educacionais ali adotadas. As semelhanças nos aspectos, tanto da materialidade dos impressos como também dos seus conteúdos, apontam para uma circulação dos periódicos em distintas cidades do estado e até mesmo do Brasil.

Considerações finais

A imprensa estudantil veiculada nos Estado de Piauí, Santa Catarina e Sergipe teve suas primeiras publicações no século XIX, sendo o ápice dessa produção entre as décadas de 1930 e 1940. No caso de Sergipe, dos 45 jornais localizados, entre 1874 e 1980, 25 foram produzidos no período de 1930 e 1940, ou seja, mais de 50%, número que já demonstra a efervescência da imprensa estudantil nesse recorte temporal. Tal crescimento está atrelado tanto às teorias pedagógicas em voga como a projetos de nação que se utilizaram dos jornais produzidos na escola para atin-

gir suas distintas finalidades. No caso de Piauí e Sergipe, tem-se um pequeno quantitativo de jornais preservados, diante do que foi produzido, diferentemente de Santa Catarina por conta da política que o Estado adotou.

Os estudos citados ao longo do capítulo permitem observar que, nas décadas de 1930 e 1940, mais do que uma proposta de renovação pedagógica, denominada moderna, que se voltava ao preparo de estudantes para questões práticas, as associações auxiliares, principalmente os jornais e as ligas pró-língua nacional, acabaram se convertendo em ferramentas importantes do projeto de nacionalização em curso. Por meio delas, promoviam-se a difusão e o aperfeiçoamento da língua portuguesa e a apropriação de sentidos pátrios e morais. Em Santa Catarina, devia-se ensinar as crianças, especialmente as que descendiam de alemães e de italianos, a serem “brasileiras”. Os jornais inventariados permitem múltiplas análises por meio de exercícios sincrônicos e diacrônicos. Eles são capazes de informar sobre os sujeitos e práticas escolares do passado. Descrevem, a partir de exercícios de redações, de descrições e de cartas, como era a escola, o “quarto da professora”, a sala de aula, quantos estudantes matriculados, por exemplo. Informam como eram as sabatinas ou outros exames, quais livros eram lidos e quais exercícios eram praticados de Português, Aritmética, História e Geografia. Também falam sobre as festividades, homenagens, poemas recitados ou cantos ensaiados. As narrativas dos estudantes contribuem para dotar de inteligibilidade entrecruzamentos de práticas culturais. Entende-se que a cultura escolar é coletiva e, ao mesmo tempo, singular. Ela é compartilhada pelos sujeitos que fazem parte de uma determinada escola, num determinado tempo, mas que também se liga a outras culturas que lhe são contemporâneas, evidenciando adesões ou afastamentos de projetos de futuro construídos no passado.

A imprensa escolar foi salvaguardada, sobretudo, em espaços de memória dos estados, como arquivos públicos,

institutos históricos, biblioteca públicas e mesmo em acervos privados. Poucas escolas conseguiram preservar e arquivar seus próprios jornais. Os arquivos estaduais do Piauí e de Santa Catarina são os principais responsáveis pela preservação e guarda dos jornais escolares. No caso de Sergipe, o Arquivo Público do Estado não possui nenhum exemplar de jornal escolar, eles se encontram na BPED e no IHGSE. Destaca-se também o Atheneu Sergipense como uma escola com uma larga produção de jornais que preservou seus acervos.

Tais constatações acerca desse patrimônio educativo impulsionam a reflexão acerca de ações necessárias para a preservação, divulgação e disponibilização da imprensa estudantil, a saber:

- a. ações com os próprios sujeitos da escola, estimulando novos projetos de leitura e escrita, possibilidades de conhecer aspectos do seu passado, suas histórias, desafios e projetos exitosos ou não;
- b. estudos que possibilitem aos historiadores prescrever a imprensa estudantil como uma fonte possível de aproximação de dado passado a partir da ótica do estudante, da professora, dos projetos nacionais, que foram materializados de distintas formas no cotidiano das mais diversas escolas espalhadas pelo Brasil;
- c. pesquisas em rede que possibilitem inventariar a imprensa estudantil em distintos espaços do Brasil, seguida da socialização desses documentos em repositórios digitais, para assim possibilitar pesquisas que tracem um panorama abrangente da imprensa estudantil brasileira.
- d. quiçá aproximações e distanciamentos na materialização de projetos nacionais, pelos escritos dos estudantes, mesmo que mediada por diferentes sujeitos escolares.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. *A Atheneu sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908)*. 2005. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Impressos e cultura escolar. Percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria (coord.). *La prensa de los escolares y estudiantes*. Su contribución al patrimonio histórico educativo. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2015. p. 21-43.

CARTA DE NATAL sobre o Patrimônio Educativo. *Grupo de Trabalho sobre o Patrimônio Educativo* (SBHE, ANPED, ASPHE), 14 ago. 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/gt-02-i-carta-de-natal-rn-sobre-o-patrimonio-educativo/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CASASANTA, Guerino. *Jornais escolares*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939.

CHIOSSO, Giorgio. A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre o século XIX e XX. *História da Educação*, Santa Maria, v. 23, e84270, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100314&lng=p&t&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2025.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Pelo trabalho da mão infantil: práticas de escritas (auto)biográficas em um jornal escolar infantil (1945-1952). In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. p. 63-80. 4 v.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Das mãos para as mentes: protocolos de civilidade em um jornal escolar/SC (1945-1952). *Educar em Revista*, n. 49, p. 139-159, set. 2013a.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Folhas voláteis, papéis manuscritos: o pelotão de saúde no jornal infantil Pétalas (Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, 1945-1952), *História da Educação*, v. 17, n. 40, maio/ago., 2013b.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Mensageiro de sociabilidades: estudo sobre um jornal escolar infantil (Florianópolis, 1946-1952). In: MORG, Antônio Emílio (org.). *História, cidade e sociabilidade*. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2011. p. 235-250.

CUNHA, Maria Teresa Santos; SILVA; Cristiani Bereta da. Jornais escolares: arautos de ensinamentos patrióticos e pacifistas (Santa Catarina/Brasil/1940-1960). *Sarmiento*, Vigo, v. 24, p. 127-159, 2020.

DALLABRIDA, Norberto; MELLO, Juliana Topanotti dos Santos. O Polvo Vermelho – Anticomunismo em jornais estudantis de um Colégio Católico de Elite (1945-1950). *Letras Comvida*, v. 1, p. 96-103, 2010.

FARIAS, Vanessa Soares Negreiros. *Em busca da geração perdida: formação escolar e intelectual de homens de letras em Teresina*. Teresina: ADUFPI, 2015.

FREINET, Celestin. *O Jornal Escolar*. Trad. de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LIMA, Nilsângela Cardoso. Impresso estudantil e cultura Escolar no Piauí: análise do jornal “A Mocidade Piauiense”. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7, p. 32-47, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2477>. Acesso em: 5 ago. 2025.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Agora, é imprimir: os custos para manter um periódico e os anúncios e vendas de exemplares dos jornais e revistas escolares piauienses (1940-1950). In: OLIVEIRA, João Paulo Gama et al. (org.). *Escritas estudantis na imprensa periódica da educação (séculos XIX e XX)*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024. p. 117-131.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). *História de Instituições Escolares: sujeitos, práticas educacionais e cultura material*. Teresina: EdUFPI, 2016. p. 95-105.

MARTINELLI, Laís Pacífico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A produção periódica estudantil oitocentista. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 59, n. 60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25671>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MARTINS, Cintia Gonçalves. Cultura material escolar em jornais: *O Estudante Orleanense* (Orleans, SC 1949 a 1973).

Plures Humanidades, Dossiê Cultura Escolar, v. 1, n. 1, p. 22-39, 2019.

MARTINS, Cintia Gonçalves. *As representações de mulher, mãe e maternidade à luz de Simone de Beauvoir no jornal escolar O Estudante Orlleanense (1949-1973)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2017.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

O PROBLEMA da educação estética. Seção Página de Educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, n. 230, 27 jan. 1931, p. 7. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093718_01/3622. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLIVEIRA, Jailson Dias de; LIMA, Nilsângela Cardoso. O jornal Flâmula e a formação do “laço social” através da imprensa estudantil em Picos (PI). In: QUEIROZ, Marta Maria Azevedo; LIMA, Nilsângela Cardoso; BUENO, Thaisa Cristina (orgs.). *Mídia e Contemporaneidade: estudos*. São Paulo: Lest Publishing Company, 2022, p. 153-175.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. Fonti per scrivere la storia dell educazione: giornali studenteschi (1874-1968). In: GIORGI, Pamela; PIZZIGONI, Francesca Davida (org.). *Storiografia educativa a confronto: il caso di Italia e Brasile*. Fonti, temi, metodi. Firenze: Indire, 2024. p. 17-24.

OLIVEIRA, João Paulo Gama et al. (org.). *Escritas estudantis na imprensa periódica da educação (séculos XIX e XX)*. São Paulo: Paco Editorial, 2024. Disponível em: <https://www.pacolivros.com.br/escritas-estudantis-na-imprensa-periodica>. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; ACCIOLY, Marília Marques Cruz Silva; SANTOS, Luana de Jesus. Para além da “Arte na Composição de Frases”: jornais escolares em Sergipe (1938-1941). *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/18657>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; SANTOS, Vitória Lídia da Silva; SANTOS, Suelen Maria de Andrade. Imprensa estudantil em Sergipe (2002-2022): da escrita individual a um projeto de pesquisa em grupo. In: OLIVEIRA, João Paulo Gama *et al.* (org.). *Escritas estudantis na imprensa periódica da educação (séculos XIX e XX)*. São Paulo: Paco Editorial, 2024. p. 59-84.

PINHEIRO FILHO, Celso. *História da imprensa no Piauí*. 3. ed. Teresina: Zodíaco, 1997.

RABELO, Giani. O jornal escolar *O Estudante Orleanense*: não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (Santa Catarina, 1949-1973). *História da Educação*, v. 17, n. 40, p. 197-219, 2013.

RABELO, Giani; MASSIROLI, Vanessa. Indícios do civismo na cultura do Grupo Escolar Costa Carneiro: o jornal *O Estudante Orleanense* (1949-1973). *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 42, n. 3, p. 563-586, 2017.

RACINE, Karen. Newsboys: spanish american patriot children and 'The Hazelwood Magazine' in Birmingham, England, 1820s. *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 46, n. 2, p. e35358, 2020. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/iberoamericana/article/view/35358>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RODRIGUES, Cibele de Souza. *Letras estudantis em Sergipe: cultura escolar em impressos de alunos secundaristas de Aracaju na década de 1930*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

RODRIGUES. Cibele de Souza. *O Porvir, jornal literário e recreativo: propriedade de uma associação de estudantes do Atheneu Sergipense (1874)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

RODRIGUES, Simone Paixão. *Com a palavra, com a palavra, os alunos: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva (1935-1956)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

RODRIGUES, Simone Paixão; COSTA, Rosemeire Marcedo. “O Ideal’ iluminará nossa inteligência no caminho do saber” – jornal do Grupo Escolar Fausto Cardoso (1934-1942). In: OLIVEIRA, João Paulo Gama *et al.* (org.). *Escritas estudantis na imprensa periódica da educação (séculos XIX e XX)*. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2024.

SANTA CATARINA. Circular n. 42, 10 de maio de 1944. *Circulares de 1943 e 1944/Departamento de Educação*. Florianópolis: IOESC, 1945.

SANTANA, Valéria Costa de Moraes. *Escrita das alunas nos jornais estudantis do Atheneu Sergipense (1942-1959)*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2024.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 1, p. 137-163, 2012.

SANTOS, Ademir Valdir dos; MUELLER, Helena Isabel. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 8, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2009.

SANTOS, Luana de Jesus. “O estudante prepara-se para reagir a batalha do porvir”: escritos nos jornais estudantis secundaristas em Aracaju/SE (1874-1915). 2024. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2024.

SILVA, Cristiani Bereta da. Jornal escolar como lugar de entrecruzamentos de práticas, memórias e culturas (Santa Catarina, década de 1940). *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 45, p. 151-181, jan. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2025n45.14660>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da. Patrimônio Educativo. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.) *Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Unicamp, 2020. p. 205-209.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar *A Criança Brasileira* (Santa Catarina, 1942-1945). *História da Educação*, v. 17, n. 40, p. 175-195, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Tbrn36kT8kJKJfnLCk7dBH/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da; VIEIRA, Vitor Marcelo. Jornal Escolar *O Girafinha* como vestígio de culturas de escola e de memórias (Maravilha/SC-Décadas de 1970-1980). *História da Educação*, v. 28, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/nwffRGXtb8fvc5zFwh9HpnB/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOUSA, Jane Bezerra de. *Instituições escolares no Piauí em páginas dos jornais* (1961-1971). Curitiba: CRV, 2020.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. *O Nectydaalus: um jornal estudantil do Atheneu Sergipense* (1909-1911). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

VILANOVA, Francisco Gomes. “A elegante revista da mocidade estudiosa do Piauí”: *Voz do Estudante* (1940-1943). *História da Educação*, [S. l.], v. 29, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/146885>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VILANOVA, Francisco Gomes. As Exposições de Imprensa Escolar no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo (1933-1936). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 24, n. 1, p. e314, 9 jan. 2024a. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/69689>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VILANOVA, Francisco Gomes. *Jornal A Escola e a formação normalista em Teresina-Piauí* (1933-1943). *Educação em Foco*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 1-34, 2024b. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8531>. Acesso em: 12 ago. 2025.

VILANOVA, Francisco Gomes. *Instruir a mocidade e espalhar a luz: imprensa escolar como estratégia de formação dos estudantes no Piauí* (1930-1948). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

VILANOVA, Francisco Gomes. Vestígios autobiográficos na imprensa periódica escolar no Piauí. In: REIS, Amanda de Cássia Campos; MONTI, Eduardo Gonzaga Monteiro; FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). *Narrativas(auto)biográficas: educação, pesquisas e reflexões*. Teresina: EdUFPI, 2019. p. 147-170.

VILANOVA, Francisco Gomes. Cartas escritas em jornais estudantis. In: MIGNOT, Ana Cristina (org.). *A ilusão do leitor: cartas, imprensa e história da educação*. Curitiba: CRV, 2018. p. 201-216.



SOBRE OS AUTORES

Agnes Iara Domingos Moraes

Doutora em Educação, com período sanduíche na Universidad de Salamanca – Espanha (Programa PDSE/Capes). Pós-Doutorado na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais’ (Gepcie) e do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (Gpheellb). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Unidade Universitária de Paranaíba.

Azemar dos Santos Soares Júnior

Bolsista Produtividade CNPq. Possui graduação em História (UEPB) e doutorado em Educação (UFPB). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolve pesquisa no campo da História da Educação.

Bruno Bontempi Júnior

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Livre-docente em História da Educação. Possui mestrado (1995) e doutorado (2001) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado no Programa de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, coordenador do intercâmbio entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade Nacional de Altiplano de Puno (Peru) e coordenador do convênio internacional de dupla titulação com a mesma instituição. Pesquisador Produtividade Científica do CNPq.

Carlos Eduardo Vieira

Professor titular na UFPR, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, desde 1998. Pesquisador Nível B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2002. Doutor em História e Filosofia da Educação (PUC-SP, 1998). Pós-doutorado nas Universidades de Quilmes-ARG (2022), Stanford-EUA (2015) e Cambridge-UK (2008). Lidera os diretórios dos grupos de pesquisa do CNPq História da Educação: Instituições, Intelectuais e Culturas Escolares no Paraná; e História Intelectual e Educação (GPHIE). Professor visitante em diferentes IES na Argentina, Estados Unidos, Reino Unido e Itália. Pesquisador produtividade científica do CNPq.

Cristiani Bereta da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998), com pela mesma instituição (2003). Realizou estágios pós-doutorais na Unicamp (2011) e na Universidad de Alcalá, Espanha (2015). É professora titular do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História e no Programa Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Cynthia Greive Veiga

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com atividades docentes e de orientação na graduação e na pós-graduação. Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Realizou pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (2003), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp (2014-2015) e na Universidade Federal Fluminense (julho – dezembro, 2024). Bolsista de Produtividade de Pesquisa 1C até fevereiro de 2023. Vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2024-2026).

Décio Gatti Júnior

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor titular de História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário do Edital Universal da Fapemig. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0164067095554570>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5876-6733>. E-mail: degatti@ufu.br

Diana Gonçalves Vidal

É professora titular sênior em História da Educação na Faculdade de Educação (USP); professora visitante na Faced (UFBA), bolsista produtividade em pesquisa do CNPq nível B. Professora colaboradora do PPGE da UFRJ. Membro do Theory and History of Education International Research Group (Canadá) e líder de Projeto Universal CNPq. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE).

Francisco Gomes Vilanova

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (História da Educação) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Realiza Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB) da UFPI. É Professor da Universidade Federal do Piauí (área de História) lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPi), vinculado à linha de História da Educação.

João Paulo Gama Oliveira

Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Departamento de Educação (DEDI) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Doutor e Mestre em Educação, graduado em História Licenciatura pela UFS. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, com Bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2021-2022), com período de estudos e pesquisas em Portugal.

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da Universidade de Brasília. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com estágios de pós-doutorado na área de História da Educação na UFPR (2015-2017) e na UFU (2023-2024). Líder do GRUPHE-UnB/CNPq – Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília.

Libania Nacif Xavier

É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993 e 1999, respectivamente). Realizou pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008) e no Departamento de Sociologia da Universidade de Campinas (2020). Atualmente, coordenada o grupo de pesquisa Processos Educacionais e História da Profissão Docente (CNPq). Participa do Programa de Estudos e Documentação de Educação e Sociedade, onde desenvolve pesquisas e orientações, bem como atua em projetos de extensão ligados à preservação e disseminação da memória e da história educacionais.

Magda Sarat

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-doutorado na Universidade de Buenos Aires (UBA/AR) e na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora titular da FAED na UFGD. Professora visitante da UNEB/BA. Bolsista produtividade do CNPq. Membro do GPEPC – Grupo de Pesquisa

Educação e Processo Civilizador. Pesquisadora em história da educação, infância, memória e gênero.

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória. Procientista UERJ. Bolsista Produtividade – CNPq 1D. Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. Coordenadora do Projeto Mulheres e Educação – MUDIME/UERJ/FINEP/MCTI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511377122315447>. Site: <https://historiaememoria.com/>

Maria Helena Câmara Bastos

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágios de pós-doutorado concluídos no Institut National de Recherche Pedagogique e no Service d’histoire de l’éducation, ambos na França. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4190797203813239>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0246-9286>. E-mail: mhbastos1950@gmail.com

Maria Tereza Santos Cunha

Doutora em Educação – História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-líder do GARPE – Grupo de Pesquisa Arquivos, Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq 1-D.

Marta Maria de Araújo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6905794496420579>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5820-9462>. E-mail: martaujo@uol.com.br

Nicolás Arata

Doutor em Educação pela Universidade de Buenos Aires (Argentina) e doutor em Investigações Educativas pelo Departamento de Investigações Educativas do Cinvestav (México). É professor de História da Educação Argentina na Universidade Pedagógica Nacional e na Universidade de Buenos Aires. Atuou como presidente da Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE, 2022-2026) e foi diretor de Formação e Mobilização do Conhecimento do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Publicou inúmeros livros e artigos sobre o tema. Coordena a coleção “Hacer Pedagogía”, da editora Prometeo.

Rosa Fátima de Souza-Chaloba

Professora titular na Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1B. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-doutorado na School of Education, University of Wisconsin – Madison/EUA (2001). Livre-docência na Universidade Estadual Paulista (2006) e estágio no exterior na Universidade de Santiago de Compostela (2009) e na Universidade de Lisboa (2012). Pesquisadora do Laboratorio de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos (LIGIDH), vinculado ao Colegio de San Luis de Positos (Cosan, México).

Terciane Ângela Luchese

Doutora em Educação, linha de pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade, Unisinos (2008). Pós-doutorado em História da Educação pela Università degli Studi del Molise e pela Università di Macerata. É professora da Universidade de Caxias do Sul desde 2000, atuando na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. Bolsista de produtividade em pesqui-

sa CNPq. Presidente da SBHE na gestão (2022-2024 e 2024-2026).
E-mail: taluches@ucs.br

Virginia Pereira da Silva de Ávila

Professora associada da Universidade de Pernambuco (UPE), com livre-docência pela mesma instituição (2020). Atua no curso de Pedagogia (campus Garanhuns) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (Mestrado e Doutorado), campus Mata Norte. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (2013). Realizou estágio de pós-doutorado em História da Educação na Universidade de Lisboa (2019) e no Instituto Politécnico de Leiria (2024).

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da EducS na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.



EDUCS
EDITORIA

50
ANOS

