

OS ARQUIVOS PÚBLICOS NA CIDADE DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO





OS ARQUIVOS PÚBLICOS NA CIDADE DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Claudia Panizzolo Adriana Santiago (organizadoras)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Reitora Prof.ª Dr.ª Raiane Patrícia Severino Assumpção

Vice-Reitora Prof.^a Dr.^a Lia Rita Azeredo Bittencourt

Diretor da EFLCH-Guarulhos Prof. Dr. Bruno Konder Comparato

Vice-Diretor da EFLCH-Guarulhos Profa. Dra. Sandra Regina Leite de Campos

Conselho Editorial do Programa de Pós-Graduação em Educação

(Presidente) Luiz Carlos Novaes (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Adriana Lia Friszman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Itália)

Allan Patrick Olivier (Université de Nantes, França)

César Tello (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Denise Braga (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Fernando Bárcena (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)

Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil)

Laurinda Souza Ferreira Leite (Universidade do Minho, Portugal)

Luanda Rejane Soares Sito (Universidad de Antioquia, Colômbia)

Márcia Jacomini (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Universidade Federal de São João

del-Rei, Brasil)

Rosa Fátima de Souza Chaloba (Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil

OS ARQUIVOS PÚBLICOS NA CIDADE DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Claudia Panizzolo Adriana Santiago (organizadoras)

> Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Paulo 2024





DIAGRAMAÇÃO Junior Carvalho

CAPA

Junior Carvalho

Cédito: vecstok/Freepik.com Esta capa foi criada com os recursos de Freepik.com

REVISÃO

O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os arquivos públicos na cidade de São Paulo e as possibilidades de pesquisa em história da educação / organizadoras Cláudia Panizzolo, Adriana Santiago. -- São Paulo : Universidade Federal de São Paulo, 2024.

Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-65-85919-15-9

1. Arquivos - Aspectos educacionais 2. Arquivos - Pesquisa 3. Educação - Brasil História 4. Educação - Pesquisa 5. São Paulo (Cidade) - História I. Panizzolo, Cláudia. II. Santiago, Adriana.

24-195385 CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. História da educação 370.9 Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

SUMÁRIO

| PREFÁCIO Rosa Fátima de Souza Chaloba | 7 |
|---|------|
| APRESENTAÇÃO Claudia Panizzolo e Adriana Santiago | 12 |
| 1. OS ARQUIVOS E O TRABALHO DO HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO NO NOSSO TEMPO; COMO UM ARQUIVO ITALIANO PODE SE TORNAR UM RECURSO PARA UMA HISTÓRIA TRASNACIONAL DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM SÃO PAULO Alberto Barausse |) 19 |
| 2. PERCURSOS: DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO Fernando Padula | 65 |
| 3. "SEM O COMPETENTE MATERIAL É ABSOLUTAMENTE IMPOSSÍVEL O ENSINO PRIMÁRIO" – AS CONTRIBUIÇÕES DAS FONTES DOCUMENTAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1830-1889) Adriana Santiago e Claudia Panizzolo | 77 |
| 4. OS DOCUMENTOS ESCOLARES COMO FONTES PARA COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DE FRANCISCO FURTADO MENDES VIANNA (1876 1935) Alessandra Melo Secundo Paulino e Claudia Panizzolo | 103 |

| 5. MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: ARQUIVO VIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTANA Ana Rita da Costa | 129 |
|---|-----|
| 6. MEMÓRIA DOCUMENTAL: O ARQUIVO PEDAGÓGICO E TÉCNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS ACERCA DAS INFÂNCIAS PAULISTANAS (1978 – 1985) Magaly Ivanov | 157 |
| 7. A DIMENSÃO ESPACIAL DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO - DOS PARQUES INFANTIS AOS CEUS: CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA DOCUMENTAL E MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL Rivania Kalil Duarte | 185 |
| 8. ARQUIVO, FONTES, SUJEITOS: REDES DE SOCIABILIDADES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1983-1996) Diego Benjamim Neves | 217 |
| 9. EXPOSIÇÃO TRÊS DIMENSÕES: OBJETOS E SUAS HISTÓRIAS Magaly Ivanov e Eliete Carminhotto | 251 |
| AUTORAS E AUTORES | 331 |

PREFÁCIO

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho (Certeau, 1982, p. 80).

Nunca me esqueço da emoção que senti ao ler pela primeira vez o livro O Sabor do Arquivo de Arlette Farge. Talvez, porque me fez recordar as dezenas de horas passadas no Arquivo do Estado de São Paulo, nos idos de 1995 e 1996, realizando pesquisa para o doutorado, num tempo em que as anotações eram escritas à mão e em que havia poucas possibilidades de reprodução do material por cópia ou fotografia. Apesar das dificuldades, a cada dia um aprendizado novo, uma surpresa, o encantamento, uma descoberta inesperada... A narrativa que Farge (2009) tece sobre a natureza dessas instituições de memória e o relato que faz do cotidiano do historiador expressam muito sobre os gestos ordinários no trabalho com as fontes, a inquietude intelectual que nos move e as sensações no trato com a documentação. Farge nos ensina que os arquivos não são apenas um lugar de pesquisa, eles são espaços de conexão a sociedade, com a vida de outras pessoas, com os problemas, as vicissitudes, os sofrimentos, os projetos, o labor e os sonhos de atores sociais que viveram no passado.

De certa forma, é disso que se trata este livro organizado por Claudia Panizzolo e Adriana Santiago, ao qual tenho a grata satisfação de prefaciar. Como o próprio título sugere, trata-se de reflexões aprofundadas sobre as potencialidades de importantes acervos da cidade de São Paulo para a pesquisa histórica em educação: o Arquivo da Memória Documental – MD e o Memorial da Educação Municipal - MEM, ambos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) e o Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC).

Há 30 anos, em um dos textos mais emblemáticos da renovação da História da Educação no Brasil, Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993) dedicaram-se a problematizar as relações entre historiografia educacional e fontes, colocando em relevo as implicações desse debate para a instituição de novas práticas de pesquisa. As autoras insistiram nesse texto sobre a indispensabilidade de uma discussão balizada acerca de fontes e do respeito à empiria dado que, ir a arquivos, consistia em um gesto típico e necessário do historiador. Nessa direção, elas advertiam para o fato de que tratar de fontes e arquivos não consistia em algo menor, mas ao contrário, era temática crucial para o campo disciplinar da História da Educação. No entendimento de Nunes e Carvalho, a compreensão crítica da trajetória da educação brasileira encontrava-se comprometida pelo desconhecimento que os pesquisadores possuíam em relação aos acervos existentes, pela ausência do uso e frequência aos arquivos organizados e pelo modo de compreensão acerca dos documentos, tomados muitas vezes como prova, verdade absoluta e objeto acabado. Face a essa situação, elas consideravam fundamental para a renovação da prática da pesquisa histórica no campo da educação, trabalhos que priorizassem a localização de acervos e a discussão em torno de levantamentos já existentes.

Esses apontamentos assinalados pelas autoras tiveram uma repercussão significativa no campo e informaram a prática da pesquisa nas décadas seguintes. Sem dúvida, caminhamos muito na qualificação dos estudos históricos em educação nas últimas décadas, avançando tanto na compreensão acerca do alargamento da concepção de fontes quanto no aprimoramento teórico-metodológico e nos procedimentos de análise de documentos. A frequência a arquivos tornou-se prática imperativa e rotineira dos investigadores e ampliamos com consistência as reflexões sobre a preservação do patrimônio educativo e a socialização dos acervos existentes. Pode-se, portanto, dizer, que este livro consiste em mais uma dessas iniciativas bem-sucedidas de análise, crítica e divulgação de potenciais acervos para a produção do conhecimento histórico em educação compreendendo um instrumento fundamental de pesquisa.

A coletânea inicia com um artigo bastante provocativo de Alberto Baurasse, no qual o autor tece reflexões de caráter teórico-metodológicas, questiona a relação dos historiadores da educação em relação aos arquivos e ilustra a potencialidade dos arquivos públicos e privados italianos para a reconstrução transnacional da história da educação. Os demais textos reunidos no livro, contemplam instituições sediadas na cidade de São Paulo que têm desempenhado um papel de grande relevância na historiografia da educação local, regional e nacional.

Não tive a oportunidade, ainda, de consultar pessoalmente os acervos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Arquivo Memorial Documental e o Memorial da Educação Municipal), mas, há muito venho acompanhando pesquisas realizadas utilizando esse conjunto documental, especialmente, os estudos inovadores sobre os parques infantis e as instituições educativas para as crianças pequenas. Portanto, não é demais insistir no quanto esses acervos têm sido relevantes para a escrita da história da educação infantil. Boa parte dos

estudos reunidos neste livro dão destaque a eles permitindo conhecer a constituição e os documentos existentes. Os textos de Ana Rita da Costa, Rivania Kalil Duarte, Magali Ivanov, Diego Benjamim Neves e Magaly Ivanov e Eliete Carminhotto mostram não somente a pujança desses acervos e a trajetória de constituição dos mesmos, mas também, as múltiplas formas como têm sido utilizados para os estudos sobre a história da educação, não se restringindo efetivamente à história da educação infantil, mas a outras possibilidades como a história da cultura material e do currículo. Sobretudo, a especificidade dos arquivos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, mostra-nos o valor e a imprescindibilidade das políticas públicas para a preservação da memória e da história da educação.

Vale lembrar e congratular o abrigo permanente dado ao Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC). A trajetória desse acervo precioso mostra, por um lado, as dificuldades de preservação da documentação educacional no Brasil e, por outro lado, a resiliência e o esforço dos servidores técnico-administrativos, educadores, investigadores e autoridades educacionais na batalha pela preservação. O acervo, como bem demonstram Alessandra Melo Secundo Paulino e Claudia Panizzolo, permite reconstituir a trajetória de atuação dos educadores vinculados à Escola Normal desde o século XIX. A fertilidade desse acervo está atestada por inúmeras pesquisas sobre a história da formação de professores, sobre cultura material escolar e sobre cultura escolar.

Por sua vez, o Arquivo do Estado de São Paulo revela-se como fonte inesgotável de temas, objetos e descobertas sobre a história da educação. Ali, como afirmei anteriormente, pude experimentar os diversos gestos de selecionar e reunir dados e saborear o gosto às vezes amargo, outras vezes, tão doce e vibrante do arquivo. A partir do códice e da solicitação de uma das centenas de latas de documentos, a história se desvela. Um ofício de solicitação ou de encaminhamento de mate-

riais para a escola, inventários, relatórios de professores, de inspetores e delegados de ensino, de diretores de escolas de diferentes níveis, processos administrativos, nomeação de professores, atos de criação de escolas, exames escolares, etc., etc. O texto de Adriana Santiago e Claudia Panizzolo atesta esse percurso surpreendente de tessitura de fontes para a compreensão da instrução pública paulista no século XIX.

Escrevo este prefácio em San Luis de Potosi, México, onde me encontro fazendo um estágio acadêmico, percorrendo arquivos e bibliotecas para compreender a inovação pedagógica numa perspectiva transnacional. Como em toda parte, os arquivos falam e silenciam. Podem tanto frustrar nossas expectativas quanto redirecionar nossos percursos investigativos conduzindo-nos a trilhas sequer imaginadas...

Por todas as razões assinaladas acima, este livro merece uma leitura atenta pelas suas importantes contribuições para o avanço do conhecimento histórico da educação. Ele pode servir, também, de bússola ou quiçá um farol para os interessados em percorrer os múltiplos e férteis itinerários de pesquisa que os arquivos da cidade de São Paulo oferecem!

Rosa Fátima de Souza-Chaloba San Luis Potosi – México, inverno de 2023.

Referências

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Disponível em: A Escrita da história (usp.br). Acesso: 10 fev 2023.

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

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n. 5, p. 7-64, set. 1993. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf Acesso: 05 fev. 2023.

APRESENTAÇÃO

A coletânea Os Arquivos Públicos na cidade de São Paulo e as possibilidades de pesquisa em História da Educação tem por objetivo apresentar discussões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em História da Educação em sua relação com diferentes arquivos. Dá ênfase a pesquisas recentes realizadas nos acervos da cidade de São Paulo, no Arquivo da Memória Documental – MD, no Memorial da Educação Municipal – MEM, ambos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no Arquivo Público do Estado de São Paulo – APESP e no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC), além de indicar possibilidades de pesquisas a serem realizadas a partir destes acervos. Pretende desta forma ampliar o acesso às fontes e apoiar as pesquisas acadêmicas, favorecendo assim, a construção da história educacional paulistana.

Antecedeu a escrita desta obra dois importantes eventos, um realizado no ano de 2020, a poucos dias do isolamento social imposto em razão da pandemia da COVID-19, tendo como *locus* a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ocasião em que foi possível compreender melhor a organização do espaço onde está situada a Memória Documental, além de conhecer o acervo com visita monitorada. O segundo evento aconteceu no ano de 2022, de forma presencial devido a flexibilização de protocolos sanitários, no Arquivo do Estado de São Paulo, em que foi possível participar de palestras bem como realizar uma visita guiada pelo Arquivo e compreender os processos de preservação da massa documental.

Para Certeau (1993) "os lugares de memória são, antes de tudo, restos", logo, para as pesquisas em História da Educação, os arquivos configuram uma oportunidade de, por meio dos *restos*, recompor o cotidiano de um tempo passado, com vistas a compreendê-lo de forma crítica e considerar o presente e, com esperança, o futuro.

Nessa prospecção, o presente livro, escrito a muitas mãos, traz à luz a importância desses espaços de memória para produção de pesquisas acadêmicas no campo educacional.

O primeiro capítulo, fruto da Conferência internacional de abertura do Evento, denomina-se A História da Educação e os arquivos italianos entre questões metodológicas e possibilidades de pesquisa a partir de uma perspectiva transnacional, de Alberto Barausse interroga sobre quais são as relações entre os historiadores da educação e os arquivos? Como a mudança de paradigma historiográfico registrada nas últimas décadas, com a consequente ampliação de fontes úteis para a história da educação favoreceu uma outra relação entre o historiador e os arquivos? Quais comportamentos e regras os historiadores da educação assumem diariamente com os papéis de um arquivo? Partindo dessas questões, a contribuição examina o trabalho do historiador e sua relação com os arquivos em uma época marcada por fortes contradições, caracterizada de um lado, por uma crescente demanda pela memória histórica de nossas sociedades contemporâneas também no campo da educação e, por outro, por uma menor incidência da cultura histórica. Destaca ainda, o aumento da investigação no campo científico e por uma marginalização, na Europa, da disciplina no campo acadêmico. Mas ao lado de uma reflexão teórico-metodológica, o texto ilustra, dentre as possíveis trajetórias de investigação, aquelas de caráter transnacional que os arquivos públicos e privados italianos podem oferecer para a reconstrução histórica dos processos de escolarização.

O segundo capítulo, escrito pelo Secretário Municipal de Educação de São Paulo Fernando Padula, intitula-se *Percursos: do Arquivo Público do Estado de São Paulo à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* registra sua trajetória profissional como funcionário público e gestor de espaços destinados à preservação documental, bem como detalha os desafios postos para a realização da organização, explicando como ao longo dos anos o trabalho arquivístico foi realizado. Padula também faz um convite para que pesquisadores e, em especial, profissionais da educação se aproximem desses espaços, a fim de melhor conhecer a História da Educação de São Paulo.

No capítulo "Sem o competente material é absolutamente impossível o ensino primário" – as contribuições das fontes documentais para a História da Educação (1830-1889), Adriana Santiago e Claudia Panizzolo investigam como as escolas da Freguesia de São Bernardo estavam organizadas e aparelhadas e em quais condições funcionavam, tomando por fontes relatórios de professores e ordenamentos legais do período delimitado, sob a guarda do Arquivo Público do Estado de São Paulo - APESP. Buscou-se na perspectiva da Micro História, a partir da fundamentação teórica de Ginzburg (2007) e Levi (2016), realizar uma análise utilizando-se redução de escala. Os resultados apontam que as condições materiais e estruturais eram precárias em toda Província de São Paulo e em São Bernardo não foi diferente. Destaca-se ainda que avanços foram acontecendo de forma lenta, ao longo da segunda metade do século XIX e com a República a esperança de melhorias na Educação estava depositada na criação dos Grupos Escolares.

O próximo capítulo apresenta pesquisa realizada no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC), que integra o Centro de Referências Mário Covas. Dessa forma, no texto *Os documentos escolares como fonte para compreensão da trajetória educacional e*

profissional de Francisco Furtado Mendes Vianna (1876 1935), Alessandra Melo Secundo Paulino e Claudia Panizzolo apresentam as contribuições para a constituição da pesquisa sobre a produção escolar de Francisco Vianna e a relação com a sua trajetória educacional e profissional. Toma-se como fontes jornais, revistas e produções educacionais do autor, atas de matrícula, lista das turmas e diplomas. O estudo pauta-se no conceito de "trajetória" proposto por Bourdieu (1996) para a constituição de suas escolhas profissionais e de produção. Foi possível observar semelhanças do percurso profissional e educacional de Francisco Vianna com as dos seus contemporâneos, principalmente a escolha por retornar aos estudos para um curso de complementação profissional. Constatou-se também a importância da relação familiar com o seu tio, catedrático da Escola Normal, para a carreira da educação e defesa do ideal positivista comtiano. Portanto, reitera-se a importância da recolha, guarda e manutenção de arquivos educacionais para o trabalho de pesquisa, visando a localização de informações e indícios sobre concepções, práticas educativas e trajetórias sociais de sujeitos históricos.

Os próximos quatro capítulos apresentam os acervos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em Memorial da Educação Municipal: arquivo vivo da História da Educação Paulistana, Ana Rita da Costa apresenta a criação do Memorial da Educação Municipal e divulga seus acervos como potente fonte de pesquisa para a História da Educação Paulistana. A instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo tem como atribuição buscar, higienizar, catalogar, preservar e disponibilizar os documentos distribuídos em diferentes tipos de acervos: tridimensional, fotográfico, audiovisual e produtos gráficos. Destaca a função do Memorial da Educação Municipal de promoção de ações e projetos que problematizem a educação paulistana.

No capítulo *Memória Documental: o arquivo pedagógico e técnico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e as possibilidades de pesquisa acerca das infâncias paulistanas (1978 – 1985)*, Magaly Ivanov apresenta um outro acervo da Prefeitura de São Paulo. Investiga o percurso histórico dessa instituição e os processos de salvaguarda de documentos pedagógicos, privilegiando as publicações sobre as infâncias paulistanas. Toma como aportes teórico-metodológicos Jacques Le Goff (2013), com sua abordagem acerca dos documentos considerados monumentos e Doris Bittencourt Almeida (2021) que trata de arquivos e História da Educação. Conclui que a Memória Documental é um acervo rico, variado e multifacetado que oferece muitas possibilidades de exploração.

Em A dimensão espacial dos programas de educação infantil na cidade de São Paulo - dos Parques Infantis aos CEUs: contribuições da Memória Documental e Memorial da Educação Municipal, Rivania Kalil Duarte a partir desses importantes acervos discute as relações entre espaço físico das Escolas Municipais de Educação Infantil e as propostas político-pedagógicas contidas nos projetos arquitetônicos dos Parques Infantis, EMEIs e CEUs e analisadas por meio de dados coletados a partir da bibliografia, documentos, fotografias, periódicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dentre outras fontes.

E, em mais uma pesquisa que utiliza o Arquivo Memória Documental da SME de São Paulo, Diego Benjamim Neves, em Arquivo, fontes, sujeitos: redes de sociabilidades na construção curricular de Língua Portuguesa no município de São Paulo (1983–1996), problematiza as redes de sociabilidades existentes entre sujeitos que, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuaram na elaboração de documentos curriculares considerados progressistas entre as décadas de 1980 e 1990. As fontes foram analisadas na

perspectiva da análise da "configuração textual", por meio da problematização dos aspectos constitutivos do sentido desses documentos, sobretudo, os que revelam sociabilidades em suas categorias políticas, intelectuais e profissionais.

E por fim, mas não menos importante, a Exposição *Três dimensões: objetos e suas histórias*, sob a curadoria de Magaly Ivanov e Eliete Carminhotto, apresenta a exposição virtual de mesmo nome, com a finalidade de possibilitar mais uma forma de acesso ao acervo fotográfico em que são apresentados objetos tridimensionais, como, móveis, cartilhas, escultura, balanças pediátricas, máquinas de datilografia, mimeógrafos, livros de matrículas, sinaleiros, boletins, projetores de filmes, entre outros.

São Paulo, inverno (muito quente) de 2023

Claudia Panizzolo Adriana Santiago OS ARQUIVOS E O TRABALHO DO HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO NO NOSSO TEMPO; COMO UM ARQUIVO ITALIANO PODE SE TORNAR UM RECURSO PARA UMA HISTÓRIA TRASNACIONAL DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM SÃO PAULO

Alberto Barausse barausse@unimol.it

Como e quando o historiador da educação se aproximou dos arquivos na Itália?

Estamos em uma época complicada. Em nossa época, os historiadores da educação também parecem estar imersos em um contexto marcado pela necessidade de coexistir com impulsos aparentemente contraditórios. O historiador francês Gruzinsky (2016) escreveu recentemente um livro com o título muito significativo: "Ainda precisamos de história?" Um título provocativo para enfatizar e chamar a atenção para a mudança na forma como a relação com o passado é percebida no mundo globalizado. O historiador italiano Adriano Prosperi (2021), por sua vez, publicou um livro com outro título bastante provocativo "Um tempo sem história". O historiador italiano aponta como os sinais de perda da memória coletiva e de ignorância de nossa história estão se multiplicando. Na realidade italiana de hoje há um passado que parece estar sendo

esquecido. Mas a ideia de que nossa época é caracterizada pela amnésia é apenas parcialmente fundamentada. Hoje, nossas sociedades contemporâneas expressam uma intensa demanda por memória. Os eventos horríveis do século XX ou o processo de globalização no início do novo milênio produzem novas demandas de memória. A mesma mudança que estamos vivenciando, ligada à transição digital, manifesta novas demandas que, no campo da história, exigem um novo compromisso orientado para a definição de caminhos para a história digital. Tudo isto se manifesta especificamente numa fase em que o historiador da educação multiplicou suas pesquisas e que não só descobriu a importância do arquivo como também expandiu enormemente o tipo de fontes através das quais reconstruir as vicissitudes da escolarização e os processos de escolarização. Um contexto no qual até mesmo os historiadores contemporâneos reconhecem o papel fundamental da história da educação na história geral da modernidade e da contemporaneidade (Salvadori, 2021).

Lenta foi a abordagem aos paradigmas que a história moderna e contemporânea estava produzindo, aos estímulos originados das contribuições dos historiadores franceses dos Annales, da micro-história, da história social e cultural na segunda metade do século XX. A riqueza das sugestões em respeito às dinâmicas que caracterizaram a relação entre nacionalização e modernização, a formação de identidades coletivas, locais e nacionais, aumentou a sensibilidade, também, para os acontecimentos da história da educação e da escolarização. Mas o historiador da educação italiano experimentou apenas nos últimos quarenta anos a mudança profunda do paradigma historiográfico que amadureceu no final do século XX na área da história da educação mundial. Se o historiador deve interrogar individualizar as divisões intelectuais que definiram os quadros de pensamento dos estudos, o da educação tem que reconhecer como

a hegemonia exercida pela história da Pedagogia entendida como a história das ideias pedagógicas tem mantido os historiadores da educação afastados dos arquivos durante décadas (Sani, 2008).

Portanto, a evolução da historiografia da educação nos últimos quarenta anos tem sido capaz de fazer uso da descoberta de novas fontes para encontrar novas respostas nos arquivos às perguntas que os problemas educacionais contemporâneos fazem ao passado em um nível heurístico. Nas décadas de oitenta e noventa cresceram as contribuições relacionadas com a identificação, conservação e valorização das fontes documentais: os historiadores das instituições escolares e educativas confrontaram-se cada vez mais com arquivistas e houve sinais importantes de uma renovação parcial na direção da construção de coleções de fontes documentais, mesmo que não todas com o mesmo valor. Uma nova sensibilidade surgiu primeiro - a partir da década de sessenta e setenta do século XX- entre os historiadores da era moderna e contemporânea e depois - nas décadas de oitenta e noventa- entre os historiadores da educação. Na alteração do paradigma um papel fundamental tem sido desempenhado pela crescente atenção aos acervos guardados no Arquivo do Central do Estado, aos materiais armazenados nos arquivos provinciais ou nas seções históricas dos arquivos municipais.

Na Itália, de fato, limitadas são as ferramentas inestimáveis, tais como repertórios de fontes, ferramentas indispensáveis para os estudiosos. O problema da ausência de repertórios só foi abordado em pequena medida com a publicação de uma série criada pelo Arquivo Central do Estado denominada Le fonti per la storia della scuola, e que assistiu a publicação de 7 volumes: fontes que representam, contudo, uma parte muito limitada da documentação produzida ao longo dos últimos dois séculos sobre escolas pela administração central e que, sobretudo, representam coleções não

orgânicas e sistemáticas. Mas a partir de últimas duas décadas do século XX o historiador da educação italiano não só descobriu a importância do arquivo como também expandiu enormemente o tipo de fontes através das quais reconstruir as vicissitudes da escolarização e os processos de escolarização. O processo de internacionalização da pesquisa contribuiu para a ampliação do interesse pelas fontes arquivísticas e das ferramentas pela pesquisa. A partir das reflexões propostas pelo historiador francês Dominique Julia (1995) houve ampliação de pesquisas e contributos dos historiadores ibéricos, anglo-saxões, franceses e italianos (Julia, 1995; Depaepe e Simon, 1995; Grosvenor, Lawn e Rousmaniere, 1999; Novoa, 1995 e 1998; Escolano, 2000 e 2007; De Giorgi, 2004; Sani 2011).

A necessidade de abrir novas fronteiras de análise sobre a cultura escolar, sobre as disciplinas escolares, sobre as práticas de ensino, também levou, na Itália, ao desenvolvimento de pesquisas sobre novas fontes, como livros e manuais escolares, cadernos de exercícios, materiais didáticos, móveis, prédios escolares, diários, memórias autobiográficas, fontes orais, fotografias, esculturas, placas comemorativas, medalhas de mérito, selos, etc.

Como marcou Julia (1998):

O historiador deve sempre 'inventar' as fontes de que necessita para responder às questões que coloca. De facto, é o quadro intelectual em mudança da investigação que "produz" novas fontes. Há sem dúvida questões que nunca poderão ser respondidas, e isto é tanto mais verdade quanto mais se recua. Mas as fontes só podem ser encontradas se o historiador as procurar, e podem não ser encontradas onde ele espera que estejam: as classificações de arquivo que recebeu não são necessariamente as mais adequadas para lhe fornecer a informação que pode obter através da rolagem do conteúdo dos feixes inventariados.

É atravessando corpos inteiros dos mais diversos arquivos que o historiador tem mais hipóteses de fazer ligações em segunda mão: aceitando que pode ser desviado ou surpreendido no decurso das suas leituras, nunca deve desistir da ambição que está no cerne da sua profissão: compreender o passado, mesmo nos seus aspectos mais intrigantes para uma inteligência moderna (p.18).

Foi assim que na área da história da educação ou dos processos de escolarização, uma nova vida foi dada aos acervos guardados em vários arquivos institucionais e particulares. Para as pesquisas sobre o papel da igreja e do catolicismo, ou de igrejas, de confissões religiosas protestantes ou judaicas no campo da educação, de institutos educacionais religiosos, de modelos educacionais de ordens e congregações religiosas realizadas desde a década de 1990, os historiadores da educação têm usado os fundos mantidos em arquivos eclesiásticos ou religiosos, de ordens e congregações religiosas, arquivos diocesanos, arquivos paroquiais e seminários. Gradualmente, as linhas de investigação no campo da história da escolarização ou da educação foram enriquecidas com a consulta aos arquivos históricos das universidades, aos arquivos dos órgãos administrativos das escolas - como os arquivos dos gabinetes dos superintendentes, apenas parcialmente depositados nos arquivos estaduais provinciais - e, acima de tudo, aos arquivos escolares; por outro lado, os arquivos privados, os arquivos pessoais, os arquivos de associações, os arquivos de centros especializados e os arquivos de memória se mostraram particularmente úteis. Vários os indicadores deste desenvolvimento da pesquisa: congressos internacionais, seminários transnacionais, revistas cientificas, centros de pesquisa e de memória até nos últimos anos, portais digitais e bancos de dados.

Dentro desses impulsos de renovação, há também a pesquisa conduzida para lançar luz sobre experiências que transcendem as fronteiras nacionais, sobre formas de educação e escolarização em contextos pós-coloniais ou migratórios, bem como sobre formas de circulação de ideias e experiências pedagógicas em nível internacional. Decisivas nessa direção são as contribuições feitas pela História Global ou História Transnacional, que, também no campo da história da escola e da educação, na esteira dos estudos pós-coloniais (Novoa, 1995), se propuseram a examinar, conceituar categorias e identidades, descobrir redes unidas por laços mais fortes do que os de classe social ou ideologia e vincular narrativas e experiências que transcendem o tempo e o local (Ossenbach e Del Pozo, 2011; Fuchs e Roldan, 2019). Entre os arquivos que, na Itália, se revelaram muito úteis para essas áreas de pesquisa, um papel significativo é desempenhado pelo Arquivo Histórico Diplomático do Ministério das Relações Exteriores e as fontes preservadas nele, cujo valor e potencial heurístico discutiremos a seguir.

O trabalho do historiador da educação em arquivo

O enriquecimento das possibilidades de investigação e a ampliação dos locais e fontes de conservação, bem como os processos de digitalização das próprias fontes, não colocam, no entanto, em discussão a abordagem do historiador da educação em arquivos. Faz alguns anos Dominique Julia observou que o papel fundamental de um arquivo é "surpreender o historiador, forçando-o a revisar suas suposições e estruturas de compreensão" (p.9). Não acontece em todos os dias de se encontrar um caderno, um livrinho, uma coletânea de fotografias que despertam emoções por oferecem uma presença quase carnal com o passado. Estes objetos têm o mérito de perturbar a ordem regular das nossas grelhas analíticas, o quadro excessivamente

rígido das nossas hipóteses iniciais. A um nível mais geral, a principal função de um arquivo é especificamente questionar constantemente as nossas certezas e convidar-nos a sermos mais modestos: a nossa capacidade de pensar sobre o passado, a nossa imaginação será sempre inferior ao que os arquivos nos podem revelar sobre mecanismos de funcionamento coletivos ou trajetórias individuais.

O trabalho do historiador não é legitimar, nem celebrar, uma determinada memória, mas introduzir a inteligibilidade do passado distante ou próximo. Na realidade, tudo começa com a questão que o historiador coloca ao documento, tentando compreender a lógica a que obedece, o contexto em que se insere, os mecanismos operacionais que destaca e que inevitavelmente remetem a outros documentos. Ao refletir sobre o seu trabalho, o historiador fica com mais frequência em silêncio, um dos momentos essenciais do seu processo de investigação, o que poderia ser caracterizado pelo termo "impregnação" (Julia, 1998), embora os nossos colegas das ciências exatas rejeitassem sem dúvida esta palavra, que lhes pareceria demasiado "não-científica". Contudo, não há verdadeira investigação histórica sem mergulhar nos arquivos que gradualmente introduzem uma "familiaridade" com os documentos. Mas esta familiaridade nunca poderá ser a identificação com os atores do passado ou a empatia. A função do historiador não é a de ressuscitar o passado. O lento trabalho de desembalagem consiste em classificar os documentos, agrupando-os em séries homogêneas que podem responder às perguntas iniciais que fazemos. No arquivo o historiador não aplica somente um trabalho mecânico, mas exerce uma apropriação paciente dos textos que passa pela transcrição, que implica decifrar uma ortografia e que gera perguntas ou ligações com outros textos. Práticas que não se anulam com a introdução do uso da tecnologia digital, dos computadores. Ao contrário "ler o arquivo" implica ter consciência que o ganho de velocidade tem o risco de empobrecer

a meditação de textos (Julia, 1998). No entanto, os arquivos não são lidos de acordo com esta aparente simplicidade. Em primeiro lugar, não é certo que o historiador encontre ali o que veio procurar; deste ponto de vista, a documentação nunca é um armazém de acessórios, a partir do qual se possa desenhar para defender uma tese previamente decidida. Na realidade, o material oferece a sua própria resistência. Em segundo lugar, e mais importante, leva o historiador onde ele pensava que não iria; um detalhe desconcertante quebra os modelos e estereótipos que carrega inconscientemente e desafia os seus pressupostos iniciais. (Julia, 1998).

O que o historiador da educação vai realizar é o que Michel De Certeau (2006) nos recordou vigorosamente, a operação historiográfica constituída por um lugar social, práticas científicas e escrita num emaranhado inextricável.

Foi por meio da consulta aos acervos arquivísticos mantidos no Arquivo Histórico Diplomático do Ministério das Relações Exteriores da Itália que, que como historiador da educação, pude exercitar pessoalmente a operação historiográfica, em relação às experiências de escolarização em contextos migratórios, no que se refere ao contexto brasileiro e, em particular, ao Estado de São Paulo, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Pretendo referir-me, em particular, ao fundo "Arquivo das Escolas", sedimentado ao longo de cento e cinquenta anos, que guarda um patrimônio documental muito importante para o conhecimento das iniciativas promovidas no Brasil para contrastar o analfabetismo e promover processos de alfabetização e italianização dos filhos de emigrantes italianos. Por meio da classificação sistemática de documentos produzidos no exercício de uma atividade burocrático-administrativa relacionada à coordenação de escolas italianas no exterior, pude vivenciar a surpresa e o espanto a que Julia se referiu.

O que os arquivos diplomáticos-consulares podem nos dizer sobre a escolaridade no estado de São Paulo?

Sabe-se que o estado de São Paulo foi o local onde ocorreu o fluxo migratório italiano mais significativo para o Brasil. Os italianos que entraram entre 1888 e 1919 representaram 44,7% da população imigrante, mas se restringirmos o foco ao período entre 1887 e 1902, a porcentagem de italianos que compuseram a população imigrante aumentará para 63,5%. (Trento, 1989, p. 107-124). Além disso, deve ser lembrada a distinção entre imigração na área interna ligada, pelo menos em parte, à colonização de áreas rurais e aquela mais urbana. A literatura produzida nos últimos anos tem sentido a necessidade de estabelecer com mais precisão o desenvolvimento quantitativo do fenômeno das escolas étnicas no estado de São Paulo (Ascenzi, A.; Barausse, A.; Luchese, T.; Sani, R(ors) 2019). Os documentos podem nos ajudar a reconstruir o mapa das instituições escolares ou das experiências de escolarização que surgiram após a primeira chegada dos italianos ao estado de São Paulo. A questão foi introduzida com a ajuda, sobretudo, de fontes italianas, os anuários das escolas italianas no exterior, que possibilitaram a apresentação de um quadro geral inicial do número de alunos matriculados e do número de escolas limitadas às escolas subsidiadas pelo governo italiano. No período entre a última década do século XIX e o início da década de 1930, um número crescente de alunos foi registrado até o ano anterior ao início da Guerra Mundial, chegando a 23.412 alunos. Os limites das intervenções de política escolar dos diferentes estados brasileiros, analisados em alguns contextos com maior profundidade, permitiram explicar o crescimento da presença de escolas italianas, algumas das quais também foram apoiadas pelas autoridades consulares. Um número, o de matrículas, destinado a diminuir nos anos seguintes, em relação à aceleração do processo de nacionalização do ensino no Brasil e ao desenvolvimento do sistema escolar público.

Tabela 1: Número de matriculados nas escolas italianas no Brasil (1890-1930)

| | 1890- 1891 | 1896- 1897 | 1904- 1905 | 1909- 1910 | 1913- 1914 | 1921- 1922 | 1922- 1923 | 1924- 1925 | 1927 | 1930 |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|-------|
| Bahia | 20 | | | 250 | | | | | | |
| Minas Gerais | | | | 296 | 330 | 307 | 333 | 301 | 267 | 321 |
| Paranà | | | 752 | 596 | 786 | 704 | 1644 | 708 | 568 | 708 |
| Santa Caterina | | | 1681 | 1132 | 2261 | 1477 | 3195 | 2915 | 1032 | 2010 |
| Pará | | | | | | 30 | 30 | 30 | | |
| Pernambuco | | | | 424 | 424 | 656 | 656 | 656 | 409 | 61 |
| Rio Grande do Sul | 1468 | 2250 | 3213 | 2492 | 4310 | 3199 | 4628 | 4085 | 3315 | 3686 |
| Rio de Janeiro | 50 | 95 | 214 | 411 | 438 | 774 | 1072 | 901 | 334 | 101 |
| San Paolo | 515 | 1200 | 7275 | 6724 | 13307 | 5642 | 8248 | 10626 | 7012 | 6934 |
| Espírito Santo | | | 138 | 1053 | 1355 | | - | | 785 | |
| Mato Grosso | | | | 180 | 201 | | | | 180 | |
| TOTAL | 2053 | 3545 | 13273 | 13558 | 23412 | 12789 | 19806 | 20222 | 13902 | 13821 |

(Fonte: Barausse, 2017)

Aqueles que abordaram a questão, no entanto, destacaram a contribuição da análise quantitativa como um discurso introdutório e enfatizaram a necessidade de esclarecer melhor o mapa das iniciativas de escolarização no Brasil e no Estado de São Paulo. Não dispomos, ainda, de uma análise quantitativa resultante de uma escavação sistemática nos arquivos de origem italiana e brasileira, sobre

as realidades migratórias italianas presentes nos diferentes contextos da federação dos estados. Um conhecimento mais analítico da presença das escolas italianas deveria, além disso, estar intimamente relacionado a um estudo mais extenso dos níveis de escolaridade e das taxas de alfabetização distribuídas nas áreas de assentamento tanto em contextos rurais quanto dos imigrantes italianos em áreas urbanas; seria particularmente útil uma análise das matrículas escolares, das divisões de gênero e idade, das profissões dos pais e de sua origem geográfica.

Uma contribuição significativa para compor o mapa das instituições educacionais italianas que surgiram após a primeira chegada dos italianos ao estado paulistano pode ser oferecida pelo estudo dos relatórios consulares. Algumas pesquisas começaram a explorar mais sistematicamente as fontes produzidas pelos escritórios consulares. Além do uso dos relatórios já publicados entre o final do século XIX e o início do século XX e recentemente sistematizados e publicados para alguns estados, como os do Rio Grande do Sul (Romanato, Heredia, 2018) ou do Estado de Santa Caterina (Radin, 2020), outros manuscritos inéditos, mantidos nos arquivos do Ministério das Relações Exteriores da Itália, foram introduzidos em uso, especialmente para escolas (Luchese & Outros, 2021). A documentação de arquivo decorre de escolhas e orientações que mudaram ao longo do tempo e afetaram, em primeiro lugar, as escolhas políticas ministeriais italianas e sua máquina administrativa. Assim, por exemplo, há uma documentação significativa que segue as indicações decorrentes da reforma das escolas italianas no exterior desejada pelo primeiro-ministro Francesco Crispi e que, a partir de 1889, confiou às autoridades consulares tarefas importantes no controle e desenvolvimento de escolas étnicas subsidiadas. Os relatórios consulares, de fato, não eram mesquinhos com dados e observações, e muitas

vezes combinavam documentação produzida pelos próprios diretores das escolas. Essa documentação é frequentemente enriquecida por relatórios adicionais e específicos escritos por agentes consulares ou professores ou figuras que atuaram como inspetores escolares (Barausse, 2019). Por outro lado, ainda se faz muito pouco uso das fontes consulares mantidas nos consulados italianos no Brasil, que, por motivos organizacionais e regulatórios, ainda não estão disponíveis para os acadêmicos. Como já foi destacado, os cônsules nem sempre estavam em condições de realizar as visitas oficiais prescritas pelos regulamentos às instituições educacionais espalhadas pelos locais de emigração e, portanto, contavam com as notas que eram transmitidas às autoridades consulares por aqueles delegados para essa tarefa (Barausse, 2019). A rigorosa "crítica metodológica" dos relatórios consulares é indispensável para compreender plenamente a força e os limites de tais fontes (Barausse, Luchese, 2019), na maioria das vezes destinadas a apoiar pedidos de financiamento para apoiar atividades realizadas pelos próprios professores das escolas ou por sociedades de ajuda mútua. Os relatórios consulares são documentos produzidos principalmente com o objetivo de definir os requisitos financeiros para apoiar o crescimento das escolas nas cidades ou em áreas do interior onde a presença de italianos expressava uma demanda significativa por educação. Nesse sentido, eles lançam luz sobre a evolução da extensão da intervenção financeira do Estado italiano para o desenvolvimento das escolas italianas no Estado de São Paulo. É a partir de uma nota do Embaixador Riva, datada de 24 de março de 1890, que sabemos o valor total dos fundos para as escolas em São Paulo, que somavam 7.000 liras (Riva, 1890). Quinze anos depois, o cônsul Pio di Savoia propôs um fundo total de 23.000 liras (Pio di Savoia, 1906b, p. 2). As condições mudariam ainda mais nos anos que antecederam o início da Primeira Guerra Mundial e nas décadas que acompanharam o desenvolvimento das escolas no período entre guerras. Para o ano financeiro de 1910-1911, foram alocadas 30.000 liras. (Despacho de 27 de julho de 1912). Além disso, os documentos revelam não apenas as reclamações sobre a insuficiência dos escassos subsídios ministeriais diante do significativo crescimento quantitativo das escolas na cidade e no estado, mas também as repercussões das mudanças políticas nas estratégias das autoridades ministeriais ou diplomático-consulares em relação ao financiamento das escolas. Apoio baseado em uma avaliação cuidadosa da estrutura política, mas também nas iniciativas implementadas por associações ou indivíduos particulares em nível local para arrecadar verbas para as escolas como um complemento aos recursos financeiros do Estado italiano, como celebrações patrióticas. Basta mencionar a decisão ministerial de esperar para ver, no início da década de 1890, diante da estrutura política da nova república brasileira "e da posição especial criada para os súditos italianos pelo decreto sobre a naturalização de estrangeiros", razão pela qual ele não pretendia assumir nenhum compromisso com subsídios até que as questões fossem esclarecidas. Mas também para evitar mais dissidências dentro da comunidade italiana, "infelizmente já tão dividida pelos partidos" (Dispaccio, 1890, p.).

A documentação de arquivo complementa os dados publicados nos anuários escolares com mais precisão e, portanto, nos permite conhecer o desenvolvimento da oferta de educação étnica no estado e na capital. Não eram raros os relatórios enviados a Roma, em relação aos quais o próprio ministério só podia "elogiar a exatidão, precisão e cópia das informações" fornecidas pela autoridade consular (Despacho de 2 de junho de 1890 do Subsecretário de Estado da Legação do Rio de Janeiro). (Dispaccio 1890). Conforme apontado pelo cônsul Rozwadosky no início da década de 1990, os

migrantes italianos não haviam fundado "uma verdadeira escola italiana correspondente às necessidades das numerosas famílias de ricos e prósperos compatriotas" (Rozwadowski, 1890a, p. 1). Não faltaram tentativas para alcançar a meta, mas:

a desunião entre os vários elementos da colônia, devido ao excesso de paroquialismo na região, desaparecido na Itália, e ressuscitado no exterior, as contínuas pequenas inimizades e invejas entre eles, a falta de um grupo de notáveis que por consenso, por honra, por inteligência exercessem uma real influência sobre as massas e que possa levá-las à execução de obras, cuja necessidade é reconhecida por todos, sempre fez abortar os esforços dos poucos bem-intencionados (Rozwadowski, 1890a, p. 1).

É interessante notar como o cônsul, a fim de enfatizar o fenômeno das divisões «regionalistas», ofereceu uma representação que ainda estava longe de ser registrada no próprio território nacional italiano, que ainda era profundamente marcado por diferenças regionais, se não mesmo provinciais.

Dos documentos de arquivo, conhecidos até o momento - e pouco utilizados -, pode-se deduzir a existência em 1890 de 5 escolas particulares, que haviam sido criadas até então por iniciativa de professores particulares, de professores que mereciam elogios, pois transmitiam "uma educação em italiano aos filhos de italianos e os familiarizavam com as tradições de sua terra natal" (Roznadowski, 1890a, p.2). Mas os documentos também revelam a presença de tentativas de emigrantes pertencentes às classes mais ricas de promover iniciativas específicas, como "loterias", para apoiar o desenvolvimento de instituições educacionais, mas também a tentativa de promover iniciativas para apoiar o desenvolvimento de instituições mais significativas ou importantes por meio de diferen-

tes meios O cônsul observou com certa satisfação o surgimento de um "despertar patriótico" significativo e do possível estabelecimento de uma "grande sociedade entre os italianos", fatos que levaram o cônsul a um certo otimismo (ROZWADOWSKI, 1890ª, p. 2) também devido à prioridade dada no programa da nova associação à criação de uma escola.

No entanto, os relatórios consulares atestam o rápido crescimento do número de escolas particulares em um período de quinze anos. Também neste caso, além dos anuários, os relatórios dos cônsules revelam um fenômeno em clara expansão. Já no final do século, o cônsul Enrico Chicco registrou a presença de cerca de 50 escolas e duzentos professores:

As escolas italianas surgem na cidade de São Paulo e em todo o estado, como negócios e espaços de alimentos, sem nenhuma regra e sem nenhum controle. É suficiente um epitáfio na porta, uma cadeira, uma mesinha e alguns bancos para proclamar um artigo da gazeta, instituída uma escola italiana em São Paulo (Chicco, E., 1897, p.1).

A lista de escolas italianas predispostas pelo cônsul Gioia anexa ao relatório de 15 de abril de 1900 cadastrava 70 escolas, em um total de 3408 alunos inscritos, dos quais 2811 frequentavam (Gioia, 1900). Dois anos depois o novo cônsul Monaco observou a presença de 45 escolas na cidade de São Paulo e 74 escolas no interior. O número de alunos era respectivamente de 2935 e 3400 para um total de 6335 alunos matriculados (Monaco, 1902). O cônsul Pio de Savoia em janeiro de 1906, referente ao ano de 1905, indicou em 83 o número de escolas existentes, das quais 47 aceitaram ser supervisionadas pelo consulado de São Paulo, 13 pelo vice-consulado de Campinas, 9 por São Carlos do

Pinhal, 8 por Ribeirão Preto, 5 pelos agentes consulares e 1 pelos vice-cônsul de Santos. A população escolar atingiu, portanto, 5379 alunos, com uma média de 65 alunos por escola. Esse era o número médio, porque, na realidade, havia 12 escolas com mais de 100 alunos e 16 escolas, o que resultou em um número acima da média de alunos. É, no entanto, interessante ressaltar a observação do cônsul-geral de que o número de escolas era muito maior, mas que o relatório se referia apenas às escolas que concordaram em submeter-se ao controle e supervisão das autoridades consulares (PIO DI SAVOIA 1906a, p. 2.)

A multiplicidade de escolas étnicas italianas em São Paulo e a heterogeneidade de suas características...

Por outro lado, a correspondência entre o Ministério das Relações Exteriores e as repartições diplomáticas consulares individuais também nos permite ter um conhecimento mais seguro dos perfis e das características das instituições italianas de ensino fundamental no estado de São Paulo e de seus promotores. Não é fácil reconstruir os perfis e as características das centenas de escolas e professores que atuavam na região de São Paulo ou das escolas que eles animavam, mas, por meio de um cuidadoso reconhecimento e da leitura dos relatórios consulares e dos arquivos pessoais dos professores de todas as escolas italianas no exterior, é possível recuperar traços importantes para recompor um mapeamento não puramente quantitativo, juntamente com os itinerários profissionais e de emigração de seus fundadores. Os acervos arquivísticos referentes ao componente fundamental da cultura escolar no exterior dizem respeito principalmente às figuras que ocuparam o cargo de diretores ou professores em escolas italianas estatais no exterior: no entanto, os vestígios e as pistas referentes a parte do corpo docente

e administrativo contidos em alguns arquivos pessoais que também se referem a escolas subsidiadas não são desprezíveis. Assim, para citar alguns exemplos, as fontes preservadas são úteis para esclarecer o papel desempenhado pelo internato "Sempre Avanti", criado por Francesco Pedatella, originário de um pequeno município calabrês, Fiumifreddo Bruzi, onde nasceu em 16 de dezembro de 1859, e que, depois de lecionar em Diamante e no Instituto Vinacci, em Cosenza, mudou-se em 1887 para San Paolo (tinha 29 anos em 1890), onde decidiu criar um internato para o qual recebeu um subsídio anual por alguns anos. O colégio, inicialmente com três professores, cresceu para 14 seções distribuídas em diferentes distritos da capital, e a principal também funcionou por muito tempo como internato com cursos regulares para o ensino médio, os quais foram acrescentadas com escolas noturnas e feriadas para os trabalhadores. O objetivo da direção era seguir um rumo alinhado com os programas educacionais do governo lançados na Itália em 25 de setembro de 1888. Igualmente interessantes são as evidências documentais relacionadas à iniciativa promovida por duas irmãs, Emilia e Ada Magrini, que emigraram para o Brasil em 1888 e que, tendo chegado a São Paulo em 1890, abriram e dirigiram a escola "Regina Margherita" no bairro do Braz, na capital, por 37 anos. A primeira, nascida em 1847, havia se formado como professora primária em 1869. Depois de lecionar em Copparo e Ostellato, na província de Ferrara, decidiu emigrar para o Brasil com sua irmã Ada, casada com Albino Borghi, que nasceu em 1853, formou-se como professora primária em 1873 e pôde contar com 14 anos de treinamento profissional entre 1874 e 1888 em Copparo e Codigoro, na província de Ferrara. Uma experiência conduzida com tanta constância e perseverança que garantiu, no final da década de 1920, um importante reconhecimento do Ministério das Relações Exteriores, a Ada, que recebeu a medalha

de ouro por 40 anos de serviço (Circolare 1927). Ao mesmo tempo, dois cônjuges que haviam emigrado no final de 1893 para São Paulo, ajudaram a abrir um internato para os filhos de emigrantes italianos dois anos depois. O "Ai Nostri Monti" teve curta duração, cinco anos, ao final dos quais, em 1900, os Nesi retornaram à Itália, não sem, no entanto, deixar um rastro de sua breve experiência, também do ponto de vista editorial. Gaetano e Emma Nesi foram os primeiros a publicar livros didáticos adaptados às condições dos filhos de italianos no Brasil (Barausse, 2021). Outra experiência digna de atenção foi a promovida por Luigi Lievore, um professor com diploma para lecionar em escolas de ensino médio que, depois de emigrar de Vicenza em 1901 e lecionar por três anos em escolas, fundou o Instituto Principe di Piemonte em 1904 com sua esposa Emma. Um professor que também se destacou por sua contribuição para a criação da associação de professores, do círculo pedagógico e por seu trabalho de secretaria no consulado de São Paulo, o que lhe rendeu não poucas críticas por parte da classe docente. Uma função, no entanto, decorrente de uma reconhecida estima por parte das autoridades consulares que, em 1917, confiaram a ele o projeto de reforma do livro didático para as escolas italianas colocadas no Estado de S. Paulo (Beverini 1917).

É, portanto, por meio da análise documental que o patrimônio arquivístico revela dinâmicas totalmente desconhecidas e inéditas em torno das características dessa escolaridade e das estratégias das autoridades consulares para governá-las. Em mais de uma ocasião, as autoridades consulares se referiram a várias questões críticas em seus relatórios. Desde o início da década de 1890, o cônsul apontou a presença de circunstâncias locais específicas que impediam a estruturação de uma organização didática e pedagógica que não fosse precária, caracterizada pela ausência de escolas divi-

didas em classes, a presença de um único salão no qual crianças de 4 a 14 anos de idade se reuniam simultaneamente, ineficaz apesar dos regulamentos nacionais para seguir "um programa educacional sério" (Roznadowski, 1890a, p.2) e mal estruturado, pois não havia horários precisos para a matrícula regular, abertura ou encerramento dos cursos.

Por outro lado, essas fontes são indispensáveis não só para compreender a complexidade do quadro da escolarização étnica subsidiada pelo governo italiano e as diferentes estratégias das autoridades consulares no contexto geográfico e político do estado paulista, mas também os problemas internos das próprias escolas, sua cultura e condição material, a dinâmica interna do mundo associativo e dos professores, o confronto e até mesmo o embate entre as perspectivas apresentadas pelo corpo docente e a dos cônsules.

Os documentos produzidos pelos cônsules de São Paulo destacam algumas questões críticas importantes no desenvolvimento material das instituições educacionais. As dinâmicas que acompanharam o desenvolvimento das escolas eram complexas e envolviam diferentes âmbitos: do problema da insalubridade e precariedade dos espaços à organização didática e pedagógica, da má qualidade dos professores à indiferença dos pais dos alunos, da ausência ou escassez no suprimento do material escolástica ao problema mais complexo do governo das escolas. Em mais de uma ocasião, as autoridades consulares recordam em seus relatórios uma característica específica das escolas localizadas sobretudo no contexto metropolitano da cidade, aquela relacionada à forte mobilidade das escolas. De fato, o alto custo dos aluguéis produziu um fenômeno muito particular na cidade, o do movimento frequente dos espaços escolares, tanto que um cônsul definiu as escolas como "tendas móveis" (Pio di Savoia, 1906). Assim, as crianças em idade escolar eram frequentemente

forçadas a perseguir o movimento físico dos espaços escolares. Por outro lado, os próprios professores se viram obrigados a administrar a forte mobilidade dos alunos, reflexo dos pais sujeitos à dinâmica do mercado de trabalho local. Mas as fontes de arquivos, geralmente pouco exploradas, preservam documentos que não apenas oferecem um quadro cuidadoso das condições materiais das escolas, mas também informam sobre o exercício das práticas de ensino. Quais são as condições materiais das escolas? Quais são as condições dos prédios e das salas de aula? Quais materiais didáticos estavam disponíveis para os professores? É possível detectar diferenças entre as várias iniciativas de ensino básico promovidas na capital? É possível detectar um quadro distinto entre as escolas primárias e secundárias? Qual era a condição real de disponibilidade de materiais didáticos? É nos locais de preservação públicos ou privados que é possível examinar os relatórios de cônsules e professores, registros, cadernos escolares, livros didáticos que, juntamente com os diários ou memórias dos professores e os relatórios que eles produziram, enriquecem o quadro de recursos disponíveis para as reconstruções realizadas nos últimos anos. Algumas pesquisas iniciais foram realizadas nos últimos anos. O material de arquivo nos ajuda a entender a circulação e a distribuição de material didático, como livros didáticos, cadernos, canetas, papéis de parede e reproduções fotográficas dos monarcas, que são apenas algumas das questões em torno das quais as autoridades consulares tiveram que trabalhar (Barausse, 2016). O uso e a circulação de livros didáticos, por exemplo, constituem um campo de investigação para o qual os fundos de arquivo italianos podem ser extremamente úteis para um conhecimento mais amplo da produção de livros didáticos para as escolas italianas em São Paulo. Os acervos arquivísticos também consistem nas contínuas e numerosas solicitações de fornecimento de novos materiais escolares que

acompanhavam constantemente as atividades das escolas e dos professores, inclusive daqueles que exerciam o magistério em escolas do interior do estado, como Modesto Martinelli, professor da escola de Iurema, que solicitou o envio do mapa da Itália.

Por meio dos arquivos italianos, podemos complementar o conhecimento dos processos de profissionalização e sindicalização que afetaram os professores italianos no estado de São Paulo e, especialmente, na capital. O crescimento espontâneo e vertiginoso das escolas particulares levou os expoentes mais dinâmicos do contexto magistral da colônia a promover o estabelecimento de uma "Associação entre os professores italianos de São Paulo" e de outra sociedade nomeada "Circolo pedagogico". Órgãos cujos documentos de arquivo nos permitem conhecer seus objetivos e animadores; realidades associativas que constituem o termômetro da consolidação do desenvolvimento da rede de escolas italianas na capital e no Estado de São Paulo (Statuto, 1902; Circolo Pedagogico Italiano 1902). Mas que também constituem o objeto da atenção e das estratégias dos cônsules. Foi em maio de 1901 que o cônsul de São Paulo, Attilio Mônaco, enviou ao ministério a comunicação do nascimento da organização que, além de reunir os professores e as professoras, inicialmente reunia 25 escolas, número que se expandiu para incluir as escolas do interior, chegando primeiro a 80, com 3.500 alunos matriculados, e depois a 90, com um total de 6.048 alunos matriculados. (Monaco, 1902a). Essa iniciativa foi apoiada e patrocinada pelas próprias autoridades consulares porque, na estratégia de Munique, a tentativa de "reunir, ordenar e disciplinar, na medida em que as condições da Colônia permitirem, todo esse esforço, essa desarticulação e esse elemento de italianismo teriam sido um bem imediato para os professores e os alunos" (Monaco, 1902a). O objetivo da associação aprovado com entusiasmo pelo ministro Prinetti (Dispaccio 12

agosto 1901), não era apenas "juntar-se aos professores italianos do estado de S. Paulo" ou "difundir a língua e a cultura pátria" (Estatuto, 1901, p. 3), razão pela qual foi formada no Comitê de Dante Alighieri em Roma. Mas, também, a de desempenhar uma função de gestão e coordenação reais das escolas italianas. Tratava-se de dar um endereço mais estável às várias escolas, tentando agrupá-las e fundi-las em institutos mais bem equipados com professores, materiais escolares, instalações etc. coletar presentes e ofertas em livros e dinheiro para formar um gabinete de leitura; organizar conferências, festas escolares etc". (Estatuto, 1902, p. 3). Podiam fazer parte professoras e professores das escolas italianas de São Paulo que praticavam com distinção a profissão e adotavam os programas de ensino da associação. Inicialmente, as autoridades consulares apoiaram-se na parceria para tentar promover um governo mais eficaz das escolas: de fato, o primeiro estatuto da associação foi alterado pelo cônsul de Mônaco "à medida que os descontentamentos e as divisões entre os membros da Associação de Professores Italianos tendiam a piorar, de modo a evitar escândalos, que certamente não teriam beneficiado o prestígio de nossas escolas" (Monaco, 1902b). A direção e a administração da sociedade foram confiadas a uma delegação escolar (Deputazione scolastica) composta por 4 membros e ao cônsul real que ocupava o cargo de presidente. Dos quatro membros da comissão, pelo menos dois tinham que ser professores pertencentes à associação e nomeados sob proposta do cônsul. Em seguida, no entanto, as autoridades consulares interviram para introduzir algumas mudanças, a fim de tornar a função de coordenação e controle mais eficaz e, sobretudo, direta, não apenas na distribuição de subsídios, mas, também, nas atividades. (Statuto, 1902). Mas a importância do papel e da função da associação nas estratégias dos cônsules também é evidenciada pelas intervenções dos seguintes representantes.

A condição e a preparação dos professores, por outro lado, constituíam um problema sério: sua profissão era acompanhada de um forte espírito competitivo, apesar de serem "poucos licenciados e poucos, mesmo aqueles que, licenciados ou não, merecem o nome de professores":

Quando cheguei aqui, no início de 1903, esses senhores mestres constituíam uma verdadeira ferida. Parecia que eles tinham o diabo em seus corpos, todos os dias havia brigas, gritos, dentro e fora do Consulado, controvérsias jornalísticas - e quais "- reivindicações ridículas, rebeliões". Para disciplinar as relações com os professores, o cônsul começou a reconstruir os caminhos biográficos dos mestres individuais, de modo a induzir muitos deles a abandonar o terreno da controvérsia e aceitar e reconhecer a autoridade consular. Ao mesmo tempo, ele estabeleceu a alocação de subsídios, tentando favorecer os melhores e eliminar "os elementos de qualidade inferior". A situação parecia ter melhorado, mas, como característica constante, "a competição que os mestres fazem entre si e que deve ser desencorajada e vencida, pelo menos em certa medida, como a que tem o objetivo de roubar os alunos mutuamente, aproveitando a preguiça, a avareza e a ignorância dos pais a quem, em geral, para gastar pouco, não importa que seus filhos frequentem uma escola e não outra (Pio di Savoia, 1906, p. 4.).

...sua governança e as estratégias das autoridades consulares.

Os documentos consulares nos permitem compreender as diferenças na avaliação das condições e avaliações das escolas étnicas italianas. O julgamento sobre o valor das escolas nem sempre foi homogêneo e tornou-se mais complexo ao longo dos anos entre os muitos cônsules que se sucederam no comando do consulado.

Roznadowski, Brichanteau, Bertola, Gioia, Pio di Savoia, Pietro Baroli, Angiolo Dall'Aste Brandolini, Ugo Tedeschi, Giovan Battista Dolfini: cada um deles manifestou uma atenção diferente ao fenômeno que, inicialmente, foi considerado bastante oscilante. A impressão é que, no intervalo de tempo entre o início dos anos da grande emigração e o fascismo, diferentes perspectivas animaram os cônsules italianos em São Paulo. As sensibilidades e abordagens sobre o valor e o papel das escolas pareciam diferentes. Pio di Savoia foi bastante claro ao apontar que "não divido o desprezo que muitos, sem reflexão e sem conhecimento suficiente dos fatos, professam por elas". Algumas foram consideradas "realmente boas e muito discretas". As escolas primárias que ele teve a oportunidade de visitar na Itália não possuíam um valor maior.

No geral, no entanto, não tenho dificuldade em me associar com aqueles que descobriram que essas escolas valem pouco; mas quando se pensa que são professores improvisados, crianças em idade escolar recrutadas nas famílias de trabalhadores pobres que estão aqui hoje e amanhã correndo atrás do trabalho, quando se pensa que professores e crianças em idade escolar receberam apoio apenas insignificantes e que milagres não podem ser esperados de ninguém, creio que essas escolas, assim como são, merecem todas as simpatias de cavalheiros e pessoas de bom senso e que todos devemos tentar fazer algo por eles e trazer cada um, uma gota de óleo nessas pobres lâmpadas suspensas no escuro, símbolo também dessa fé que todos temos nos destinos da pátria (Pio di Savoia, 1906a, p. 4 e 5).

No entanto, somente por meio da coleta sistemática desses relatórios será possível enriquecer o arcabouço de conhecimento sobre as múltiplas dinâmicas que acompanharam a consolidação, o desenvolvimento e a crise das iniciativas de escolarização nos diferentes estados da federação brasileira que foram afetados pelo fenômeno da migração e em São Paulo, que se distingue por características específicas em comparação com outros estados da federação. Há muitos aspectos oferecidos por essas fontes para articular melhor também as chaves para interpretar o fenômeno em estudo e entender a dinâmica que retardou ou promoveu a escolarização.

Para entender melhor a importância das fontes consulares para uma reconstrução mais precisa das estratégias para o desenvolvimento e a consolidação das escolas, basta focar aqui em dois documentos relevantes.

O documento refere-se ao programa geral de reorganização implementado posteriormente pelo próprio cônsul Pio Gherardo di Savoia para a gestão geral das escolas italianas em São Paulo durante seu mandato, entre 1903 e 1905. Um plano que previa ações em vários níveis: desde a gestão administrativa até o ensino e a parte financeira. Em particular, o cônsul dissolveu a Associação e aprovou um novo Estatuto, juntamente com as Regras para o funcionamento das escolas italianas no Estado de São Paulo (1904), (Norme pel funzionamento delle scuole italiane nello Stato di San Paolo), destinadas a garantir maior controle na gestão e vigilância das escolas, confiadas à Delegação da Escola (Deputazione scolastica).

O projeto geral de reorganização das escolas também proporcionou um aprimoramento da intervenção financeira do estado italiano, através da preparação de um plano financeiro com base na possibilidade de subsidiar um número total de dez escolas que tentam incentivar um processo de agregação e fusão entre as escolas. As quatro escolas internas eram de Campinas, Santos, São Carlos do Pinhal e Ribeirão Preto. Ao lado deles, deveriam ter sido escolhidas as seis escolas localizadas na cidade, que deveriam obter progressivamente um subsídio mais substancial. Em alguns casos, o caminho

sugerido era incentivar a responsabilidade direta pela administração das escolas pelas associações de caridade e de assistência mútua, como aconteceu em Santos com a instituição de caridade italiana e em Campinas com o Círculo Unido da Itália. Por fim, o sistema previa a possibilidade de subsidiar o restante das escolas localizadas nos centros menores e rurais por meio de material escolar (Pio di Savoia, 1906a, p. 11).

Durante seu mandato, o cônsul também introduziu novos critérios para a distribuição de subsídios, definindo uma grade real, incluindo as qualificações do mestre, as qualidades de ensino e os precedentes do mestre (seja de posse ou não de uma licença), méritos da história de sua escola, do ano em que a escola foi fundada, da conduta do professor no Brasil e, especialmente durante o ano letivo, do número de alunos, do estado das instalações, da higiene etc. das premissas, as interrupções no ensino, o julgamento geral sobre o ensino (a educação e a instrução) derivado de visitas às escolas ao longo do ano, exames (Pio di Savoia, 1906a, p.20; Pio do Savoia, 1906b, p. 7).

Enfim, para garantir a distribuição dos materiais escolares, o cônsul desenvolveu um projeto muito interessante e pioneiro para reformar o suprimento de livros didáticos que pretendia mudar o centro da produção da Itália para o Brasil (Pio di Savoia, 1906b, p. 19).

O processo de reorganização, aplicado apenas parcialmente, pareceu dar alguns primeiros resultados. Segundo um relatório de 1906, tanto os professores quanto as empresas de auxílio mútuo que administravam as escolas haviam dobrado seus esforços para "merecer a benevolência deste consulado e do Ministério Superior". Os primeiros foram induzidos a procurar um local mais conveniente ou as mesas mais adequadas ou outros móveis escolares e os últimos a equipar-se de pessoal docente suficiente para serem auxiliados no

ensino. Ambos observaram uma disciplina "à qual antes não estavam acostumados, como a constante polêmica nos jornais provava, toda feita de fofocas, de personalidades, de insultos e de contumélias" (Pio di Savoia, 1906b, p. 5).

A alta taxa de conflito entre professores parecia ter retornado a níveis aceitáveis. Não que a controvérsia tivesse desaparecido completamente, mas eles pareciam, agora, limitados e criados principalmente por professores que não queriam aceitar o controle do consulado. Por fim, a opinião sobre as escolas étnicas italianas continuou positiva:

querendo ou não querendo, como são, com todas as suas falhas, - nunca me cansarei de dizer - sinalizaram serviços à causa nacional na luta contra o analfabetismo e contra o indiferentismo da maioria por tudo relacionado ao decoro da pátria. É para essas escolas que, se queremos ou não, devemos se milhares e milhares de crianças italianas no estado de São Paulo souberem ler e escrever em italiano (Pio di Savoia, 1906b, p. 1)

Diante do cenário delineado pelo cônsul Pio di Savoia, chama a atenção a análise elaborada, por outro lado, em outro relatório elaborado apenas um ano depois por um funcionário italiano enviado a São Paulo pelo conselho central da Sociedade Dante Alighieri com a tarefa específica de examinar analiticamente a estrutura das escolas, o ambiente, as necessidades da colônia, as melhores formas e meios para avaliar se seria ou não apropriado criar uma escola secundária, a futura escola média Dante Alighieri (Scalabrini 1908). Em minha opinião, trata-se de um documento extraordinário, produzido por Magnocavallo, que merece ser publicado na íntegra e que lança luz sobre um quadro ainda mais articulado do que o apresentado pelo cônsul Pio di Savoia:

Somente na cidade de S. Paulo, existem atualmente cerca de setenta escolas italianas de ensino fundamental. Muitas, demais na verdade; mas quantas merecem o nome de escola? Quantas são capazes de atender às necessidades mais modestas da colônia? É inútil iludir-se: não se trata de verdadeiras escolas, mas sim de umas setenta e tantas pessoas exercendo, ou melhor, pretendendo exercer a profissão de professor, pessoas em sua maioria não chamadas idôneas para o magistério e que às vezes não têm a menor preparação para o magistério (Magnocavallo, 1907, p.8).

O documento rico e articulado apresenta não apenas dados significativos sobre o desenvolvimento quantitativo das escolas, mas também várias avaliações sobre as características do fenômeno da escolarização étnica italiana para as classes trabalhadoras. O que é interessante notar, entretanto, é a perspectiva na qual a avaliação de Arturo Magnocavallo foi baseada. O funcionário italiano, de fato, nos devolve uma imagem muito negativa da situação, muito distante da imagem "heroica" que os professores ou as próprias autoridades consulares geralmente apresentavam em seus relatórios ou discursos públicos. Um relatório do qual emergiu um quadro bastante negativo das escolas italianas, que foram consideradas "absolutamente inadequadas para o fim a que se destinavam", tanto em termos de número quanto de organização (Magnocavallo, 1907). Ao examinar um documento como o "relatório Magnocavallo", é preciso se perguntar sobre as razões que levaram o funcionário a apresentar uma exasperada visão negativa da escolarização étnica italiana no estado de São Paulo. E as respostas, provavelmente, estão nas próprias razões de sua missão, funcional ao plano almejado por uma parte do associacionismo, o da Sociedade "Dante Alighieri", de criar uma escola média para a educação dos filhos da elite também na perspectiva de um retorno à Itália para adquirir uma formação universitária. É uma perspectiva baseada sobre uma visão do papel da educação que está fortemente ancorada na concepção que os grupos liberais queriam imprimir no sistema escolar nacional italiano, desde o modelo "casatiano" de educação escolar, articulado em caminhos muito distintos a serem atribuídos à elite daqueles destinados às classes populares (Sani, 2019). Trata-se de um projeto funcional a perspectiva que refletia a visão da componente mais orientada no fomentar uma estratégia para "fortalecer a nossa influencia naquela região" através do desenvolvimento de uma instituição educacional para a burguesia italiana-paulista em ascensão, capaz de competir com estruturas similares de educação secundária estrangeiras, especialmente a da França (Scalabrini, 1908). Mas uma escolha que teria condicionado a possibilidade de alocar recursos para as escolas primárias no futuro. Não é por acaso que os representantes mais dinâmicos do mundo da emigração paulista não hesitaram, em um primeiro momento, em atacar a perspectiva de fundação de um instituto que, não surpreendentemente, havia encontrado seu principal apoiador em um representante do mais bem-sucedido mundo empresarial italiano, Crespi (Dell'Aira, 2012).

O documento redigido pelo funcionário Arturo Magnocavallo também teria um impacto considerável nos anos seguintes. No início de 1922, em vista da reforma das escolas nas Américas que a direção-geral do ministério dos Affaires Exteriores italiano havia iniciado, o cônsul em São Paulo enviaria um relatório "muito confidencial" no qual retomaria e relembraria a análise e as conclusões contidas no relatório redigido por Arturo Magnocavallo para voltar a fazer um julgamento bastante severo sobre a gestão governamental das escolas que "sempre respondeu, como ainda responde, a critérios de política local mesquinha e de conveniência, em vez de responder a verdadeiros critérios lógicos, racionais, culturais e didáticos".

Ele falou de "escolas particulares miseráveis (que, com pouquíssimas exceções, são todas assim)", p. 2, que visam mais a garantir o "sustento do professor-proprietário e de sua família" do que instrumentos reais "de educação e instrução italiana". O cônsul observou a presença de "um mal-entendido muito prejudicial" ao acreditar que existiam "verdadeiras escolas italianas, organizadas de acordo com nossos sistemas didáticos, pedagógicos e higiênicos", com o objetivo de fornecer educação e instrução para crianças italianas e possivelmente estrangeiras (Tedeschi 1922).

O Instituto Médio "Dante Alighieri

Os acervos de arquivo histórico diplomático do Ministério das Relações Exteriores oferecem a oportunidade de explorar a história não apenas dos caminhos destinados aos filhos dos muitos trabalhadores dos emigrantes italianos, mas também daqueles destinados a funções gerenciais ou profissões empresariais. Os arquivos nos informam sobre os projetos e as experiências criados para apoiar a educação secundária na capital. Antes da escola de ensino médio Dante Alighieri, havia uma antiga escola de gramática ítalo-brasileira "Ordem e Progresso", fundada em 1903 pelo engenheiro Federico Spicacci e que recebeu um título de nobreza do governo local em 1910. Não podemos deixar de mencionar a função desempenhada pela escola de ensino médio Dante Alighieri, que já foi objeto de um estudo inicial interessante realizado por Dell'Aira (2012). Muitos aspetos da vida do instituto "Dante Alighieri" ainda estão por vir à luz, exatamente através do cruzamento dos documentos conservados nos arquivos escolares do atual instituto de ensino com aqueles conservados no Ministério das Relações Exteriores, para complementar o fundo documental conservado na Sociedade Dante Alighieri, órgão que promoveu seu nascimento. A documentação presente no fundo "Arquivo das Escolas" do MFA nos permite complementar o que sabemos e trazer à luz a intensa dialética que acompanhou a criação da Escola Média Dante Alighieri. A hipótese e, mais tarde, a realização do projeto de criação de uma escola de ensino médio não foi indolor, mas sim repleta de controvérsias, quando não de veneno. O projeto, suas incertezas e as polêmicas produzidas durante várias visitas de inspeção e preparatórias foram bem representadas por relatórios consulares, como o do cônsul Baroli (Baroli, 1911). É somente à luz desses conflitos que se pode compreender a exultação do primeiro reitor do instituto médio, que em 1913 foi expressa na inauguração do segundo semestre no novo instituto com as seguintes palavras:

O sucesso moral foi completamente alcançado. Mesmo nos mais céticos, a fé no sucesso do experimento foi resolvida; os sapos pararam de coaxar; eles confiavam em um fiasco solene; em vez disso, *bon gré mal gré*, tiveram de testemunhar um triunfo completo. O instituto não é mais um desejo piedoso, mas um fato consumado, que literalmente surpreendeu tanto os glorificadores quanto os denegridores (Camuri, 1913).

Mas os documentos do acervo de arquivo também nos ajudam a conhecer e aprofundar algumas das dinâmicas ligadas à vida interna do instituto sobre as quais ainda sabemos muito pouco: da estrutura corporativa do instituto à articulação didático-pedagógica dos ensinamentos e aos perfis do corpo docente. Assim, por meio da correspondência trocada entre a Direção Geral do Ministério, o Real Consulado Italiano de São Paulo, a Sociedade "Dante Alighieri" e os gestores e oblatos da escola, É possível discernir tentativas de mudar a estrutura de propriedade do instituto, como a que levou Rodolfo Crespi, em 1917, a elaborar e transmitir a Roma algumas propos-

tas de mudança do conselho de administração destinadas a levantar muitas perplexidades dentro do "Dante Alighieri", que estava pouco inclinado a endossar a proposta que interpretava como uma tentativa de mudar o equilíbrio em favor dos oblatores ítalo-brasileiros e colocar a Sociedade Dante Alighieri em minoria. (Dall'aste Brandolini, 1916). Ao mesmo tempo, um exame dos programas e dos relatórios dos diretores das escolas nos permite conhecer a evolução do currículo antes do advento do fascismo e, acima de tudo, à luz das mudanças introduzidas pela reforma do Ministro Gentile em 1923 (Magnocavallo, 1923).

Processos de nacionalização e ensino: reflexões em São Paulo sobre as escolas italianas

O patrimônio arquivístico italiano permite identificar melhor as razões do lento e progressivo declínio da presença das escolas italianas no estado de São Paulo; um processo que pode ser rastreado até àquele que, paralelamente, o estado brasileiro tinha iniciado desde o início do século XX, embora de forma branda, e no período marcado pelo conflito mundial. Nesse contexto, de facto, o espírito nacionalista não só ganhou novo fôlego nos países europeus, mas também naquelas realidades, como o Brasil, que se orientavam cada vez mais para o reforço do processo de nacionalização. Os relatórios consulares são úteis para compreender o impacto dos processos de nacionalização, tanto no Brasil como em Itália, sobre o fenómeno da educação étnica. As mudanças ocorridas na sociedade e nas opções de política escolar do lado brasileiro, cada vez mais atento à necessidade de garantir uma maior escolarização pública, não ficaram sem consequências nas possibilidades de expansão das escolas italianas. A partir de um extrato de um relatório elaborado pelo Conselheiro da Legação no Rio de Janeiro, Cariati, no início dos anos 1900, é possível compreender as

preocupações suscitadas pelo lançamento da medida do governo de São Paulo que tornava obrigatório o ensino do português em todas as escolas estrangeiras existentes no estado, medida que, se tivesse sido rigorosamente aplicada, teria levado ao possível encerramento de muitas escolas italianas: "A propaganda por meio da escola é a que mais desagrada aos governantes deste país e, depois de a terem assistido durante muito tempo inertes, parecem dispostos a obstruí-la o mais que podem" (Cariati, s.d. [mas de 12 de setembro de 1904).

Se nos primeiros quinze anos do século XX as medidas foram aplicadas de forma ampla, as coisas mudaram após a Grande Guerra, que também produziu uma forte corrente nacionalista no Brasil, bem representada pelo presidente do estado de São Paulo, o futuro presidente da República, Washington Luís, que acentuou o desejo de construir um projeto assimilacionista ("programa nacionalista de assimilação"), uma fusão das diferentes nacionalidades presentes no estado. Os sinais mais evidentes desta mudança foram a criação da Liga Nacionalista, a proibição dos sinais de língua estrangeira e a lei sobre o ensino nas escolas primárias. Já durante a Primeira Guerra Mundial, uma medida aprovada em 19 de dezembro de 1917 tinha estabelecido (Capítulo IV, Art. 45°, alínea c) a proibição da existência de qualquer escola pública que não se comprometesse a ensinar não só o português através de um professor brasileiro, mas todas as disciplinas em português. No entanto, mesmo nos três anos seguintes, as disposições foram aplicadas "de uma forma muito branda" (Partido Nacional Fascista s.d.).

Foi a aprovação da Lei n.º 1750, de 8 de dezembro de 1920, e o subsequente decreto de execução n.º 3356, de 31 de maio de 1921, que levaram a Embaixada e o Consulado Geral da Real Itália a interessar-se ativamente pela questão "que tocava diretamente a própria existência das nossas numerosas escolas primárias privadas". O artigo proibia a utilização nos internatos e escolas do ensino de línguas estrangeiras (o

449 do decreto n.º 3356) a crianças com menos de dez anos de idade, exceto se já soubessem ler e escrever corretamente o português; a imposição de um professor brasileiro ou português para ensinar a língua portuguesa e o ensino da geografia e da história do Brasil.

O impulso para uma maior nacionalização da educação no Brasil caiu precisamente na fase em que em Itália, após o fim da Primeira Guerra Mundial, surgiu a perspectiva de um relançamento daintervenção do Estado italiano nos contextos das duas Américas. Uma perspectiva que pode ser claramente vista nas circulares com as quais o subsecretário se dirigiu às autoridades diplomáticoconsulares para solicitar um "relatório especial para o ano letivo de 1919-920", um relatório detalhado com a intenção de "organizar a importante questão dos subsídios em dinheiro e material didático [...] e os meios colocados à sua disposição para a difusão da cultura e da língua italiana fora das fronteiras do Reino". Um relatório a partir do qual seria possível deduzir os dados necessários para um "relatório sobre a utilização das subvenções em dinheiro ou em material didático em relação aos fundos disponíveis para cada escola e às suas necessidades reais, com dados estatísticos e quaisquer outros elementos factuais necessários" (Circular de 1921).

No decorrer da década de 1920, as autoridades consulares aumentaram a percepção de se sentirem cada vez mais cercadas pelo processo de nacionalização. A questão das escolas primárias italianas no estado de São Paulo foi objeto de numerosos relatórios dos cônsules. A situação, a partir de dezembro de 1922, parece agravar-se com o início da aplicação no estado de São Paulo da lei de 1920 sobre o ensino nas escolas primárias estrangeiras. Os documentos de arquivo permitem-nos conhecer a estratégia das autoridades diplomáticas consulares presentes no Estado de São Paulo e as diferenças com as estabelecidas noutros Estados brasileiros. Uma intervenção direta da

embaixada italiana junto do governo federal ou do consulado junto do governo do estado de São Paulo foi descartada para não "ferir a suscetibilidade mórbida deste governo, mais do que nunca cioso das suas atribuições soberanas". Até mesmo a iniciativa do Comitê Dante Alighieri junto ao Supremo Tribunal Federal de declarar a inconstitucionalidade da medida legislativa foi rejeitada por ser considerada um ato "impolítico". Assim, o consulado, de acordo com a embaixada, decidiu iniciar "diligências oficiosas" junto do Secretário do Interior, Alarico de Silveira, de quem o cônsul Tedeschi obteve garantias "verbais" de que a lei não seria aplicada durante dois anos e que, de qualquer modo, "nunca constituiria um ato de hostilidade para com a comunidade italiana". A ameaça de encerramento das escolas permaneceu "suspensa" até abril de 1923, quando, a 23 de abril, a escola dos professores Tommasi foi encerrada depois de o inspetor escolar ter constatado que nela se ensinava a língua italiana a crianças com menos de dez anos. Pelas mesmas razões, a escola mista italiana "Vittorino da Feltre", dirigida pelo professor Alberto Tonissi, foi encerrada a 13 de junho. O mesmo aconteceu com a escola "Elena Cairoli", dirigida por Secondo Cazzuola. A intervenção do cônsul foi imediata e este interveio junto do Secretário do Interior, Alarico de Silveira, "a quem não escondi a dolorosa impressão causada na Colónia italiana pela medida tomada pela Inspeção das Escolas":

A existência de cerca de cinquenta escolas italianas, das quais apenas três ou quatro têm alguma importância, não poderia preocupar nem o mais fervoroso nacionalista. Com uma população de quase um milhão de italianos espalhados por todo (sic!) o Estado, o número de alunos que frequentam as nossas escolas é de apenas cerca de quatro mil, dos quais, embora demasiados, quase todos já falam preferencialmente o português, no país e no estrangeiro (Dolfini, 1923).

O argumento utilizado pelo cônsul foi o de lembrar às autoridades brasileiras as consequências que essas decisões teriam sobre a possibilidade de estabelecer um acordo sobre a questão migratória entre os dois Estados. Considerações partilhadas por de Silveira que, além disso, se comprometeu a falar com o Inspetor Geral do Ensino Público de São Paulo e deu garantias que seriam também oferecidas numa segunda entrevista em que, além disso, informou o cônsul da reabertura de algumas escolas italianas, em particular as dos professores Tommasi e Cazzuola. De facto, as escolas tinham sido reabertas, mas mediante a assinatura de uma declaração em que os diretores se comprometiam a não ensinar línguas estrangeiras a alunos com menos de 10 anos e a submeter-se a todas as prescrições da lei e dos regulamentos sobre o ensino elementar. Por outro lado, aqueles que, como o professor Tonissi, não aceitaram submeter-se às decisões do governo sofreram as piores consequências: a proibição de reabrir a escola. Este comportamento fez com que o cônsul voltasse a pedir ao Secretário do Interior do Brasil que mantivesse os seus compromissos anteriores, mas sem demasiadas ilusões de "uma mudança radical na atitude do governo, enquanto o atual presidente se mantiver no poder". Daí a indicação ou sugestão do diplomata para que se aguardasse o fim do mandato presidencial, o que aconteceria dentro de um ano, para depois se abordar o assunto diplomaticamente: "E não será mau se, na conclusão de um eventual acordo sobre a emigração, a questão das nossas escolas for tida em conta, obtendo-se alterações adequadas à atual lei sobre o ensino primário" (Dolfini, 1923).

Entretanto, as escolas privadas italianas tentariam "atenuar praticamente os rigores da lei" para "não perderem o seu carácter italiano". Até a Sociedade "Dante Alighieri", que tinha elaborado um projeto de abertura de duas escolas primárias em bairros maio-

ritariamente habitados por italianos, decidiu adiar a realização do projeto (Dolfini, 1923).

Mesmo nas escolas do interior, havia fibrilações. Em relatório datado de 31 de agosto de 1923, o cônsul anexa o relatório informativo do presidente e do secretário da Sociedade "Dante Alighieri" de S. Carlos sobre o contexto escolar onde até então se tinha estabelecido um "modus vivendi", tolerado pelas autoridades escolares brasileiras e compatível com os objetivos prosseguidos pela associação, através da inserção de dois professores para darem aulas de língua portuguesa "colateralmente e simultaneamente com o programa de italiano realizado pelos outros professores" (Serpe, 1923). O dilema do que fazer e a orientação de contemplar a possibilidade de criar secções específicas para crianças com menos de dez anos para ensinar em português.

As comunicações do cônsul, aprovadas pelo próprio Mussolini enquanto Ministro dos Negócios Estrangeiros *interino*, levaram a Direção Geral das Escolas a sugerir o envolvimento do Comissariado da Emigração no caso da conclusão de eventuais acordos com o governo brasileiroem matéria de emigração e da realização de um certo número de escolas médias às quais poderiamser anexados cursos preparatórios para escapar ao controlo da lei (Trabalza, 1923a).

A posição de Trabalza, expressa em dezembro de 1923, parecia caminhar para uma orientação mais radical:

É inútil iludirmo-nos: a simples escola privada italiana já não é suficiente. Mesmo antes da Lei Sampaolina de 20, dos quase um milhão de italianos espalhados pelo Estado, apenas 5.000 alunos frequentavam as várias escolas que ali se mantinham como podiam. É necessário inverter o problema: promover a alta cultura, penetrar nas escolas secundárias, e depois chegar às escolas primárias, investindo de italianidade todo o corpo escolar local preferido pelos próprios compatriotas por razões práticas (Trabalza, 1923b).

Provavelmente, o posicionamento das autoridades diplomático-consulares também impactou no amadurecimento de novas orientações. Ainda em meados da década de 1920, a situação das escolas italianas em São Paulo continuava a ser retratada de forma bastante negativa. O cônsul Dolfini continuava a reclamar da latitude dos diretores. No relatório com o qual o cônsul transmitiu a Roma, em 8 de janeiro de 1924, os dados sobre os exames realizados nas escolas italianas, o diplomata comenta a falta de sensibilidade dos diretores das escolas em responder ao convite do cônsul para transmitir os relatórios ou elaborá-los de forma completa. A maior parte deles são "simplesmente esquemáticos, sempre incompletos, como poderiam ser feitos por professores que, infelizmente, carecem da grande maioria dos requisitos necessários para poderem ensinar regularmente". Entre as 38 escolas registradas na capital e 13 no interior do estado, havia poucas dignas de menção. Com exceção do Instituto Dante Alighieri, do Instituto "Alessandro Manzoni" e do "Instituto Lievore", na cidade de São Paulo, e da "Escola Italiana", em Santos, e algumas outras exceções, "todas as demais escolas não passam de recepções de alunos, aos quais é ministrada uma educação rudimentar, que pode ser dada por professores quase sempre sem qualquer habilitação para o ensino" (Dolfini, 1924).

Acima de tudo, o quadro se tornou mais problemático com a aplicação rigorosa da lei e do regulamento [de 1920], que obrigou algumas escolas a fecharem, como o Instituto Tomasi e a Escola Vittorino da Feltre, do Maestro Tonissi, e outras a adequarem seus programas às exigências do regulamento brasileiro. Por estas razões:

> Em muitas escolas, o ensino do italiano e da história do país foi muito reduzido: a língua de ensino nas classes inferiores passou a ser exclusivamente o português, que, aliás, é quase sempre

a língua falada pelas famílias italianas! As poucas escolas que, apesar dos rigores da lei e das contínuas inspecções assediadoras das autoridades escolares brasileiras, querem continuar a ser italianas, têmde recorrer a mil subterfúgios para ensinar um pouco de italiano aos alunos das classes inferiores! (DOLFINI 1924).

Conclusões

Ao final deste rápido excursus sobre o potencial do patrimônio documental preservado no Ministério das Relações Exteriores italiano, a análise dos acervos devidamente classificados e tornados inteligíveis por meio das sugestões oferecidas também pelas recentes tendências historiográficas da educação, incluída a história Global ou Transnacional da educação, permite a produção de uma narrativa capaz de evidenciar as conexões e as relações no mundo, a circulação de ideias, objetos, pessoas e instituições que também caracterizaram o âmbito escolar, educacional e pedagógico nos últimos dois séculos (Conrad, 2015). O trabalho do historiador da educação, mesmo em tempos de digitalização como o que estamos vivenciando atualmente, não pode prescindir dos marcos da operação historiográfica, da análise oportuna e rigorosa das fontes; da capacidade de mergulhar-se em um arquivo para desenvolver uma narrativa que seja o resultado de um equilíbrio instável entre distância e proximidade ao acervo. O historiador não pode afastar-se demasiado do arquivo, mas tem que manter a capacidade de analisar os mecanismos de produção e funcionamento do texto objeto de análise. Como é preciso não permanecer demasiado apegado à sua documentação, existe o risco de este último se tornar tão cego a ponto de perder o essencial (Julia, 1998).

Referências

BARAUSSE, Alberto.) Processi di scolarizzazione etnica italiana nei contesti migratori in Brasile. Un primo bilancio storiografico tra dimensione locale e transnazionale della ricerca. *In* RADUNZ Roberto, HEREDIA Vania Beatriz (Org.). *Imigração e emigração. Balanço historiografico no sul do Brasil.* Caxias do Sul: EDUCS, 2022.

BARAUSSE, Alberto. Escolarização étnica italiana e cultura escolar em São Paulo: as iniciativas de Gaetano Nesi e Gemma Manetti pela infância escolar italiana entre o final do século XIX e o início do século XX, in *Inter-Ação*, Goiânia, v.46, n.2, p. 422-440, maio/ago. 2021.

BARAUSSE, Alberto. As fontes para uma história das práticas educativas nas escolas italianas no Rio Grande do Sul (Brasil): da colonização ao período varguista. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 126-153, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820442019126/0>.

BARAUSSE, A. Le scuole italiane nel Rio Grande do Sul attraverso le carte consolari tra la fine dell'Impero e l'inizio della Repubblica (1875-1893). In De Ruggiero, A., Heredia, V. B. M., Barausse, A. *História e narrativas transculturais entre a Europa Mediterrânea e a América Latina*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017, v.1, p. 195-248.

DE CERTAU, Michel. *La scrittura della sto*ria a cura di Silvano Facioni. Milano: Jaca Book, 2006

DELL'AIRA, Alessandro. *Lungo studio grande amore*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2012.

ESCOLANO Benito, Agustín. *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007.

FUCHS, Eckhardt, History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. *In*: BAGCHI, Barnita, FUCHS, Eckhardt, ROUS-MANIERE, Kate (orgs.). *Connecting histories of education: transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. New York/Oxford: Berghahn Books, 2014.

FUCHS, Eckhardt; VERA, Eugenia Roldán (orgs.). The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2019.

GRUZINSKY, Serge. *Abbiamo ancora bisogno della storia?* Milano: Editore, Raffaello Cortina Editore, 2016.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, A.; DEPAEPE, M. JOHANNIMGMEIER, E.W. (edd.). The Colonial experience in Education: Historical Issues and Perspectives. In: *Paedagogica Historica*. Supplementary Series, I, 1995, p. 353 – 382.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasilei*ra de História da Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9 - 44, 2001.

JULIA, Dominique. L'historien et l'archive. In *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, Brescia, 1998, 5, p.

MYERS, Kevin.; RAMSEY, Paul. J. e PROCTOR, Helen. Rethinking borders and boundaries for a mobile history of education. In: *Paedagogica historica*. Vol. 54, n. 6, 2018, p. 677 – 690.

NÓVOA, Antonio. L'histoire et l'histoire de l'éducation (Refléxions à propos de l'historiographie américaine. In *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Éducation), Lisbonne, Educa, 1998, p.13-50.

NÓVOA, Alfredo. On History, History of Education and History of Colonial Education. In DEPAEPE, Mark; NÓVOA, Antonio. e JOHANNINGMEIER, E. V. The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives. Vol. I of *Paedagogica Historica Supplementary* Series. Ghent, CHSP, 1995, p. 23–61.

OSSENBACH, Gabriela; Del Pozo, María del Mar. Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education*, Vol. 47, N. 5, p. 579–600, 2011.

PANIZZOLO, Claudia. A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887- 1912), *História da educação*, (Online), v. 24,2020.

PROSPERI, Adriano. *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi, 2021.

RADIN, J.C. *Imigração italiana em Santa Catarina e no Paraná*: fontes diplomaticas italianas (1875;1927). Chapecó, Ed. UFFS,2020.

ROMANATO, Gianpaolo; HERÉDIA, Vánia Beatriz Merlotti (orgs.). L'emigrazione italiana nel Rio Grande do Sul brasiliano (1875-1914): Fonti diplomatiche. Consiglio Regionale del Veneto, Ravenna: Longo Editore, 2018.

SANI, Roberto. Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa. In S.S. MAC-CHIETTI, G. SERAFINI (a cura di). *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 65-75,2008.

SANI, Roberto. *Sub specie educationis*. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processu culturali e formativi nell'Italia contemporanea. Macerata: EUM, 2011.

SANI, Roberto. History of Education in Modern and Contemporary Europe. New sources and lines of research. *In History of Education Quarterly*, LIII, 2, 2013, pp. 184-195.

SALVADORI, Massimo. In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti, Roma: Donzelli, 2021.

Referencias arquivisticas

BAROLI, Pietro.1911. *Rapporto del 24 ottobre 1911. In ASMAE*, AS CAT. III B 1911-1922, b. 446, f. Dal 1911 San Paolo

BEVERINI.1917. Rapporto del 30 dicembre del R. Console Giovanni Beverini e allegato Relazione del Prof. Luigi Lievore diretta in data 16 novembre 1917 al R. Consolato Generale d'Italia di S. Paolo (Brasile). In ASMAE, AS CAT. III B 1911-1922, b. 446, f. Dal 1911 San Paolo.

CAMURI.1913. Il direttore Camuri alla Presidenza della Società Dante Alighieri 17 marzo 1913.

CIRCOLARE.1927. Circolare n. 127 del 28 Novembre 1927. Diplomi di benemerenze scolastiche all'estero per gli anni 1925 e 1926. Relazione della Commissione. In ASMAE, AS 1929-1935, b. 719, f. 1928-1929.

CARIATI. 1904. Cariati, s.d. [ma del 12 settembre 1904.

CIRCOLARE. 1921. Circolare del Sottosegretario di Stato M. Di Saluzzo del 12 aprile 1921 Sussidi in denaro e materiale didattico alle scuole italiane all'estero) CIRCOLO PEDAGOGICO ITALIANO (1902). In ASMAE, AS, 1889-1910, CAT. III B, b. 339, fino al 1910, f. Associazione fra gl'Insegnanti e Circolo Pedagogico.

CHICCO, Enrico. 1897. Relazione Scuole italiane in San Paolo del r. Console E. Chicco del 3 maggio 1897. In ASMAE, AS, POS III, b,. 341, f. Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo G 184.

DISPACCIO. 1902. Dispaccio del 2 giugno 1890 del Sottosegretario di Stato al Consigliere di Legazione di Rio de Janeiro.

DALL'ASTE BRANDOLINI, Angiolo.1916.. Rapporto trasmesso dal Console Angiolo Dall'Aste Brandolini il 14 novembre 1916. In ASMAE, AS CAT. III B 1911-1922, b. 446, f. Dal 1911 San Paolo b. 446.

DOLFINI, Giovanni Battista. 1923. Rapporto del R. Console Dolfini del 25 agosto 1923 – Scuole elementari italiane nello Stato di San Paolo. In ASMAE, AS 1923-1928, b. 638 f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile.

DOLFINI, Giovanni Battista.1924. *Rapporto del r. console di San Paolo Dolfini dell'8* gennaio 1924 Scuole italiane nello Stato di S. Paolo. *Relazioni. In ASMAE*, AS 1923-1928, b. 638, f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile.

GIOIA. 1900. Elenco delle scuole italiane nella città di San Paolo e nello Stato al 31 marzo 1900. In ASMAE, AS, POS III, b. 341, sf. Scuole sussidiate nello stato di San Paolo G 184.

MAGNOCAVALLO, Arturo.1907. L'istituzione di una Scuola media italiana in S. Paulo (Brasile) Relazione al Consiglio Centrale del Prof. Arturo Magnocavallo, Roma 4 ottobre 1907.

MONACO, Attilio.1902. Rapporto del R. Console Monaco del 20 maggio 1902. In ASMAE, AS, 1889-1910, CAT. III B, b. 339, fino al 1910 f. Associazione fra gl'Insegnanti e Circolo Pedagogico.

MONACO, Attilio.1902. Rapporto del r. console Monaco del 21 [o 22] aprile 1902. Rapporto 22 aprile 1902 Associazione Insegnanti Italiani con sede nella Città di San Paolo (Brasile) Elenco nominativo delle Scuole Italiane nella Città e nello Stato di S.Paolo, coi dati statistici per l'anno scolastico 1901-1902. ASMAE, AS, 1889-1910, CAT. III B, b. 339, fino al 1910 f. Associazione fra gl'Insegnanti e Circolo Pedagogico.

MONACO, Attilio.1902a. Rapporto 22 aprile 1902 Associazione Insegnanti Italiani con sede nella Città di San Paolo (Brasile) Elenco nominativo delle Scuole Italiane nella Città e nello Stato di S.Paolo, coi dati statistici per l'anno scolastico 1901-1902.

MONACO. 1902b. Scuole italiane esistenti nello Stato di San Paolo. Annesso al rapporto del 15 settembre 1902. In ASMAE, AS, POS III, b. 341, sf. fino al 1900.

NESI G. 1897. Relazione di Gaetano Nesi al Console generale d'Italia Enrico Chicco del 27 maggio 1897. In ASMAE, AS POS III, b. 341, sf. San Paolo PG fino al 1905.

NORME.1904. Norme pel funzionamento delle scuole italiane nello Stato di San Paolo. Sem Editor. In ASMAE, b. 341, sf. [Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo] fino al 1900 G. 184.

PARTITO NAZIONALE FASCISTA-SEZIONE DI S.PAULO. *Il problema delle scuole italiane nello Stato di Sao Paulo*. Brasile Informazioni e richieste della Delegazione fascista. s.d.). *In* ASMAE, AS 1923-1928, b. 638 f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile

PIO DI SAVOIA 1903. *Programma scolastico pel 1903*. Rapporto di, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT. III B, b. 339, fino al 1910 f. Associazione fra gl'Insegnanti e Circolo Pedagogico.

PIO DI SAVOIA. 1906a. *Scuole italiane in San Paolo nel 1905*. Rapporto del r. console generale Gherardo Pio di Savoia del 6 gennaio 1906, p. 2.

PIO DI SAVOIA. 1906b. *Per le scuole italiane. Anno Scolastico 1906*. Relazione del Console Gherardo Pio di Savoia al ministero degli Affari Esteri del 29 luglio 1906.

Programmi delle scuole dell'Associazione Insegnanti Italiani. S.Paolo (Brasile), S.Paolo, Stabilimento tipografico a Vapore de La Tribuna Italiana, 1901. In ASMAE, AS 1923-1928, b. 638 f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile.

RIVA.1890. Telespresso di Riva del 24 marzo 1890 Petropoli, ASMAE, b. 341, sf. Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo G 184.

ROZWADOWSKI, A. 1890a. *Relatorio do real consul de São Paulo de março 1900. In* ASMAE, AS, POS III, b., 341, f. Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo G 184.

ROZWADOWSKI, A. 1890b. *Relazione del console Conte Roznadowski Antonio L.* 8 dicembre 1890. *In* ASMAE, AS, POS III, b,. 341, f. Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo G 184.

SCALABRINI. 1908. Relazione a S.E. il ministro dell'Ispettore generale delle scuole italiane all'estero Scalabrini del 14 aprile 1908.

SERPE. 1923. Rapporto del r. agente consolare di San Carlos del 27 agosto 1923 Giulio Serpe ASMAE, AS 1923-1928, b. 638.

STATUTO.1901. Statuto dell'Associazione fra gli Insegnanti Italiani di S.Paolo (Brasile), Typ. Progresso de Henr. Scheliga & C., S. Paulo, 1901. In ASMAE, AS, 1889-1910, CAT. III B, b. 339, fino al 1910, f. Associazione fra gl'Insegnanti e Circolo Pedagogico.

STATUTO.1902. Statuto della Associazione fra gl'Insegnanti italiani di S. Paolo. S.. Paolo: Tipografia Italiana N. Fortunati. In ASMAE, b. 341, sf. [Scuole italiane sussidiate nello Stato di San Paolo] fino al 1900 G. 184.

TORRACA, F. 1897. Nota di F. Torraca pel Ministro della Pubblica Istruzione del 7 giugno 1897. In ASMAE, AS POS III, b. 341, sf. San Paolo PG fino al 1905.

TEDESCHI, Ugo.1922. Telespresso del 23 gennaio 1922. Vigilanza sulle scuole sussidiate-riservatissima del console. In ASMAE, b. 446, f. Parte Generale, sf. Istituto Medio.

TRABALZA, Ciro.1923a. Promemoria per S.E. il Ministro. Scuole elementari italiane nello Stato di San Paolo (Brasile). [Promemoria del Direttore Generale delle Scuole Italiane all'Estero C. Trabalza del] 10 ottobre 1923. In ASMAE, AS 1923-1928, b. 638 f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile.

TRABALZA, Ciro.1923b. *Il problema delle scuole italiane nello Stato di S. Paolo. Informazioni richieste dalla delefazione fascista*. Per il Signor Capo di Gabinetto di S.E. il ministro. [Promemoria del] 5 dicembre 1923. *In* ASMAE, AS 1923-1928, b. 638 f. 1923-25 San Paolo POS III 12 Brasile.

2. PERCURSOS: DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Fernando Padula Secretário de Educação do Município de São Paulo

Pensar, falar e escrever acerca de arquivos é rememorar parte da minha trajetória profissional. Em geral, desconhecidos por muitos e com trabalho silencioso literalmente, os arquivos precisam estar mais próximos do público — ou o público mais próximo dos arquivos — ser valorizados e reconhecidos pela importância dessas instituições.

Em 23/06/2022, no II Seminário Memórias Arquivadas: as possibilidades dos arquivos de São Paulo para a pesquisa em História da Educação - organizado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em pareceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e realizado no Arquivo Público do Estado - tive o privilégio de fazer a abertura do evento ao lado de profissionais envolvidos com essas instituições e que valorizaram os arquivos. Lembrando daquele dia, me vem à mente como foi difícil discursar naquele evento depois da abertura realizada pela Sra. Claudia Panizzolo, professora doutora da UNIFESP, também coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH e pelo Prof. Dr. Thiago Nicodemo, coordenador do Arquivo Público do Estado.

Peço a permissão de deixar registrado aqui, em forma de relato, a minha apresentação no referido Seminário. O evento contou com a presença de várias autoridades, palestrantes, inclusive com participação internacional, educadores, acadêmicos e pesquisadores que puderam estar de forma presencial e on-line. Iniciei fazendo um agradecimento especial a todos que se envolveram para a realização daquele valioso encontro, que tinha entre seus objetivos a valorização e o reconhecimento da importância dessas instituições de custódia.

Logo no começo estava previsto um diálogo com a professora Cláudia, aproveitei o momento para perguntar aos participantes se já conheciam o APESP¹, a Memória Documental (MD²), o Memorial da Educação Municipal (MEM)³, arquivos da Secretaria Municipal de Educação. A maioria levantou a mão acenando positivamente. Perguntei então se havia na plateia alguém que já tinha feito alguma visita a esses espaços de memória. Um número menor de participantes levantou a mão. Visitas a arquivos em geral são para pesquisadores e consultas.

Assim, logo no começo da minha apresentação, fiz um pedido: quem ainda não visitou o APESP ou outro espaço de memória semelhante, não deixe de ir. Os arquivos são espaços que vão além da guarda de documentos, são ambientes educativos, para todas as idades, o mundo do arquivo pode (e deveria ser) uma espécie de anexo dos currículos escolares, diversificando conteúdos da sala e aula.

Uma citação de Heloísa Bellotto mostra que a difusão cultural lança elementos de dentro do arquivo para fora e "[...] permite o retorno dessa mesma política, acenado com atrativos no recinto do arquivo" (Bellotto, 2006, p. 228). Isso foi um dos temas que o Seminário tratou aquele dia: mostrar o que há dentro dos arquivos e convidá-los para visitar, conhecer e pesquisar em suas fontes.

O APESP está localizado à Rua Voluntários da Pátria, 596 – Santana, São Paulo – SP.

² A MD está localizada à Rua Estado de Israel, 200 – Vila Clementino, São Paulo – SP.

³ O MEM está localizado à Rua Estado de Israel, 200 – Vila Clementino, São Paulo – SP.

Dessa forma, quem atua na Educação, precisa refletir em como aproximar os estudantes dos arquivos, com visitas guiadas para conhecerem esses acervos ricos, cheios de conhecimento, que estão localizados na cidade de São Paulo.

O ano de 2022 foi um período de muitas comemorações. O APESP fez aniversário – 130 anos. É bom lembrar da história desse arquivo. Em 1892⁴, nascia oficialmente a Repartição de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo⁵, subordinada à Secretaria do Interior. Cento e três anos depois, era criado o Memorial da Educação Paulista, vinculado à Secretaria da Educação do Estado – SEE, sendo que no ano de 1978 seu acervo foi constituído.

No início da criação do APESP, havia se perdido documentos, e com isso foi perdida a memória, a história, os caminhos que retratam o passado, que iluminam o futuro. Existem textos arquivados que apontam registros daquela época do Capitão-general perguntando: "Cadê a documentação da boa governança?"

E assim o arquivo foi se constituindo e se estabelecendo, como os arquivos tratados aqui, bem como os seus diversos acervos que guardam documentos em diversos suportes, todos com suas relevâncias.

Nós estamos tratando sobre instituições híbridas, que tem um pé na história e um pé na gestão. Thiago Nicodemo lembrou no Seminário do início da Universidade de São Paulo, quando um grupo de franceses, liderados por Lévi-Strauss, esteve em São Paulo. Naquela época, houve a contratação de professores estrangeiros e nacionais cujo registros dos contratos se encontram arquivados no APESP.

⁴ A Repartição de Estatística e do Arquivo do Estado foi criada pelo Decreto nº 30, de 10 de março de 1892.

⁵ Para saber mais sobre a história do APESP acesse: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/institucional/quem_somos/linha_tempo.

Tais documentos deram origem à exposição "A História da Universidade de São Paulo e contratação de seus primeiros docentes – contextualizando documentos" com início em setembro de 2016. Para isso, foi realizado um grande trabalho com a documentação nos milhares de quilômetros de documentos preservados no APESP que hoje se encontra num prédio construído para ser arquivo.

Até 1953, o APESP mudou diversas vezes de sede. Desse ano até 1997, ficou estabelecido num prédio alugado na Rua Antônio de Queiroz. O arquivo também foi vinculado à diversas secretarias de governo durante esses anos, inclusive pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De 1967 a 2007, foi da Secretaria da Cultura e depois passou a ser vinculado à Secretaria da Casa Civil. Atualmente, desde 2020, está vinculado à Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão.

Atualmente, a sede está localizada na Rua Voluntários da Pátria, n.º 596, em Santana. Se eu pudesse dar uma dica, não deixem de visitar, o prédio do APESP foi projetado e construído especificamente para ser um arquivo. O que isso quer dizer?

Na área externa, a edificação tem uma parte laranja que é uma proteção térmica. Além disso, todos os cinco andares inteiros e dois terços de dois andares – a biblioteca e hemeroteca - onde estão os acervos não tem janelas, tampouco tubulação hidráulica que é para não ter riscos de infiltrações, nem umidade, evitando risco de dano a essa documentação. Cada andar suporta em média 2.500kg por metro quadrado para abrigar a estrutura exigida e preservar toda a documentação, muitas com mais de 400 anos. Essa estrutura foi concluída em 2012. O documento mais antigo é de 1578: o inventário de bens de um sapateiro chamado Damião Simões, cujo conteúdo mostra como era a cultura, os costumes da época, os bens e as ferramentas de trabalho. Naquela época, todos os inventários e

testamentos provenientes de cartórios dos antigos juizados de órfãos eram recolhidos, por Lei de 1899, para o arquivo púbico no início do século XX. Assim, foi se formando o acervo do APESP, com todas as características que apresenta hoje.

Por se tratar esse texto de um relato, tomo a liberdade de contar - e ser o mais fidedigno possível - o trecho a seguir em que descrevo uma história engraçada na época que iniciei meu trabalho no arquivo.

Eu tinha vindo da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, da Secretaria de Educação e da Secretaria de Projetos, Orçamentos e Gestão (nesta ordem), todos órgãos ligados ao Estado de São Paulo. Não sei se é de conhecimento do leitor, mas nas dependências do APESP não se pode comer. Minha assessoria na Secretaria de Estado da Educação, de onde eu vinha, sabendo do meu gosto pelo café, tinha me dado uma maquininha dessas de cápsulas de expresso. Uma espécie de xodó para mim.

Assim, quando cheguei para trabalhar no APESP, trouxe da minha casa e coloquei em uma estante para poder fazer o meu cafezinho diariamente. Nem consegui abastecer a máquina com água, em poucos minutos, a Sueli (diretora do Núcleo de Apoio Administrativo – NAA6), a nossa "zeladora" entrou na minha sala e disse o seguinte: "olha, o sr. me desculpe, não pode tomar café aqui". Perguntei intrigado: "Por que não pode?" Resposta: acho melhor o senhor falar com a Dona Norma". Perguntei: "e quem é dona Norma?"

O NAA tem como atribuições: I - receber, registrar, distribuir e expedir papéis e processos; II - preparar o expediente das respectivas unidades; III - manter registros sobre freqüência e férias dos servidores; IV - prever, requisitar, guardar e distribuir o material de consumo das unidades; V - manter registro do material permanente e comunicar à unidade competente a sua movimentação; VI - receber, controlar e movimentar os adiantamentos necessários aos serviços; VII - desenvolver outras atividades características de apoio administrativo à atuação da unidade.

Resposta: "a dona Norma é do Centro de Preservação⁷, onde se faz a higienização, o tratamento e o restauro dos documentos."

Conheci a dona Norma me explicando o motivo pelo qual não podia fazer meu cafezinho alí: "olha coordenador, não pode, porque o café, os restos de alimentos atraem bichos e os bichos comem o papel". Vale a pena conhecer todo o detalhe do processo de restauro desses documentos, especialmente, o do papel japonês que pesa 1g por metro quadrado.

Assim, a minha máquina de café voltou, sem uso, para casa. A sala da coordenação onde eu trabalhava era no 10° andar e nós tínhamos que descer no térreo para tomar café e/ou fazer um lanche, pois não tinha copa nos andares. A cultura do arquivo é diferente de outras repartições públicas. No arquivo não pode ter a bolachinha e café, tradicionalmente presentes no dia a dia de outros órgãos.

A ação de preservar em boas condições indica que devem ser tomadas providências referentes às condições climáticas, à higiene e à acomodação para que o documento não se deteriore e não se contamine. Assim, na hora que você precisa ter acesso para pesquisa acadêmica e para consulta ele possa estar conservado. Esse é outro motivo, também, para não se tomar café e para não cair nenhum líquido eventualmente no documento. E aí se trabalha com esta lógica sistêmica da gestão documental.

No referido Seminário, uma professora falou do Centro de Referência em Educação - CRE Mário Covas - que é um espaço de preservação, um Memorial que pertence à Secretaria de Estado

O Centro de Preservação tem as seguintes atribuições: a) elaborar, implementar e gerenciar programa de preservação dos acervos da instituição; b) prestar orientação técnica aos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta e Fundacional e a outras instituições congêneres; c) propor parcerias com instituições científicas para promover pesquisas conjuntas nas áreas de entomologia, microbiologia e química aplicadas à conservação; d) gerenciar o monitoramento ambiental nos depósitos de acervo.

da Educação e ficava localizado na Avenida Rio Branco. Isso me fez lembrar de uma outra passagem. Parte do acervo do CRE, que não cabia na sua sede, ficava mudando de acordo com a disponibilidade de espaço nas escolas estaduais para armazenar e custodiar documentos, nem sempre nas melhores condições.

Lembrei, então, que próximo à estação de metrô Armênia, existia a antiga garagem da Secretaria Estadual de Educação, cujo prédio apresentava-se em condições não muito boas (na verdade, em ruínas).

Quando fui chefe de gabinete na SEE, nossa gestão decidiu demolir o que sobrava do prédio, mantendo a garagem e construir um novo edifício para abrigar o arquivo intermediário da Secretaria da Educação e finalmente ficou reservado um espaço para o acervo do CRE com condições adequadas de armazenagem e climatização, além de uma sala de manuseio de documentos e espaço para consulta.

Naquela época eu acabei não podendo visitar o novo prédio, mas quando eu estava trabalhando no APESP, o pessoal me convidou eu fui de metrô até lá – afinal era apenas uma estação de metrô do Tietê para Armênia. Fiquei orgulhoso, tirei fotos para guardar como registro. Já estava até instalado o arquivo deslizante e todo o material organizado. Enviei as imagens para a equipe da gestão documental do APESP, especificamente para o então diretor do Centro de Gestão Documental do Sistema de Arquivos do Estado de São Paulo (SAESP), Marcelo Henrique Assis. Foi quando me devolveram dizendo o seguinte: "está bonito, mas não se encontra na melhor lógica da gestão documental".

Afinal de contas, o que é a lógica da gestão documental? A organização do CRE encontrava-se da seguinte forma: ordem numérica, cronológica e sequencial. Para mim, isso já era fantás-

tico, porque estávamos acostumados a ver aqueles depósitos de papel com tudo empilhado, desorganizados, onde ninguém achava nada. Quando chegava um pedido de acesso era aquele caos: precisava fazer mutirão para poder disponibilizar as informações, pois faltava a gestão documental.

Então, me explicaram o seguinte: os documentos estavam organizados em ordem numérica, cronológica e sequencial, ano 1 processo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, só que não por tipologia, nem por classificação documental. Sendo assim, em uma mesma caixa-arquivo poderíamos ter processos que se eliminam com 1, 3, 5 ou 10 anos ou ainda serem de guarda permanente, fazendo com que as caixas-arquivo ainda que parcialmente desocupadas ocupem o mesmo espaço nas prateleiras. Na melhor lógica da gestão documental, os documentos são classificados e depois ordenados sequencialmente pela mesma tipologia.

Então, qual a melhor lógica da gestão documental? Arquivar um documento por tipo de classificação, assim, aqueles documentos que podem ser eliminados com um ano ficam juntos. Mantém-se então, a ordem cronológica e sequencial, e após um ano você não precisa reabrir caixas, fazer uma avaliação, classificação e ter um retrabalho. Já se pode fazer a eliminação mediante um edital, assim como aqueles de 5 e 10 anos. Os demais precisam ser encaminhados para instituições como APESP, o CRE, a MD e o MEM e outros locais de guarda para serem preservados.

Nenhum documento nasce para ser histórico. Como disse nossa mestra Heloísa Bellotto, "os documentos, dentro de seus níveis administrativos, guardam entre si relações orgânicas que devem ser obrigatoriamente respeitadas. O documento de arquivo só tem sentido se relacionado ao meio que o produziu" (Bellotto, 2006, p. 28). Ou seja, os documentos dos arquivos são criados por

uma administração primeiramente, eles nascem para cumprir uma função administrativa. Depois, quando arquivados e disponibilizados, passam a servir e apoiar a construção da história e da memória, por meio da pesquisa, considerando o local e o tempo de sua produção. Essa é justamente a missão dos arquivos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, na época da redemocratização, com o volume de documentos que eram criados, estabeleceu-se a gestão documental e o processo de classificação desses documentos. É dessa época também a teoria das três idades dos documentos, as quais descreverei a seguir. Reforço aqui, como dito acima, que nenhum documento nasce para ser histórico, mas para cumprir uma função administrativa, como por exemplo: o boletim do aluno, o diário de classe, histórico escolar, contratos administrativos, prestação de contas da Associação de Pais e Mestres, prontuário do servidor etc. Ou seja, cada documento cumpre o seu papel e a sua função. Esse tipo de documento pertence, incialmente, à primeira idade dos documentos. Bellotto indica ainda que a primeira idade dos documentos são quando eles "se encontram em tramitação, utilização imediata e guarda em arquivos correntes" (Belloto, 2006, p. 113).

Na segunda idade, ou intermediária, os documentos deixam de cumprir a função originária e aguardam o cumprimento de prazos prescricionais e precaucionais. Por exemplo, os contratos administrativos precisam passar pela Auditoria do Tribunal de Contas. Há ainda Leis e normas que preveem prazo para o questionamento de determinados documentos, os quais devem ficar em arquivos intermediários.

A terceira idade refere-se àqueles documentos que precisam ser preservados pela eternidade, são esses que precisam estar disponíveis para acesso. Assim, pesquisadores podem fazer a releitura dos registros para a escrita da história, para conhecer a memória, produzir obras acadêmicas e ter essa história preservada em arquivos permanentes.

Assim como as três idades dos documentos, os arquivos também são organizados em arquivos correntes, intermediários e permanentes. Vale destacar aqui os instrumentos necessários para a boa gestão documental, sendo eles: os planos de classificação e as tabelas de temporalidade dos documentos.

Para quem passa pelos arquivos como profissional ou pesquisador é sempre uma felicidade voltar e encontrar, para além dos documentos, os arquivistas, o pessoal da faxina, vigilância, recepção, enfim, todos os servidores. Nós saímos da instituição arquivo, mas ele e seus ensinamentos não saem de nós.

Nesse sentido, atualmente, quando visito escolas da Rede Municipal de Ensino – RME, às vezes, eu me deparo com um "arquivo morto". Aquilo já me dá um negócio. Ai eu começo: "você sabia que não existe arquivo morto?" "Como assim, secretário?". "É porque se é morto significa que não serve mais e precisa ser eliminado. Agora, se o material tem valor histórico e probatório, deve ser preservado e dado acesso à pesquisa para o cidadão. Então, nós não devemos gastar tempo e dinheiro arquivando e ocupando espaço com documentos que não tem valor histórico e probatório". É a gestão documental que define o que deve ser classificado, avaliado e eliminado.

Gostaria de reforçar mais uma vez a importância dos arquivos e seus acervos específicos e dizer que na Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio de uma comissão presidida pela Miriã Gomes do Nascimento, iniciou um trabalho de gestão documental, que visa a produção da tabela de temporalidade da atividade-fim dos documentos da Educação da cidade de São Paulo. Queremos melhorar as instalações do Memorial da Educação Municipal para ter a condição de ser o nosso arquivo permanente que salvaguarda as

materialidades da Educação, além de dar mais visibilidade à Memória Documental e seus documentos em suporte papel, que retratam a trajetória técnica e pedagógica da SME.

Com isso teremos mais espaço para além do belíssimo trabalho que é feito pelas equipes. Pretende-se potencializar esses espaços de memória e orientar as escolas e as Diretorias Regionais de Educação para recolherem e organizarem seus documentos e constituírem também os seus memoriais. O objetivo é fazer o ciclo vital do documento, desde quando ele nasce, passando pelo processo de avaliação, classificação, eliminação e preservação da documentação permanente para que possa ser usada pelos interessados.

Por fim, faço mais um paralelo com a professora Claudia Panizzolo. Quando ela citou os acervos municipais das Secretarias da Educação e da Assistência Social, eu recordei que as creches, por exemplo, tiveram sua origem na Assistência Social e os acervos dessas duas instituições conversam e se complementam. Eu me lembro que eu estava como Chefe de Gabinete da Secretaria de Assistência Social do Estado de São Paulo, quando as creches foram municipalizadas e transferidas para a Secretaria da Educação, no início dos anos 2000. Já era na concepção de que desde a primeira infância, ou melhor, da primeiríssima infância, a creche fazia parte do processo educacional, e esse espaço não deve ser só um lugar para cuidar e acolher: é cuidar, brincar, educar, acolher, como os educadores hoje praticam. Inclusive, tudo isso está hoje no currículo da Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Um outro exemplo sobre o Currículo da Cidade é que nele está inserido, além de outros destaques, o processo de inclusão que trata dos imigrantes, salientando que a Rede Municipal de Ensino conta com mais de 8 mil imigrantes estudantes. Essa documentação precisa ser preservada e acessada, tanto em relação ao processo de inclusão na RME como seus documentos.

Temos como tarefa fortalecer instituições como o APESP, o CRE, o MEM e a MD desde quando elas nascem, colocando em prática a gestão documental e a preservação da documentação arquivada.

Gostaria de agradecer quem chegou até aqui comigo e desejar que em breve eu possa participar e relatar o III Seminário. Espero que todos os profissionais envolvidos na tarefa principal de garantir o direito à aprendizagem dos nossos estudantes possam voltar seus olhares para as materialidades e para os documentos, passando pelo processo de gestão para que esses documentos possam ser preservados e servirem de testemunho às escritas históricas.

Muito obrigado por fazer essa leitura e vida longa ao Seminário.

Referências

BELLOTTO, H. L. *Arquivos permanentes*: tratamento documental. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006.

SÃO PAULO (Estado) – Arquivo Público do Estado de São Paulo, *Linha do tempo*. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/institucional/quem_somos/linha_tempo. Acesso em: 08 jan. 2023.

3. "SEM O COMPETENTE MATERIAL É ABSOLUTAMENTE IMPOSSÍVEL O ENSINO PRIMÁRIO" – AS CONTRIBUIÇÕES DAS FONTES DOCUMENTAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1830-1889)

Adriana Santiago Claudia Panizzolo UNIFESP, São Paulo, Brasil

A citação que nomeia o presente texto, escrita em 19 de março de 1877, foi retirada de uma fonte, a saber, um relatório redigido pelo professor João de Viterbo Santa Rosa, mestre de Primeiras Letras da Freguesia de São Bernardo – atual município de São Bernardo do Campo, localizado na região metropolitana do estado de São Paulo – e está sob a guarda do Arquivo Público do Estado de São Paulo – APESP – armazenado na Caixa Ordem 5.098, que juntamente com outros documentos da Instrução Pública são-bernardense compõem um *corpus* documental que possibilitou um estudo detalhado acerca das escolas de Primeiras Letras de São Bernardo durante o período imperial.

Dessa forma, compreender como as escolas estavam organizadas e aparelhadas e em quais condições funcionavam é o objeto do presente estudo, tomando por fontes relatórios de professores e ordenamentos legais do período delimitado.

Ancorado nos estudos de Faria Filho (2016); Souza (1998; 2016) e Vidal (2013) acerca das condições de funcionamento das escolas de Primeiras Letras durante o período imperial, realiza-se uma análise de como esses aspectos impactaram diretamente na educação ofertada às crianças.

Buscou-se na perspectiva da Micro-História, a partir da fundamentação teórica Ginzburg (2007) e Levi (1998; 2016), realizar uma análise utilizando-se redução de escala, com o propósito de focar a atenção em determinados detalhes identificados durante a análise dos documentos.

A fundamentação teórica que sustenta a análise das fontes também é imprescindível no sentido de preservar seu caráter original e, para tanto, a Micro História auxilia a refletir sobre as fontes, uma vez que se origina "da necessidade de recuperar a complexidade da análise, da renúncia às leituras esquemáticas e gerais para poder observar realmente como se originavam comportamentos, escolhas e solidariedades" (Levi, 2016, p. 21).

O professor Henrique Espada afirma que essa metodologia realiza uma "crítica às noções globalizantes e abstratas da historiografia tradicional – chamando a atenção para a necessidade da redução da escala de análise" (Espada, 2006, p. 16). Dessa forma, faz-se necessário observar aspectos que dificilmente seriam identificados em uma análise de escala maior.

Para Levi (1998) "A escala não é um dado preestabelecido, mas resulta de uma escolha estratégica que envolve a própria significação da pesquisa" (p. 203). Ainda, de acordo com o autor, a Micro-História seria, "antes de tudo, uma tentativa de narrar sem esconder as regras do jogo que o historiador seguiu" (Levi, 2016, p. 22).

Os resultados apontam que as condições materiais, estruturais e recursos pedagógicos eram precários e escassos em toda Província de São Paulo e em São Bernardo não foi diferente. Destaca-se ainda que avanços foram acontecendo de forma lenta ao longo da segunda metade do século XIX e com o advento da República a esperança de melhorias na Educação estava depositada na criação dos Grupos Escolares.

O período delimitado inicia-se no ano de criação da primeira escola de Primeiras Letras, no ano de 1830 até o ano de 1889, ocasião em que a Freguesia é elevada a município, bem como fim do período imperial e início de uma nova proposição educacional no Brasil.

O estudo está organizado em três seções e considerações finais. A primeira seção, São Bernardo, uma freguesia entre a Serra do Mar e a cidade de São Paulo, faz um breve relato sobre a História da Freguesia de São Bernardo e sua importância econômica na primeira metade do século XIX. A segunda seção, A escassez do "competente material": a estrutura física e seu impacto na aprendizagem, realiza um estudo sobre as condições estruturais dos locais onde funcionavam as escolas de Primeiras Letras no período imperial. A terceira seção, A escassez do "competente material": os materiais pedagógicos e o sucesso da aprendizagem, realiza uma análise sobre os materiais pedagógicos que eram disponibilizados aos mestres de Primeiras Letras. A quarta seção, Apesar da "impossibilidade", o que era ensinado às crianças?, faz menção ao que as fontes revelam sobre o que era ensinado às crianças que frequentavam as escolas de Primeiras Letras em São Bernardo.

São Bernardo, uma freguesia entre a Serra do Mar e a cidade de São Paulo

A Freguesia¹ de São Bernardo, que atualmente compreende os municípios de Santo André, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Diadema e São Bernardo do Campo, está localizada no ABC Paulista, na região metropolitana do estado de São Paulo.

Freguesia era uma divisão territorial urbana estabelecida a partir de uma paróquia erigida, equivalendo à menor divisão administrativa que poderia existir.

Estabelecida em 23 de setembro de 1812 por meio de uma Resolução do Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, a Freguesia de São Bernardo teve antecedentes históricos que relataram como estava organizada antes de sua fundação oficial, desde a criação de Vila de Santo André da Borda do Campo no século XVI até sua ocupação por fazendeiros ao longo dos séculos XVII e XVIII.²

Localizada entre a Serra do Mar e a cidade de São Paulo, São Bernardo era rota obrigatória de passagem dos viajantes, que transportavam mercadorias de Santos para a cidade de São Paulo por meio da Calçada do Lorena, que foi construída no século XVIII.³

Contudo na segunda metade do século XIX, em meados de 1860, a construção da ferrovia São Paulo Railway ⁴ mudou o panorama da Freguesia, que deixou de ser a única rota para transporte de mercadorias, o tropeirismo⁵ foi abandonado dando lugar a uma forma mais moderna, rápida e econômica de circulação.

Sobre o tema, indica-se a leitura da dissertação de mestrado de Adriana Santiago (2021) "Imperioso é o dever de prendar a todo o cidadão com a instrução primária": as escolas de Primeiras Letras de São Bernardo (1830-1889)". Disponível em https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62984.

³ A Calçada do Lorena tratava-se de um projeto determinado pelo governador da Província de São Paulo, Bernardo José Maria Lorena, e possuía 50 quilômetros de extensão calçados em rochas, que eram escolhidas e trabalhadas manualmente (SESC São Paulo, 2021).

Em 16 de fevereiro de 1867 entrou em operação a estrada de ferro São Paulo Railway, a primeira ferrovia paulista, concebida para ligar a cidade de Santos à vila de Jundiaí e, por conseguinte, aos distritos da província de São Paulo onde a cultura do café expandia-se de forma promissora. O empreendimento foi idealizado por Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, José da Costa Carvalho, o Marquês de Monte Alegre, e o Conselheiro José Antonio Pimenta Bueno. Um decreto imperial de 1856 autorizou-os a constituírem uma companhia encarregada da construção, custeio e gozo de uma estrada de ferro que partisse de Santos e chegasse a Jundiaí, passando pela capital São Paulo. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/artigos/memoria-a-abertura-da-primeira-ferrovia-paulista-a-sao-paulo-railway/. Acesso em: 15 abr. 2023.

⁵ "Os tropeiros eram condutores de tropas de cavalo ou mulas, que atravessavam extensas áreas transportando gado e mercadorias. Os percursos podiam durar várias semanas, envolvendo regiões do Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil. Essa atividade existiu desde o século XVII até início do século XX." Mais informações disponíveis em: http://www.tropeirosdasgerais.com.br/historia.htm. Acesso: em 15 abr. 2023.

No ano de 1830 foi estabelecida a primeira escola pública em São Bernardo. Tratava-se de uma escola masculina sob a regência do padre Thomaz Antônio Innocencio Lustosa. Trinta e cinco anos depois foi criada, em 1865, a primeira escola para o sexo feminino na Freguesia.

A escassez do "competente material": a estrutura física e seu impacto na aprendizagem

O excerto que nomeia o presente trabalho foi retirado do relatório do professor de Primeiras Letras da sede⁶, João de Viterbo Santa Rosa, que assim escreveu na íntegra ao inspetor geral da Instrução Pública de São Paulo sobre a situação de escola, em relatório redigido em 19 de março de 1877:

Tenho a honra de levar ao respeitável conhecimento de V.Sa. que hoje aqui entrei em exercício do meu cargo, como indigno professor de Primeiras Letras desta Freguesia. O deplorável estado em que encontra a escola deste lugar, sem móveis nem utensis de qualidade alguma, força-me a rogar a V.Sa. se digne providências a respeito. Julgo escusado dizer que, sem o competente material é absolutamente impossível o ensino primário, ora, sendo isto um perfeito axioma, espero que V.Sa., a bem do primeiro sucesso do público serviço se dignará providenciar, sem demora (Rosa, 1877, p. 1, grifo nosso).

A precariedade dos espaços em que as escolas de Primeiras Letras da Freguesia de São Bernardo funcionavam foi pauta de muitos dos documentos analisados. Desde os relatos do primeiro professor da Freguesia, padre Lustosa, observa-se uma situação

⁶ A palavra "sede" faz menção à localização da escola, por se encontrar na região denominada à época como central e também porque foi a primeira escola criada em São Bernardo.

de inadequação dos espaços. Em 13 de março de 1852, ano em que Diogo de Mendonça Pinto, assumiu o cargo de inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, Lustosa escreveu quanto à precariedade do espaço, dos materiais pedagógicos e do mobiliário. Ele alegava que "A sala onde existe a aula é a minha casa, que ainda não está acabada no todo, não moro nela, contudo a sala apesar de ainda não estar forrada é suficiente para cômodo dos alunos" (Lustosa, 1852, p. 1). Ainda, no mesmo relatório, Lustosa (1852) afirma que faltava mobília e que na escola havia apenas "1 banco de 10 palmos, 1 mesa pequena e 1 cadeira" (p. 1). Releva sublinhar a inadequação para moradia e a suficiência para lecionar, o que remete à ideia de que para a escola o precário seria suficiente.

É possível identificar que, com o passar dos anos, houve mudanças na Instrução Pública de São Bernardo, desde o aumento de escolas de Primeiras Letras até as alterações nos conteúdos escolares desenvolvidos pelos professores. Porém, no que diz respeito aos espaços onde as escolas funcionavam, percebe-se que o *locus* permaneceu sendo a casa dos professores.

Os locais onde as escolas funcionavam estiveram em pauta ao longo do século XIX, sendo que ambientes domésticos e improvisados prevaleciam no caso das escolas de Primeiras Letras. Outra situação que se somava a esse cenário era a existência de escolas masculinas e femininas, cujo espaço era organizado, prioritariamente, de forma apartada, apesar da existência de escolas mistas em São Paulo, que atendiam a ambos os sexos.

Essas discussões apontavam para a necessidade da construção de espaços específicos para as escolas. Faria Filho (2016) afirma que "No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa" (p. 145).

Todavia, essa discussão levou muito tempo para se concretizar em ações em alguns locais, como foi o caso da Freguesia de São Bernardo. Mesmo após o advento da República, a estrutura arquitetônica permaneceu de forma inalterada durante anos.

Em 2 de julho de 1864, o professor Manoel Dias Xavier de Toledo se pronunciou, por meio de relatório encaminhado a Diogo de Mendonça Pinto, em relação ao estado da sala de Primeiras Letras, solicitando um novo espaço. Dentre várias queixas sobre a falta de móveis, há uma súplica, em que afirma: "muito preciso de uma vidraça da janela da minha sala, por causa do vento que atira com os papéis" (Toledo, 1864, p. 1).

Em 25 de novembro de 1871, o professor de Primeiras Letras de Rio Grande, um dos bairros da Freguesia de São Bernardo, João Maria de Toledo Dantas, relatou uma situação complexa, ao notificar Diogo de Mendonça Pinto que:

Participo a V.Sa. que os móveis pertencentes à Escola do bairro do Rio Grande até hoje não foram entregues, bem como o respectivo livro de matrícula dos alunos, porque estando os móveis em poder de Manoel Gomes, dono da casa onde meu antecessor lecionava. O sr. Manoel Gomes se nega a entregá-los sob pretexto de lhe serem devidos os aluguéis durante o tempo em que os móveis estão guardados em sua casa: por isso tenho feito a matrícula dos alunos em outro livro e para a escola tenho me servido de uma mesa e de bancos pertencentes a casa que aluguei (Dantas, 1871, p. 1).

Ao professor de Primeiras Letras cabia lidar com as adversidades e, de certa forma, procurar modos de resolvê-las, como foi o caso do professor João Maria, que não sendo possível retirar os móveis e livro de matrículas do antigo local onde funcionava a escola, fez adaptações para continuar a lecionar.

Em Alto da Serra, um outro bairro de São Bernardo, o mestre de Primeiras Letras⁷ relatou em 1880 que pediu ajuda das pessoas da região para improvisar bancos para as crianças sentarem. Responsabilizou a falta de condição material por não conseguir implementar outro método de ensino que não fosse o individual. Nas palavras do professor:

Porém eu que desde os primeiros passos que dei já tive de hesitar ante um poderoso obstáculo: a falta de mobília, não obstante procurei remediar este inconveniente, recorrendo-me à algumas pessoas do lugar e não fui servido, não porque faltasse vontade de servirem-me, pois mesmo não podiam auxiliar-me, senão em a assistência de seus filhos em minha escola. Resolvi--me pois, e consegui arranjar uma mesa pequena e uma cadeira, e como assentos dos alunos arranjei algumas tábuas, sustentadas nas extremidades por caixões, porém para os exercícios escritos dos alunos, luto sempre com dificuldade. Em minha escola tenho 16 alunos frequentes, como consta os livros de matrícula e pontos e o mapa que junto a este tenho a honra de remeter a V.Sa. Com estes 16 alunos gasto só em escrita quase o tempo todo, de que posso dispor, porque tenho guia-los individualmente por falta de mesas (Professor da escola de Primeiras Letras do sexo masculino do Alto da Serra, 1880, p. 2).

Cabe um destaque às críticas ao modo individual de ensino, pois com a reinvenção do modelo de escola nos países europeus e Estados Unidos ocorrida na transição do século XVIII para o XIX surge a partir de muitos debates sobre a forma ultrapassada e não funcional no modo individual de ensino e, já no início do século XIX, "o sistema proposto por Andre Bell e Joseph Lancaster ajustavase perfeitamente às necessidades da difusão da educação popular à

O nome do professor não foi localizado no relatório, apenas a menção que se tratava do mestre de Primeiras Letras da escola do sexo masculino do Alto da Serra.

medida que aliava a racionalidade econômica à pedagógica" (Souza, 2016, p. 351). Contudo, entre a indicação de mudança de método e de fato a mudança houve um hiato Brasil afora e, especificamente na Província de São Paulo, o discurso ganhava um coro, que ressoava de acordo com o relato do professor do Alto da Serra: que a não aplicação do novo método estava atrelado intrisicamente com a falta de condição material estrutural.

Com o passar dos anos, os documentos revelaram que a situação continuava preocupante quanto aos recursos materiais escolares, a exemplo do relatório escrito em 1.º de junho de 1886 pelo professor substituto Manoel Eduardo de Almeida ao inspetor geral da Instrução Pública, Arthur Cesar Guimarães, em que afirmou que:

A escola está funcionando na casa de minha residência que presta-se perfeitamente a esse fim. Está provido e muito pequeno número de móveis, e estes em mau estado; pois que constam apenas de 3 bancos e 6 bancos pequenos aliás insuficientes para o grande número de alunos que conta esta escola (Almeida, 1886, p. 1).

A própria frequência escolar era comprometida, considerando as condições precárias de atendimento. Apesar da criação de leis que enfatizavam e, até mesmo a obrigatoriedade de se frequentar a escola, como por exemplo a Lei de 9 de 22 de março de 1874 criada em São Paulo, é notório uma lacuna entre a prescrição legal e o cotidiano escolar, considerando as:

[...] condições materiais da administração provincial, como precariedade orçamentária, ausência de professores habilitados, dispersão territorial, dentre outras razões citadas como limitantes à plena aplicação da obrigatoriedade escolar ou como justificativas do descompromisso dos governos provinciais [...] (Vidal, 2013, p. 15).

Ao que parece, o desafio estrutural esteve presente em todo período imperial, o que resultou na desesperança do professor João de Viterbo Santa Rosa, que em sua escrita deixa transparecer as impossibilidades de ensino sem os materiais para sua realização.

A escassez do "competente material": os materiais pedagógicos e o sucesso da aprendizagem

Relevante mencionar que a utilização de materiais pedagógicos adequados para ensinar esteve (está) em pauta durante o período delimitado no presente estudo. Tratava-se de uma discussão intimamente ligada ao sucesso da aprendizagem, o que fica evidenciado na escrita do professor João de Viterbo Santa Rosa ao afirmar que sem eles seria "absolutamente impossível o ensino primário" (Rosa, 1887, p. 1).

Os Relatórios sobre o estado da Instrução Pública publicados ao longo do século XIX relatam que essa mesma situação era notória por toda Província de São Paulo. Conforme já mencionado, há também notícias que as terras paulistas não eram exceção, pois a carência de melhorias na estrutura das escolas existia em todo território brasileiro, inclusive no tocante a materiais pedagógicos que apoiassem o trabalho dos mestres de Primeiras Letras.

O Relatório sobre o estado da Instrução Pública Provincial de 1852, apresentado ao Presidente da Província por Diogo de Mendonça Pinto, expõe a escassez de materiais na Província de São Paulo, evidenciando que a falta destes impactava nos avanços dos estudos. Relata, ainda, que muitos professores para não terem suas escolas fechadas, acabavam arcando com as despesas com recursos próprios, conforme texto na íntegra:

De todos os Distritos, de todas as escolas públicas recebo constantes e repetidos ofícios solicitando móveis e utensis, exceto da Vila de Porto Feliz, único lugar, ao qual, diz o inspetor, não ser preciso ministrá-los. Concebo quanto a falta de tais objetos afeta a marcha dos estudos, e não ponho em dúvida a privação em que se diz acharem-se as escolas; apesar disso não tenho acodido a semelhante necessidade porque pelo Exm. Governo me foi ordenado que sustasse todo o procedimento até que se completasse a tabela dos móveis e utensis. Da tabela, autorizado pelo mesmo Governo, encarreguei uma comissão que já concluiu o seu trabalho segundo as bases que lhe dei; espero, portanto, que em breve sejam todas as escolas públicas atendidas às suas tão justas reclamações. Nestes últimos tempos é por conta dos professores que, aliás percebem vencimentos tão módicos, que tem corrido a despesa, para qual, entretanto o Corpo Legislativo nunca se descuidou de consignar uma cota nas Leis de orçamento. Eles têm preferido carregar com mais esse ônus a terem as escolas fechadas. Desse fato tem se ressentido o estudo: despidas as escolas dos precisos móveis, os discípulos não são sujeitos a uma suficiente divisão em classes, e acomodados em forma a facilitar a inspeção dos Mestres. A esse mal a falta de utensis acrescenta outros. Nas nossas escolas abundam meninos pobres, destituídos até dos objetos com que servem se apresentar para o ensino, e como nem todos os professores os fornecem, em algumas escolas tem eles sido privados das lições da escrita. Os que não sofrem este mal estão expostos ao da imperfeição no estudo da caligrafa por serem os traslados preparados pelos próprios mestres, nem sempre para isso habilitados. Acresce que em mais de uma escola os traslados manuscritos, por descuido de quem os prepara, ou ignorância de ortografia, são tais que bem podem servir para exercícios cacográficos; e assim mais inoculam na inteligência dos discípulos doutrinas perigosas por não ter-se sabido escolher os assuntos que sem detrimento da educação e com vantagem dela possam ser objetos dos traslados (São Paulo, 1852, p. 9, grifo nosso).

Sobre São Bernardo, um relatório datado de 3 de novembro de 1880 sugere que a precariedade da escola masculina do Alto da Serra foi sanada pela Instrução Pública, pois o documento escrito por Gabriella Emilia de Menezes, professora da escola feminina do Alto da Serra, endereçado a Francisco Aurélio de Souza Carvalho, inspetor geral da Instrução Pública, relata o seguinte:

Continua a minha escola na mesma penúria do indispensável para a regularidade do ensino; e essa falta que de antes era suportável é agora muito sensível visto que a repartição de que é V.Sa. muito digno chefe, tendo fornecido para a escola do sexo masculino todo o necessário, vejo-me forçada eu a fornecer papel, pena e tinta a minha custa, ou a retardar o ensino, ainda mais sendo vítima de suposição de que, como o professor, recebo e não distribuo pelas alunas o necessário. Sendo os recursos do professor que só disso vive, muito minguados, é lhe quase impossível distrair qualquer quantia que, por pequena que fosse, causaria-lhe sérios embaraços (Menezes, 1880, p. 1-2, grifo nosso).

A partir do relato, observa-se que a professora enfrentou dificuldades em justificar a situação de sua escola, dando pistas de que houve comparação e, como não recebeu os mesmos recursos que o professor da escola de Primeiras Letras do sexo masculino, passou a ser alvo de desconfiança.

Cabe mencionar que os professores de Primeiras Letras recebiam valores por parte da Província de São Paulo para adquirir utensis até meados de 1870, conforme consta no Livro de Moveis e Utensis (Distribuição de 1854 a 1872)⁸. A partir de 1872, havia

⁸ Cf. mencionado por Wiara Rosa Alcântara (2019) no artigo Obrigatoriedade escolar e investimento na educação pública: uma perspectiva histórica (São Paulo, 1874-1908). Arquivo Público do Estado de São Paulo. Livro de Móveis e Utensis (Distribuição de 1854 a 1872). Secretaria da Instrução Pública de São Paulo. Ordem 1124.

participação do Inspetor do Tesouro e a Coletoria para aquisições dos materiais escolares. Alcântara (2019) realizou um estudo sobre os investimentos da administração de São Paulo e deflagrou que, apesar dos recursos que eram dispostos pela administração pública, "a professora ou o professor se responsabilizavam pela compra do material e mobiliário escolar, quando não com o dinheiro da Província, com o seu próprio" (p. 7).

A escrita da professora Gabriella Emilia de Menezes deixa claro que a escola onde lecionava estava funcionando em condições precárias. Porém, afirma que a situação se agravou com a melhoria da escola masculina, pois agora estava sendo comparada, sendo necessário dispor de quantias do "próprio bolso" para sanar algumas necessidades da escola.

Com vistas a reduzir a escala de observação (Ginzburg, 2007) há aqui posto que o poder público foi acionado pela professora para que olhasse de forma a manter a equidade no atendimento, em que se melhorando uma escola no mesmo bairro, observasse a situação da outra, porém também está explicitado que a professora que proveu com recursos próprios necessidades básicas para manutenção da escola.

Em 6 de junho de 1885, a professora substituta Izabel Maria de Oliveira Salles relata ao inspetor geral da Instrução Pública, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, que utilizava os seguintes materiais para ministrar suas aulas: "Os compêndios adaptados são os seguintes: para leitura os compêndios de Hilário Ribeiro, para gramática nacional 'Coruja', para aritmética elementar 'Jardim', para doutrina cristã o catecismo da Diocese" (Salles, 1885, p. 1). Nesse mesmo relatório, a professora afirma que "funciona a escola na casa de minha residência", ou seja, o lugar da escola permanecia sendo a casa do professor.

Identifica-se que a professora contava com apoio de material pedagógico para ministrar suas aulas, o que aponta que melhorias ao que tange a utilização de materiais pedagógicos, ainda que lentas, foram realizadas ao longo da segunda metade do século XIX.

Apesar da "impossibilidade", o que era ensinado às crianças?

O conteúdo escolar e o horário das aulas eram pautas dos relatórios de professores e inspetores de ensino da Freguesia de São Bernardo ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo.

Dos documentos localizados, endereçados ao inspetor geral da Instrução Pública entre os anos de 1830 e 1864, ocasião em que existia apenas uma escola em São Bernardo, vinte deles fazem menção ao que era ensinado às crianças que frequentavam as aulas de Primeiras Letras.

Os documentos revelam a repetição desses conteúdos ao longo dos anos, indicando que, formalmente, não havia alteração do que era ensinado e nem do tempo que se dedicava a esse ensino, a exemplo do relatório escrito por João José de Oliveira, inspetor do Distrito de São Bernardo em 1 de abril de 1853, endereçado a Diogo de Mendonça Pinto, cujo teor no tocante aos conteúdos escolares se apresenta da seguinte forma:

O professor atual ensina a ler, escrever, contar; [...] O tempo de ensino é de duas horas e meia de manhã e duas e meia de tarde, de manhã a leitura é manuscrita e diversas operações matemáticas, às tardes leitura de impressos catecismos, e cartilhas (Oliveira, 1853, p. 1).

Foi localizado um documento redigido por Ernesto Galvão de Moreira Lacerda, em 16 de novembro de 1841, uma página anexa, com três exercícios de matemática, que exemplifica como alguns exercícios eram aplicados aos alunos. Pareceu uma espécie de plano de aula, com todos os exercícios respondidos, conforme transcrição abaixo e figuras 1 e 2:

1.º Quer-se saber 2450 jardas⁹ a quantos metros correspondem?

Como a jarda tem 0,91 multiplicaremos o número de jarda por 0,91 cujo produto corresponde a 2 quilômetros, 229 metros e 5 decímetros.

2.º Quer-se saber 7280 metros quantos quilômetros tem?

Tem 7 quilômetros 2 hectômetros e 8 decâmetros.

3.º Qual é a soma de 2/3 + 5/4 + 4/9

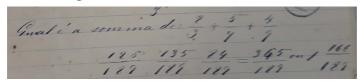
Como são heterogêneas as frações foi preciso antes reduzi-las ao mesmo denominador (Lacerda, 1841, p. 2).

Figura 1: Resolução do exercício 1, 1841



Fonte: Lacerda (1841)

Figura 2: Resolução do exercício 3, 1841



Fonte: Lacerda (1841)

⁹ Significado de jarda: Unidade de medida de comprimento inglesa, equivalente a 91,44 centímetros (0,914 metros); sendo representada por yd. Cf. Dicio, Dicionário On-line de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/jarda/. Acesso em: 15 de abr. 2023.

Em outros documentos, é possível observar algum acréscimo de conteúdo, conforme o relatório escrito no ano de 1859, também regido pelo inspetor João José de Oliveira, em que é mencionado o ensino de "outras leituras de instrução moral" (Oliveira, 1859, p. 1).

No relatório encaminhado pelo professor Lustosa, em 13 de março de 1852, endereçado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província, Diogo de Mendonça Filho, o padre relata sobre as aulas de catecismo, afirmando que "[...] O catecismo que os alunos aprendem é o histórico de Fleury¹⁰, traduzido pelo Dr. Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, cujos exemplares me foram remetidos pelo Exmo. Governo há muitos anos" (Lustosa, 1852, p. 1).

No mesmo documento de 13 de março de 1852, o professor Lustosa escreve a Diogo de Mendonça Pinto, afirmando: "Tenho adaptado manuscritos e cartas de manhãs e impressos para tarde" (Lustosa, 1852, p. 1).

Além das adaptações, foi possível identificar que alguns conteúdos eram suprimidos. Em 01 de abril de 1853, o inspetor do Distrito de São Bernardo, João José de Oliveira ao escrever para Diogo de Mendonça Pinto, afirma que não estava sendo ensinada a gramática nacional aos alunos "[...] porque os pais apenas os filhos sabem ler, escrever e contar, tiram da escola, e pouco se importam que eles saibam a gramática da língua nacional" (Oliveira, 1853, p. 1).

A profusão de catecismos que se desenvolveu na modernidade, os variados formatos e usos que receberam, a presença e a circulação intensa desses textos nos espaços e nas políticas públicas de educação, revelam o diálogo entre Igreja e modernidade. Constitui, ainda, uma resposta à divisão política e religiosa e à pobreza cultural e pastoral em que se encontrava a Igreja Católica no contexto da modernidade. O investimento da Igreja num impresso de destinação pedagógica como o catecismo atingiu, com êxito, pontos nevrálgicos da instituição: contribuiu para a propagação da fé católica, para a superação do estágio de ignorância religiosa em que se encontrava o povo cristão e se constituiu como instrumento eficaz para o empreendimento de um novo projeto de cristianização (ORLANDO, 2013, p. 10).

A escola era organizada com vistas a ofertar o ensino diário às crianças, funcionando em dois períodos, conforme registrado em 2 de julho de 1864, pelo professor Manoel Dias Xavier de Toledo, ao escrever um relatório a Diogo de Mendonça Pinto informando que as crianças frequentavam a escola duas vezes por dia, estudando manuscritos em dissertações de manhã e à tarde, catecismos e cartilhas. No mesmo ano, também foi localizado um relatório que afirmava que as crianças "[...] à tarde escrevem e estudam impressos em cartilhas, catecismos e geografia da Província" (Toledo, 1864, p. 1).

Em 13 de fevereiro de 1857, o inspetor João José de Oliveira reportou-se ao inspetor geral da Instrução Pública sobre a assinatura de uma revista. Tratava-se de um convite para assinar uma revista de Instrução Pública portuguesa (Oliveira, 1857). Dessa forma, é possível afirmar que eram utilizadas revistas como material pedagógico, com anuência da Inspetoria Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, posto que indicava a assinatura. Boto (2000) afirma que a partir dos anos de 1850, houve "uma intensificação da discussão sobre os métodos e as técnicas de ensino, o que se expressava por inúmeros registros, desde artigos e periódicos da época até as recomendações dos inspetores escolares" (p. 1).

Um dos temas abordados por algumas revistas portuguesas era a civilização por meio de hábitos de moralidade e conduta, bem como destacava a importância afetiva, que se sobrepunha à razão. Cabe lembrar que o professor Lustosa era padre, e destaca-se a influência de seu papel tanto do ponto de vista educativo, quanto religioso, no tocante à conformação de hábitos ao que concernia à moralidade e aos bons costumes.

De acordo com Souza (1998), educação e moralidade andavam de mãos dadas, sendo diretamente ligadas à formação do cidadão. Nesse sentido, a igreja possuía grande influência na educação brasileira no período imperial, perdendo a sua força com o advento da República.

Contudo, apesar das orientações legais e da revisão de conteúdo escolar, a aprendizagem era uma das questões não resolvidas da escola.

O relatório sobre o estado da Instrução Pública Provincial de São Paulo de 1852 aponta que as escolas de Primeiras Letras da Província de São Paulo, via de regra, não avançavam no que era ensinado.

> Em geral os professores só se empregam na leitura, escrita, e a prática das quatro operações fundamentais da Aritmética; as noções gerais de Geometria prática, a Gramática da língua nacional, toda a teoria da Aritmética, e a sua prática [...]. O método de ensino posto em prática não é de escritor algum. Os nossos professores públicos em regra só têm ouvido falar em Lancaster; e nas suas escolas é a tradição que devem o método que empregam. Quando tomam a regência de uma Cadeira seu primeiro cuidado é, pois, ver se se recordam do modo por que seus próprios Mestres os instruíram nas primeiras letras; depois começa o exercício mais ou menos semelhante ao desses Mestres, e modificado às vezes pelo número dos alunos, e necessidades da escola. É apenas nas Cadeiras da Sé e Cidade de Iguape que me consta praticar--se um método que pretende ser o do ensino mútuo. Em todas as aulas públicas a cultura da inteligência quase que podemos afiançar que está incumbida ao acaso: nem um esforço que manifeste essa tendência; e os professores, permita-se-me esta frase, materializam o ensino quanto possível (Relatório sobre o estado da Instrução Pública Provincial, 1852, p. 8).

Com o passar dos anos, foram localizadas informações sobre materiais de suporte pedagógico que começaram a ser utilizados pelos professores, todos com anuência da Inspetoria Geral da Instrução Pública. A Lei n.º 81 de 6 de abril de 1887 em seu artigo n.º 71 estabelecia que o ensino primário de primeiro grau deveria compreender as seguintes matérias:

1.°- Educação cívica; 2.º Educação religiosa, facultativa para os filhos dos acatólicos; 3.º Lição de coisas com observação espontânea. 2.º- Leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno até o ponto de ler corretamente, prestando o professor atenção à prosódia. 3.°-Exercício de análise sobre pequenos trechos lidos de modo a poder o aluno compreendê-los e ficar, ser, decorar regras gramaticais, conhecendo a construção de frases e sentenças. 4.º- Escrita graduada com aplicação das regras da ortografia. 5.º- Aritmética elementar incluindo as quatro operações fundamentais, frações ordinárias e decimais e regra de três simples, com exercícios práticos e problemas graduados de uso comum. 6.º- Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas. 7.º- Desenho linear de mão livre e caligrafia. 8.º-Exercício de redação de cartas, contas, faturas comerciais. 9.º- Noções de geografia geral e geografia física, concernente aos fenômenos de evaporação, formação das nuvens, das chuvas, do vento, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios, etc., guiando os alunos ao conhecimento do mapa da Província. 10 - Ginástica. 11 - Canto coral (São Paulo, 1887).

Nos dois anos anteriores à Proclamação da República, novas propostas foram incorporadas à Instrução Pública, conforme relatório redigido pelo professor da escola de Primeiras Letras do sexo masculino da Freguesia de São Bernardo, cujo nome não constava no documento e, nesse caso segue nomeado apenas como "Professor da escola de Primeiras Letras do sexo masculino de São Bernardo", em 31 de maio de 1887, endereçado ao inspetor geral da Instrução Pública, Arthur Cesar Guimarães:

Observadas as prescrições do citado regulamento relativamente às matérias que constituem o ensino primário e ao tempo da sua duração diária, tem sido ministrado diariamente das 9 horas da manhã às 2 horas da tarde o ensino das seguintes matérias: leitura, caligrafia, doutrina Cristã, aritmética elementar, sistema métrico, gramática da língua nacional, cujos compêndios adaptados são todos aprovados pela Inspetoria da Instrução Pública da Província, a saber: a "Cartilha Nacional" e os livros de leitura - 2.º, 3.º, e 4.º todos do "Hilário Ribeiro", para os diversos graus desta matéria, isto é, leitura elementar, corrente e expressiva; o catecismo da Diocese para a 3.ª daquelas matérias; aritmética elementar de "Jardim" para a 4.ª; o "Compêndio elementar do sistema métrico decimal" do Capitão "Rosa Júnior", para a 5.a; para a última das matérias referidas a gramática também de "Hilário Ribeiro", seguindo para caligrafia [...] (Professor da escola de Primeiras Letras do sexo masculino de São Bernardo, 1887, p. 1).

É importante compreender como foram se alterando os conteúdos escolares, a partir dos livros utilizados, a exemplo da Cartilha Nacional, a primeira cartilha escrita por um brasileiro, criada pelo professor gaúcho Hilário Ribeiro – formado pela Escola Normal de São Paulo nos anos de 1880 –, baseada em suas próprias aulas ministradas no Liceu de Artes e Ofícios na Província do Rio de Janeiro.

A Cartilha Nacional, produzida pelo educador e escritor brasileiro Hilário Ribeiro, tinha por objetivo ensinar, simultaneamente, a ler e escrever. Levava em consideração que a arte da leitura é a análise da fala, daí a importância de que o aluno iniciasse seu aprendizado conhecendo os valores fônicos das letras pronunciando-as corretamente. Defendia, assim, o método sintético pela soletração e silabação de palavras e textos que destacavam as ideias nacionalistas (Vieira, 2017, p. 30).

De acordo com a autora, o método sintético utilizado por Hilário Ribeiro preconizava o ensino das partes para o todo, agregando-se o valor fônico de cada letra, propondo um trabalho simultâneo de leitura e escrita (Vieira, 2017).

A Aritmética Elementar, de Miguel Maria Jardim, também era utilizada no ensino. A obra teve a primeira edição publicada em 1872, sob a aprovação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. De acordo com Feitosa e Siqueira Filho (2019), "O fato de o compêndio de Jardim ter sido aprovado pela Escola Normal, da qual fora ex-aluno-mestre, demonstra que ele estava de acordo com as diretrizes educacionais da época, tais como eram interpretadas pelos professores" (p.7).

Jardim foi professor e formador de professores durante a segunda metade do século XIX no Rio de Janeiro, além de ex-aluno da Escola Normal de Niterói. Iniciou sua carreira no magistério público em 1867, no qual atuou por treze anos. Importante referir que o estabelecimento de uma identidade nacional, imbuída do espírito nacionalista, somado às dificuldades encontradas no translado de livros de Portugal para o Brasil fomentaram a elaboração e editoração de livros em terras brasileiras.

Dessa forma, é possível identificar que existiram alterações no conteúdo escolar ao longo dos anos, que foram pautadas em prescrições legais, a exemplo do artigo 71 da Lei paulista n.º 81 de 6 de abril de 1887, porém, a partir dos documentos, verifica-se que ocorreram de forma lenta e aquém do esperado pela Instrução Pública da Província de São Paulo e da Freguesia de São Bernardo.

Considerações Finais

As fontes são imprescindíveis para realização de pesquisas em História da Educação, uma vez que o pesquisador se pauta nelas para realizar uma investigação acerca do passado, problematizando-as e interrogando-as, procurando estabelecer sentidos e significados para realização

de análise do objeto de estudo pretendido. Sem elas não haveria possibilidade de realizar esse trabalho, daí o destaque para a importância da preservação dos documentos, logo, a existência dos Arquivos Históricos.

Ao longo da escrita desse trabalho, que recupera a trajetória das escolas de Primeiras Letras de São Bernardo no período imperial no tocante a materiais, foi necessário reduzir a escala e projetar luz em determinados assuntos, realizando deslocamentos, aproximando a lente microscópica e a desfocando por vezes e, até mesmo, ajustando-a para outra situação que se apresentou através das fontes, com sustentação na afirmação de Ginzburg (2007), ao asseverar que "[...] reduzir a escala de observação queria dizer transformar num livro aquilo que, para outro estudioso, poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia" (p. 265).

Os documentos trazem à luz a precariedade dos materiais, o que indica que desde a primeira escola de Primeiras Letras, sob a regência de Lustosa, até o final do período imperial, a situação tanto do espaço físico quanto mobiliário careciam de melhorias.

Os Relatórios sobre o estado da Instrução Pública publicados ao longo do século XIX relatam que essa mesma situação era notória por toda Província de São Paulo. Há também notícias que as terras paulistas não eram exceção, pois a carência de melhorias na estrutura das escolas existia em todo território brasileiro.

Acerca dos materiais pedagógicos que eram disponibilizados para os professores, identifica-se uma escassez destes, mas com alguns avanços, em especial na segunda metade do século XIX.

Benjamin (1985) afirma que "O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer".

A preservação das fontes é imprescindível para que o historiador consiga usufruir do seu privilégio, em seu sentido reparatório inclusive. Quem sabe assim, o inimigo a vencer seja, enfim, derrotado.

Fontes

ALMEIDA, M. E. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo professor substituto, Freguesia de São Bernardo, em 1 de junho de 1886, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

DANTAS, J. M. T. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Professor Público da cadeira do Rio Grande, Freguesia de 180 São Bernardo, em 25 de novembro de 1871, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

LACERDA, E.G.M. Resolução de exercícios, Freguesia de São Bernardo, em 16 de novembro de 1841, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

LUSTOSA, T. I. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Professor Público, 1.ª cadeira do sexo masculino da Freguesia de São Bernardo, em 13 de março de 1852, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

MENEZES, G. E. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pela Professora Pública da escola de Primeiras Letras do bairro do Alto da Serra da Freguesia de São Bernardo, em 3 de novembro de 1880, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

OLIVEIRA. J. J. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Inspetor de Distrito, Freguesia de São Bernardo, em 1 de abril de 1853, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

OLIVEIRA. J. J. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Inspetor de Distrito, Freguesia de São Bernardo, em 13 de fevereiro de 1857, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

OLIVEIRA. J. J. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Inspetor de Distrito, Freguesia de São Bernardo, em 1859, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

PROFESSOR DA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS DO SEXO MAS-CULINO DE SÃO BERNARDO. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, Freguesia de São Bernardo, em 31 de maio de 1887, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

PROFESSOR DA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS DO SEXO MAS-CULINO DO ALTO DA SERRA. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, Freguesia de São Bernardo, em 1880, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098

ROSA, J. V. S. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Professor Público, 1.ª cadeira do sexo masculino da Freguesia de São Bernardo, em 19 de março de 1877, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

SALLES, F. A. O. Relatório apresentado ao inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Inspetor Literário da Freguesia de São Bernardo, em 9 de dezembro de 1855, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

TOLEDO, M. D. X. Relatório apresentado ao Inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo pelo Professor Público, 1.ª cadeira do sexo masculino da Freguesia de São Bernardo, em 31 de agosto de 1864, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Caixa Ordem 5.098.

Legislação

SÃO PAULO. *Lei 81, de 6 de abril de 1887*. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/139164. Acesso em: 15 abr. 2023.

Referências

ALCÂNTARA, W. R. Obrigatoriedade escolar e investimento na educação pública: uma perspectiva histórica (São Paulo, 1874-1908). *Revista História da Educação* (*On-line*), v. 23: e81785, 2019.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1985.

BOTO, C. Sociedade portuguesa em revista: o método da escola e a escola como método no século XIX. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23828/16809. Acesso em: 15 abr. 2023.

ESPADA, H. L. *A Micro-hist*ória *Italiana: escalas, ind*ícios e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FEITOSA, R. M. S.; SIQUEIRA FILHO, M. G. Miguel Maria Jardim: a constituição da trajetória de um professor-autor. Zetetiké. Campinas, SP, v.27, p.1-15, 2019.

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

LEVI, G. Comportamentos, recursos, processos: antes da "revolução" do consumo. In: REVEL, J. (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

LEVI, G. 30 anos depois: repensando a Micro-história. In: MOREIRA, Pulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (org.). *Ensaios de Micro-história*: trajetória e migração. São Leopoldo: Oikos, 2016.

ORLANDO, E. A. Os manuais de catecismo nas trilhas da educação: notas de história. *Hist. Educ.* [on-line]. 2013, vol.17, n.41, pp.159-176. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236- 34592013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTIAGO, A. "Imperioso é o dever de prendar a todo cidadão com a instrução primária": as escolas de Primeiras Letras de São Bernardo (1830-1889). Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, SP, 2021.

SÃO PAULO. *Relatório sobre o estado da Instrução Pública Provincial, 1852*, Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/relatorios_educacao/RIP1852.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOUZA, R. F. *Templos de civiliza*ç**ão: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 2[41], p. 341 – 337, 31 mai. 2016.

VIDAL, D. G. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Gaspar da. (org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. 1, p. 11-20.

VIEIRA, Z. P. P. A Cartilha Nacional (1880): Permanências e rupturas com os métodos de alfabetização no Brasil no século XIX. XII. *Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico*. Bahia, p. 2310-2316, ISSN: 2175-5493, 2017.

4. OS DOCUMENTOS ESCOLARES COMO FONTES PARA COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DE FRANCISCO FURTADO MENDES VIANNA (1876-1935)

> Alessandra Melo Secundo Paulino Claudia Panizzolo UNIFESP, São Paulo, Brasil

Introdução

O conceito de patrimônio histórico foi constituído, ao longo dos anos, pela valorização de prédios, monumentos e edificações consideradas importantes para a constituição identitária de determinada região. O estudo de Oriá (2002), apresenta o artigo 1º do Decreto-lei n.º 25 de 30 de novembro de 1937, que define o conceito de patrimônio histórico durante o governo Vargas:

[...]conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, que por seu valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

Porém, a análise de Oriá (2002) identifica que, na prática, a guarda e preservação durante o governo centralizador resumiu-se em valorizar os patrimônios arquitetônicos ou edificados, considerados de "pedra e cal", excetuando-se os patrimônios culturais, sendo esses relegados à destruição ou ao esquecimento.

No que reside ao processo de memória contra o esquecimento, Pollak (1992) afirma que a memória é um fenômeno coletivo e social, sujeita a um profundo grau de reconhecimento entre os sujeitos, e, portanto, importante para a constituição identitária dos indivíduos. O sujeito cria sua própria *self* por meio da relação com o outro e essa troca permite ver como o outro vê, ou seja, toda construção identitária é proporcionada por meio de relações de identificação e diferenciação, que pode ocorrer tanto entre pessoas como entre grupos sociais:

Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (Pollak, 1992, p. 5).

Ao mesmo tempo que o sujeito faz parte do âmbito coletivo, participa de embates e lutas de poder para a legitimidade social e ter o seu discurso reconhecido, pois "[...]uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades" (Pollak, 1989, p. 6).

Para Oriá (2002), as disputas por voz e vez constituem-se na participação da sociedade civil e de movimentos sociais que buscam a valorização de suas identidades, permitindo que o conceito de patrimônio possa alterar de acordo com o tempo, proporcionando a ampliação de "patrimônio cultural", em substituição do "patrimônio histórico e artístico":

Podemos, pois, concluir, que o chamado patrimônio cultural engloba tanto o histórico como o ecológico, o artístico e o

científico. O patrimônio cultural de uma dada sociedade por formado por um tripé indissociável em que contemplam as seguintes dimensões: a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental (Oriá, 2002, p.133).

Para o autor, o terceiro grupo que envolve os bens culturais é considerado o mais importante, pois abarca objetos, artefatos, obras produzidas a partir do fazer humano na relação com o meio ambiente, ou seja, engloba todo o arcabouço material de diferentes grupos sociais e seus campos de atuação e de conhecimento.

Dessa forma, o presente capítulo relaciona-se com esse terceiro grupo, no sentido de apresentar um desses espaços de memória constituído para a valorização da história educação paulista e dos sujeitos que fizeram parte de sua constituição histórica. O texto visa tecer considerações sobre as contribuições do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AECC), que integra o Centro de Referência em Educação Mário Covas, sob a guarda da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e suas contribuições para a composição da pesquisa sobre Francisco Vianna e a relação com a sua trajetória educacional e profissional.

Tais provocações nasceram no processo de elaboração da dissertação de mestrado intitulada "Um mundo de pura manifestação dos sentimentos": A trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876 - 1935)", além da participação dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História e por meio da leitura da obra publicada pelo grupo em parceria com demais pesquisadores da área da História da Educação, que tiveram suas pesquisas realizadas em acervos municipais de São Paulo, sob o título de "Memórias arquivadas e o patrimônio histórico da rede municipal de São Paulo: Desafios e possibilidades das pesquisas em história da educação" (Panizzolo & Neves, 2022).

Dessa maneira, o capítulo divide-se em duas partes, além da introdução, considerações finais e referências: a primeira, intitulada "Acervo da Escola Caetano de Campos: possibilidades para a pesquisa em educação" realiza uma breve apresentação acerca do acervo utilizado para a elaboração da pesquisa. A segunda parte, "A formação de Francisco Furtado Mendes Vianna: de professor preliminar à complementar" problematiza fontes que estão sob a guarda do Acervo da Escola Caetano de Campos para a constituição da trajetória do autor e professor normalista Francisco Furtado Mendes Vianna.

Acervo da Escola Caetano de Campos: possibilidades para a pesquisa em educação

De acordo com Lawand (2021), o Centro de Referência Mário Covas foi fundado por meio do Decreto n.º 46.576, de 1 de março de 2002, com o objetivo de tornar-se um espaço privilegiado para o compartilhamento de informações relevantes do campo educacional:

Para atingir os objetivos propostos foram constituídas equipes multidisciplinares (com formação em biblioteconomia, web design, arquivística, museologia; com profissionais da rede estadual de ensino e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, além de outros) que compõem, atualmente, o Núcleo de Biblioteca e Documentação (NBDOC) e o Núcleo de Memória e Acervo Histórico (NUMAH) (Lawand, 2021, p.1).

De acordo com o autor, no ano de 2011, por meio do Decreto estadual n.º 57.141, de 18 de julho de 2011, o Centro de Referência foi interligado à estrutura da Escola de Formação de Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza Costa (EFAPE), dessa forma:

As equipes do CREMC pesquisaram e selecionaram informações relevantes aos profissionais da educação pública para serem disponibilizadas, de forma física e/ou virtual (no site do CREMC); realizaram o processo de higienização, acondicionamento e catalogação de parte do acervo da Escola Caetano de Campos (sob a responsabilidade do CREMC), para possibilitar o acesso a pesquisadores da história da educação pública paulista, em especial da história da Escola Caetano de Campos (Lawand, 2021, p. 2).

O Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos - AHECC, atualmente localizado na rua Paulino Guimarães, número 224, no bairro da Luz, faz parte do Centro de Referência em Educação Mário Covas, que integra o Núcleo de Memória e Acervo Histórico – NUMAH.

O acervo possui cerca de 44.000 itens referentes ao caráter pedagógico e administrativo, que abarcam o período de 1860 a 1977, o último ano referente à saída da Escola Normal do prédio localizado na Praça da República.

De acordo com Lawand (2021), o AHECC é constituído pelos acervos da "Biblioteca Infantil", da "Biblioteca Paulo Bourroul" e a "Biblioteca Pedagógica". Dentre os materiais que constituem o espaço estão listados abaixo:

- Livros de registros (matrículas, frequência, notas de alunos etc.);
- Relatórios diversos;
- Correspondências;
- Ofícios;
- Comunicados;
- Folhas de pagamento;
- Diplomas;
- Trabalhos de alunos;
- Dossiês didáticos;

- Quadros didáticos;
- Publicações comemorativas;
- Brinquedos;
- Periódicos especializados (nacionais e internacionais);
- Coleções de selos e moedas;
- Manuais didáticos;
- Fotografias; *lmes*; slides;
- Plantas e projetos da construção do prédio;
- Peças de mobiliário escolar, como armários, mesas, escrivaninhas e cadeiras;
- Utensílios e aparelhagem dos antigos laboratórios de Física e de Química da Escola, como animais taxidermizados, insetos conservados e modelos de órgãos do corpo humano;
- Objetos do Museu Pedagógico, como peças de artesanato indígena, coleções de história natural, medalhas e troféus, vitrolas, instrumentos musicais, entre outros.

Dentre os materiais que constituem o acervo, visando a construção da trajetória e de levantamento e análise das suas obras, foram utilizados os livros de registros, diplomas e manuais didáticos. Dessa maneira, para a compreensão da formação educacional de Francisco Vianna, a seção seguinte apresentará as fontes utilizadas, bem como a análise na perspectiva de Bourdieu (1996) e o seu conceito de "trajetória".

A formação de Francisco Furtado Mendes Vianna: de professor preliminar à complementar

De acordo com as informações encontradas sobre Francisco Furtado Mendes Vianna, foi possível inseri-lo na categoria de intelectual, pois seu percurso entra em conformidade com as considerações de Prost (2012):

Para que um homem, isoladamente, suscite o interesse da história é necessário que ele seja, como se diz, representativo, isto é, *representativo* de um grande número de outros homens; ou, então, que tenha exercido uma verdadeira influência sobre a vida e o destino dos outros; ou, ainda, tenha chamado atenção, por sua própria singularidade, para as normas e os hábitos de um grupo em determinada época (p. 136).

Considerando a representatividade de Francisco Vianna na educação, foi necessário considera-lo como autor de obras e que partiu de determinadas motivações para a elaboração desses escritos. Dessa forma, Bourdieu (1996) apresenta a possibilidade da construção da trajetória do indivíduo, diferentemente do que considera como biografia, pois a concepção de trajetória incide localizar as posições que esse indivíduo ocupa na sociedade e o modo como ele se desloca ou se mantém, portanto, o autor aponta que:

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis compatíveis, marca uma nova etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida (Bourdieu, 1996, p. 292).

Conforme verificaremos a seguir, Francisco Vianna aceita para si uma "missão educativa", ao ser identificado o seu percurso profissional, a sua formação e permanência no campo educacional, apesar das mudanças nos subcampos. Ao estar dentro do campo geral em que atua, compreende-se que esse espaço está imbuído

de regras e sanções, e dentro do jogo educativo do qual faz parte; portanto, é necessário compreender que nenhuma ação é desinteressada, e "lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesse" (Bourdieu, 1996, p. 137). É entendê-lo, dessa forma, em um campo de disputas com outros professores e autores de escritos educacionais, e que esses também percorreram um caminho parecido para se constituírem dentro desse universo, tendo a consciência de estar dentro do jogo, aceitá-lo e reconhecer seus alvos, muitas vezes de forma inconsciente.

Portanto, é possível relacionar esse interesse com o conceito de *illusio*, que "é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (Bourdieu, 1996, p. 140), mas também que esse jogo pode ou não ser consciente entre os agentes, pois ao possuir certos *habitus* os fazem agir como tais: escrevee em jornais e revistas, ter uma formação específica, ler autores em comum, realizar viagens para a formulação de suas obras, ser avaliados por comissões revisoras de obras, ocupar posições políticas, burocráticas ou técnicas; ou seja, possuir capital simbólico que permite ter "certa autonomia", ou melhor, ter alguma legitimidade de dentro do seu campo, pois unem no seu percurso percepções cognitivas de conhecimento e reconhecimento entre eles. Para isso, entende-se por capital simbólico:

[...] qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado (Bourdieu, 1996, p. 149).

Em relação às obras didáticas (especialmente as séries de leitura) publicadas por tantos autores – inclusive Vianna – no início do primeiro período republicano, constituem-se em objetos nobres ou temas dignos de interesse, ou seja, possui uma valorização por definição ideológica, constituída por grupos dominantes acerca do que pode ou não ser dito e valorizado. Para que esses objetos (no caso os livros educacionais) sejam estimados hierarquicamente, são necessários investimentos intelectuais suficientes, sendo esses objetos apreciados por meio de legitimidade e prestígio. Para Chartier (1990, p.17), essas lutas por legitimidade são identificáveis no estudo das representações, logo que "supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termo de poder e dominação".

Nesse jogo de disputa por prestígio e legitimidade, compreende-se o percurso de Francisco Vianna na disputa por um espaço dentro da educação, considerando o momento e os locais em que exerceu a sua profissão. Nesse sentido, buscou-se em Sirinelli (1996, pp. 242-243) uma melhor compreensão. De acordo com o autor, há dois sentidos para o termo intelectual: o primeiro, seria de uma visão mais ampla e sociocultural, abrangendo "tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito", também como os "criadores", ou "mediadores" em potencial, e ainda outras categorias de "receptores" da cultura"; o segundo sentido seria mais estreito, no engajamento do indivíduo para com a região na qual está estabelecido, além da sua casual notoriedade "ou sua "especialização" reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade — que o intelectual põe a serviço da causa que defende.

É possível "enquadrar" o autor nos dois sentidos do termo intelectual. Em relação à primeira acepção, justifica-se pela autoria de

diversas obras didáticas, escritos educacionais e poemas. A série Leituras Infantis pela Editora Francisco Alves obteve circulação nacional durante o século XX em diferentes estados como "[...] por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Santa Catarina" (Oriani, 2010, p.18). Além de ser instituído o uso de suas obras nos estados, houve também uma significativa produção e vendagem de seus materiais didáticos pelo Brasil. De acordo com o artigo "Francisco Vianna – Leituras Infantis – Livraria Francisco Aves – 1934", presente no periódico carioca intitulado Jornal do Brasil, a vendagem das obras até o ano de 1934 foi significativo, "(...) a "Cartilha" obteve 33 edições de 10.000 exemplares cada uma; os "Primeiros Passos", 30; a "Leitura Preparatoria", 64; o "Primeiro Livro" 47; o "Segundo", 54; o "Terceiro", 40. Ao todo, 273 edições" (Jornal Do Brasil, 17 de maio de 1934, p.8). Outra obra do autor com grande vendagem são os Cadernos de Calligraphia, lançados em 1909 pela Editora Melhoramentos que, de acordo com Razzini (2007), foram reeditados até 1999, ou seja, uma contínua reprodução de suas obras.

A segunda acepção considera o seu engajamento em alguma área de conhecimento específico ou uma relação ativa com a comunidade ou região de atuação profissional. Além de publicar escritos sobre práticas de ensino ou discussões sobre as reformas educacionais e poemas na *Revista de Ensino*¹, também participou na organização do periódico educacional carioca *A Escola Primária*², criado por

A Revista de Ensino foi criada no início do século XX pelos inspetores da educação paulista, sob apoio da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Para saber mais, ler Catani (2003), Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)

² A revista *A Escola Primaria* (1910-1939) foi um periódico criado pela *Sociedade Anônima Escola Primária* e impressa sob a direção de inspetores do Distrito Federal (Rio de Janeiro). O regime de publicação era mensal, com a editoração da Francisco Alves & C.

um grupo de inspetores de ensino do Distrito Federal (atual Rio de Janeiro) sob a liderança de Afrânio Peixoto. O autor Francisco Vianna, publicou artigos e críticas pedagógicas de sua autoria nesse veículo de comunicação, além de ser citado por outros inspetores sobre determinados conhecimentos pedagógicos e por professores, indicando suas obras em planos de aula.

Outro ponto importante é sua atuação com a comunidade, em especial com o professorado carioca, com a inauguração do serviço dentário para professores e a criação da "Liga Infantil de Hygiene Dentaria", sob a realização do *Centro Francisco Vianna*, uma organização que leva o seu nome, destinada à formação de professores.



Figura 1 - Matéria para a "Revista da Semana"

Criação do serviço dentário para professores e da Liga Infantil de Hygiene Dentária. (1935, adaptado)

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital do Brasil - BND.

No que concerne à formação primária de Francisco Vianna, não foram encontrados registros. A primeira informação o seu percurso escolar data-se em 17 de março de 1893, com a sua aprovação na *Escola Normal*, como aponta o jornal *Correio Paulistano*:

O resultado geral do concurso de admissão foi o seguinte: Inscreveram-se 38 concurrentes e d'entre elles: Não exhibiram provas escriptas......2 Tiveram provas ram approvados plenamente.......6 Foram approvados simplesmente......24 /38 - Os approvados, conforme a respectiva disposição regulamentar, foram classificados por ordem de merecimento do modo seguinte Plenamente 1º Cecilia Fortes 2º em egualdade: Antonio O. Santos/ Altina O. Rodrigues/ Cecilia M. de Abreu 3º em egualdade: Francisco M. Vianna/ João C. S. Borges Simplesmente 1º João B. S. Cesar 2º Alfredo R. do Prado 3º em egualdade: Ambrosina C. Xavier/ Maria de Araujo 4º em egualdade: Anna F. M. do Amaral/ Maria G. M. do Amaral/ Filisbina Atzingen 5° em egualdade: Marianna M. Salgado/ Adelaide E. Bueno/ Julieta de Almeita/ Maria L. Rangel 6º em egualdade: Joanna Grassi/ Anna de Barros/ Tancredo H. da Cunha/ Carolino L. Araujo 7º em egualdade: Alzira O. Andrade/ Antonia Nogueira 8º em egualdade: Benedicto M. Calazans/ Maria B. Fernandes 9º Georgina Girondon 10^a Helena Ribeiro - De manhã, em deante, funccionarão todas as aulas do segundo anno (Correio Paulistano: Orgam Republicano, 1893, p. 1, grifo nosso).

Foi possível constatar que na mesma lista de aprovados do concurso para o ingresso na Escola Normal em 1893, na décima posição aparece Helena Ribeiro³, esposa do autor desde 1898, permanecendo em união por 37 anos⁴, até o ano do falecimento do professor. Supostamente os dois se conheceram no período de estudos na instituição. Francisco Vianna cursou três anos, e formou-se em 16 de dezembro de 1895.

O período de iniciação dos estudos de Francisco Vianna coincide com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo instituída com a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que instituiu o curso em três anos e aumentou a quantidade de matérias a serem cursadas.

De acordo com a mesma lei, o exame realizado pelos ingressantes versava sobre os conteúdos de: Francês, Português, História e Geografia Geral, Desenho a mão livre, Aritmética, Noções de Cosmografia, Geometria, Noções de Álgebra e de Ciências Físicas, Químicas e Naturais. Tanuri (1979) identifica que essa reforma, diferente das anteriores, foi marcadamente enciclopédica, aumentando cursos voltados para a formação mais científica e teórica do que prática. De acordo com a autora, foi uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino, tomando como inspiração os países mais

Foram encontradas algumas informações sobre a formação e atuação profissional de Helena Ribeiro. Conforme aponta o jornal *Estado de São Paulo* do dia 24 de fevereiro de 1900, foi aluna do terceiro ano do curso secundário da Escola Normal de São Paulo e professora no grupo escolar de Botucatu em 1904, como aponta o mesmo jornal, com edição do dia 09 de outubro. Oriani (2010) destaca que Helena foi professora adjunta do Primeiro Grupo Escolar de Campinas, porém não há informações sobre o período de atuação. No entanto, conforme aponta a edição de 25 de agosto de 1914 do jornal *O Correio Paulistano*, a professora foi exonerada do mesmo cargo. Supõe-se que ela esteve afastada desde 1913, período esse de mudança de São Paulo para o Distrito Federal com o marido e filhos. Após esse período não foram encontradas outras informações sobre a professora.

Foi possível identificar três notas sobre a bodas de prata de Francisco e Helena Vianna, nas edições de 8 de fevereiro de 1923 dos jornais *O jornal*, *O Paiz* e o *Jornal do Commercio*. Segundo os jornais, os professores completariam no dia seguinte às publicações (9 de fevereiro) 25 anos de casamento, "Festejando essa data, os jovens Euclydes Paulo, Heloisa, Rosalia e Rubens, filhos do casal Mendes Vianna, offerecem, em seu palacete, em Copacabana, um baiel ás pessoas de suas relações" (JORNAL DO COMMERCIO, 1923, p. 5).

desenvolvidos, como Estados Unidos, França, Alemanha e outros. Assim, o curso foi estruturado com as seguintes disciplinas:

Moral, Educação Cívica, Psicologia, Pedagogia e Direção de Escolas, Português, Francês, Inglês ou Alemão, História, Geografia, Matemáticas Elementares compreendendo Elementos de Mecânica, Astronomia Elementar, Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia, Física, Química, História Natural, Agrimensura, Escrituração Mercantil, Economia Política, Economia Doméstica, Desenho, Caligrafia, Música, Exercícios Militares, Exercícios Ginásticos e Manuais, Geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo, História do Brasil, Trigonometria, Higiene. O ensino de Agrimensura, Economia Política e Exercícios Militares destinava-se exclusivamente aos elementos do sexo masculino, e o de Economia Doméstica, apenas às mulheres (Tanuri, 1979, p.92).

Ao identificar o diploma do autor no *Acervo da Escola Caetano de Campos – Centro de Referência Mário Covas*, foi possível constatar que Vianna foi um aluno aplicado, formou-se no primeiro ano com o conceito "Simplesmente", o segundo ano com "Plenamente" e o terceiro com "Distinção". Abaixo é possível observar o registro de matrícula de Vianna na instituição de ensino, contendo o ano e região de nascimento, nome do pai, ano de ingresso na escola e a assinatura de Francisco Vianna. A segunda imagem é o seu formulário de diploma do ano de 1895, que contém informações sobre o seu rendimento escolar. A terceira imagem é constituída pela lista de formandos, com um total de 23 alunos, dentre eles identifica-se René de Oliveira Barreto⁵, amigo de Francisco Vianna.

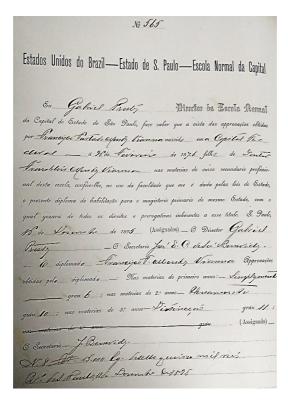
⁵ A amizade de René Barreto e Francisco Vianna justifica-se pelas diversas publicações de poemas com dedicatórias, dentre eles, Francisco Vianna publicou na *Revista de Ensino*, intitulado "Companhia Fatal (A René Barreto)", possibilitando assim inferir sobre uma possível relação de amizade entre eles.

Figura 2 - Registro de Matrícula de Francisco Vianna na "Escola Normal"

| Aos 18 de Março de 1893 foi admittido a matricula Prave | em -18-3-1893 |
|---|---------------|
| Parlaro Elbendy Vianna filho de Prankin Elbendos Vianna | N. 22 |
| nascido em Capital Rederal a 20 de Alverir de 1870 | |
| & para constar lavrou-se este termo. | |
| O Secretario, inferine O Matriculado, | |
| Chrimis P. Adin Buorgue. Maneiro Tutate Mender Vision | ua. |

Página 30 do Registro de matrícula dos alunos da Escola Normal de São Paulo (1893) Fonte: AECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP (adaptado)

Figura 3 - Primeiro diploma de Habilitação de Francisco Vianna (1895)



Fonte: AECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP.

Figura 4 - Lista de formandos do ano de 1895 da "Escola Normal de São Paulo"

ESCOLA NORMAL DA CAPITAL Diplomados em 1895 1. Maria Amelia A. Novaes 2. Maria Eugenia de Azevedo 3. Julia Amalia de Azevedo 4. René de Oliveira Barreto 5. Adelaide Escobar Bueno 6. Ambrosina da Conceição Xavier 7. Altina de Oliveira Rodrigues 8. Anna de Barros 9. Joanna Grassi 10. Cecilia Maria de Abreu 11. Cecilia Fortes 12. Maria Joaquina de Oliveira 13. Antonio de Oliveira Santos 14. Benecicto Mario Calazans 15. Leonina Gomes dos Santos 16. Gabriel Oscar de A. Antunes 17. Alfredo de Freitas 18. Felisbina Narcia Coelho 19. Francisco Furtado Mendes Vianna 20. Marianna M. Salgado 21. Alfredo Rodrigues do Prado 22. João Carlos de S. Borges 23. Amelia O. Martins

Fonte: AECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP.

A Escola Normal de São Paulo, destinada à formação de professores primários e secundários incialmente instituída em 1846, com constantes fechamentos e aberturas⁶, obteve maior estabilidade em 1894 com a sua implementação na Praça da República, após a aprovação do Regulamento da Instrução Pública, do dia 27 de novembro do ano anterior, que instituiu a formação de 4 anos destinados a educar professores do magistério primário (cursos preliminares, complementares ou adjuntos), com aulas teóricas e práticas (Reis Filho, 1995). Sobre as aulas práticas dos professores normalistas, é possível identificar o projeto criado por Caetano de Campos no que concerne às escolas experimentais e o processo de construção da forma escolar seriada, pautada em metodologias específicas de ensino:

Pensada por Caetano de Campos como escola experimental, logo transformou-se em escola de demonstração metodológica, desde que o método intuitivo e os processos de ilustração pedagógica foram aceitos como técnicas desejáveis ao ensino. A experimentação permaneceu mais longamente no campo da organização escolar.

Conforme Tanuri (1979), a primeira Escola Normal de São Paulo foi implementada por meio da Lei estadual nº 34, de 16/3/1846, instalada em uma única sala do edifício próximo à Catedral da Sé e destinada ao sexo masculino. Ela padecia pela falta do baixo número de matrículas, falta de recursos financeiros, descontinuidade administrativa e desenvolvimento insuficiente na instrução do Império, tornando-se extinta em 1867. A segunda Escola Normal foi instalada em uma das salas do curso anexo à Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em 1875. No mesmo ano, foi autorizada uma lei presidencial destina à liberação do ensino para as mulheres, entrando em funcionamento em 1876, em uma das dependências do pavimento térreo do Seminário da Glória. No início de 1878, foi fechada temporariamente por conta do revezamento dos partidos monárquicos no poder, a justificativa era que o poder legislativo teria que decretar fundos suficientes para o funcionamento da instituição. Ela foi reaberta por meio da Lei nº 130, de 25/4/1880 com o presidente da Província paulista Laurindo Abelardo de Brito, que foi advogado e ex-aluno da Escola Normal. A instituição não sofreu mais interrupções, mudando de localidade em 1894, tornando-se a Escola Normal da Praça da República (Caetano de Campos).

Mas, já em 1894, também a organização de classes com alunos do mesmo desenvolvimento cultural, seriando por graduação o curso elementar. Foi essa organização que se difundiu na forma de Grupo Escolar, com um diretor da escola, e um professor por série graduada e por sexo. Ambos: padrão de ensino e organização fixaram-se de 1896 em diante, no ensino público paulista, até 1920. As escolas-modelo transformaram-se em Grupo Escolar ou estes foram instalando-se já com a organização das escolas-modelo (Reis Filho, 1995, p. 167-168).

Após quatro anos formado na *Escola Normal de São Paulo*, Francisco Vianna retorna à Escola Normal para completar mais um período de 12 meses. Ao retornar à instituição em 1899, Vianna cursou as matérias que foram integradas na reforma de 1893, aprovada por Gabriel Prestes:

O novo projeto apresentado por Gabriel Prestes transformou-se na Lei nº 169, de 7/8/1893, que alterou diversas disposições da lei aprovada no ano anterior. Uma das principais modificações estruturais realizadas na Escola Normal foi o prolongamento de seu curso para quatro anos, "... os fatos vieram demonstrar que eu tinha razão. - Discorria Gabriel Prestes na Câmara dos Deputados - Em três anos de curso é absolutamente impossível estudar com proveito as vinte matérias de que se compõe o programa..." Realmente, o alargamento do currículo da Escola Normal, dentro do mesmo prazo de duração do curso, proporcionava grande acúmulo de matérias, sobretudo nas séries iniciais; o primeiro ano, por exemplo, contava com doze disciplinas, sendo que algumas delas tinham uma única aula por semana (Tanuri, 1979, p. 96).

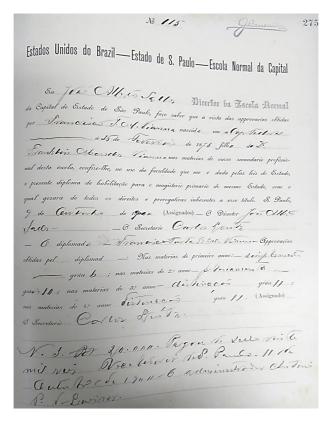
De acordo com a autora, a alteração do tempo de formação iniciou-se em 1894, ou seja, um ano antes de Francisco Vianna se formar. Como ele optou por uma formação preliminar, conseguiu o título de professor normalista no ano de 1895, iniciando a sua regência em uma escola preliminar. No entanto, como a reforma de 1893 alterou as características da atuação do professor, logo que a formação de quatro anos possibilitou ao professor lecionar nas escolas complementares, muitos alunos optaram por realizar somente o curso preliminar por ser mais curto, "[...] pois nem mesmo estavam criadas as escolas complementares a cuja docência deveria conduzir o diploma do curso complementar da Escola Normal" (Tanuri, 1979, p. 97). Outros pontos positivos são apontados por Golombek (2006) acerca da formação de professor complementar:

Além disso, quem fizesse o quarto ano teria direito a ser nomeado diretor de escola. E mais: se a pessoa já estivesse trabalhando, e quisesse fazer o quarto ano, receberia o salário de professor. Foi assim que muitos alunos, formados anteriormente, retornaram à Escola Normal (Golombek, 2016, p. 139).

Além da referida reforma aumentar para quatro anos e diferenciar a formação do professor de escola preliminar dos professores que viriam ensinar em escolas complementares, integrou também duas cadeiras para a formação dos professores, a "[...] de Psicologia e de Pedagogia e Direção de Escolas – continuava a Escola Normal ainda como uma única cadeira responsável pela formação profissional do futuro professor" (Tanuri, 1979, p. 97).

Dessa forma, Francisco Vianna opta por retornar à instituição para obter o título de professor complementar, aumentando as possibilidades de ascender profissionalmente. Na imagem a seguir, é possível ver o segundo título de formação do professor:

Figura 5 - Segundo diploma de Habilitação de Francisco Vianna (1900)



Fonte: AECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP.

Tendo certa consciência das "regras do jogo educacional", Francisco Vianna formou-se em uma das instituições mais importantes da época (Escola Normal de São Paulo), atuou em instituições educacionais como professor e diretor (Escola Prudente de Moraes, Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida e *Gymnasio* de Campinas), ocupou cargos burocráticos e de importância (Inspetor de Ensino e Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Rio de Janeiro). Participou de eventos de caridade, criou uma instituição de apoio aos professores, ofereceu conferências educacionais e ofertou cursos preparatórios, publicou diversos escritos voltados para o campo ao qual disputava, dando visibilidade para os seus feitos e sendo reconhecido, de certa forma, por seus contemporâneos. Abaixo um quadro com o percurso de formação e atuação profissional de Francisco Furtado Mendes Vianna:

Quadro 1 - Percurso educacional e profissional de Francisco Vianna

| Período (ano) | Formação/Cargo | Região |
|---------------|---|----------------|
| 1892 - 1895 | 1ª formação como normalista (preliminar) | São Paulo |
| 1895 - 1904 | Professor preliminar da <i>Escola Prudente</i> de Moraes | São Paulo |
| 1899 - 1900 | 2ª formação como normalista (complementar) | São Paulo |
| 1904 - 1906 | Professor de História Natural no <i>Gymnasio</i> de Campinas | Campinas |
| 1910 - 1911 | Diretor interino do Gymnasio de Campinas | Campinas |
| 1912 - 1933 | Inspetor Distrital de ensino | Rio de Janeiro |
| 1915 - 1917 | Professor de preparação para os exames nas Escolas Normais | Rio de Janeiro |
| 1934 | Superintendente de Ensino Elementar | Rio de Janeiro |
| 1934 -1935 | Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro |

Fonte: dados coletados por meio da revisão bibliográfica e pesquisa documental

Considerando a sua educação oferecida pelo tio, que também foi um professor e intelectual, Vianna passou a seguir o mesmo caminho na educação, avançando nas suas possibilidades dentro do campo, publicando obras didáticas para o ensino da leitura, para a escrita, para o ensino da matemática e da história. Segundo Bourdieu (1996), o percurso do autor é característico de pessoas que possuem familiares com profissões reconhecidas socialmente, considerado como a *dupla orientação dos investimentos*:

Estando mais ou menos igualmente providos de capital econômico e de capital cultural, os escritores saídos das posições centrais no seio do campo do poder (como os filhos de médicos ou de membros das profissões "intelectuais" às quais a linguagem da época dava o nome de "capacidades") parecem predispostos a ocupar uma profissão homóloga no campo literário (Bourdieu, 1996, p. 106).

Dessa forma, observa-se que o percurso de formação e de atuação de Francisco Vianna teve semelhanças com as trajetórias profissionais de seus contemporâneos. Também foi possível constatar como a relação familiar com os tios o possibilitou seguir a carreira da educação e a defesa do ideal positivista comtiano e proferi-los em seus escritos.

No que tange ao posicionamento político, Francisco Vianna apreende por meio da vivência com o seu tio Godofredo José Furtado e seu outro tio, Teixeira Mendes, a defesa pelo ideal de comtiano. Dessa forma, observa-se que as suas relações familiares (mesmo que pequena por conta da perda dos pais) possibilitou que mantivesse contatos profissionais e pessoais tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro.

As suas escolhas inconscientes e a formulação de seus objetivos pessoais são marcadas por aquilo que Bourdieu (1996, p. 294) considera como a relação entre a sua posição social com o seu *habitus*

que fora incorporado ou modificado no decorrer de suas experiências e relações com os outros indivíduos:

A relação subjetiva que um escritor (etc.) mantém em cada momento, com o espaço dos possíveis depende muito fortemente dos possíveis que lhe são estatutariamente conferidos nesse momento, e também de seu *habitus*, que se constitui originalmente em uma posição que implica, ela própria, certo direito aos possíveis. Todas as formas de consagração social e de destinação estatutária, as conferidas por uma origem social elevada, por um significativo sucesso escolar ou, para os escritores, pelo reconhecimento dos pares, têm por efeito aumentar o direito aos possíveis mais raros e, através dessa *segurança*, a capacidade subjetiva de os realizar praticamente (Bourdieu, 1996, p. 294).

Ao associar, dessa forma, a sua ascensão profissional com sua formação, identifica-se que além das suas relações sociais, a sua formação foi essencial para que crescesse no campo. Sobre esse fenômeno, Sirinelli (1996) observa que:

A morfologia das elites culturais é igualmente função das modalidades de acesso ao seu meio. Especialmente com a questão do papel da Escola. Porque, nas sociedades modernas da Europa industrializada do fim do século XIX e do século XX, a competência, essencial ao espelho social, é teoricamente ao mesmo tempo garantida e legitimada pelo diploma (Sirinelli, 1996, p. 267).

O pesquisador, entretanto, ressalta que essa ascensão pelo diploma possui um viés duplo, ao mesmo tempo em que possibilita a diferenciação, também é carregada por um fenômeno duplicador, pois possibilita que outros possam ascender socialmente. Dessa forma, para além de um crescimento por meio da formação, é necessário que se construam laços, principalmente políticos:

Por um lado, as elites culturais, mesmo quando seja legítimo isolá-las para efeitos de análise, não existem como entidades autônomas, em posição de extraterritorialidade. Estão, pelo contrário, ligadas à sociedade que as rodeia e são precisamente esses laços, especialmente políticos, que lhes conferem uma identidade (Sirinelli, 1996, p. 264).

Portanto, o diploma e suas relações tornam-se um requisito primordial para o reconhecimento dentro da elite, no caso de Francisco Vianna, uma elite marcada pelos ideais educativos, republicanos e positivistas.

Considerações finais

O presente capítulo objetivou apresentar as possibilidades de pesquisa no âmbito da História da Educação a partir do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AECC), que integra o Centro de Referências Mário Covas, sob guarda da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Por meio da coleta, guarda e arquivamento de diferentes materiais que compuseram o acervo citado tornou-se possível que parte da trajetória profissional de Francisco Furtado Mendes Vianna (1876-1935) fosse reconstituída. A partir da operacionalização do conceito de "trajetória", proposto por Bourdieu (1996) identificou-se os movimentos profissionais realizados por Francisco Vianna, que foi aluno da Escola Normal Caetano de Campos, atuou como professor, inspetor escolar e superintendente geral de ensino e publicou uma variedade de obras didáticas e escritos voltados para o âmbito educacional. Sua movimentação profissional sugere que a trajetória teve semelhanças com os objetivos dos professores do período estudado: atuarem como professores em grupos escolares, visando a carreira de diretor até alçarem o posto de inspetores de ensino. Para que essas

movimentações acontecessem necessitou-se ter boas relações sociais com figuras ilustres do campo educacional, como também publicar textos educacionais e materiais didáticos para o uso nas escolas.

Dessa maneira, constata-se a importância da valorização do patrimônio cultural e material para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas, principalmente da História da Educação e a relevância social que o Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos possui para as pesquisas que poderão ser desenvolvidas.

Referências

BOURDIEU. P. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU. P. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, São Paulo: Papirus, 10 ed., 1996, p.137-157.

BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. *Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

CHARTIER, R. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORREIO PAULISTANO. Escola Normal. *Correio Paulistano*: Orgam Republicano. Anno XXXIX, n. 10927.São Paulo, 17 mar. 1893. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_05&pasta=ano%20 189&pesq=. Acesso em: 28 maio 2023.

GOLOMBEK, P. *Caetano de Campos*: a escola que mudou o Brasil. São Paulo: EDUSP, 2016.

JORNAL DO BRASIL. Bibliografia: Francisco Vianna - Leituras Infantis - Livraria Francisco Alves - 1934. *Jornal do Brasil*. Ano XLIV, n. 116. Rio de Janeiro, 17 de mai. 1934, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05. Acesso em: 28 maio 2023.

LAWAND, D. N. O Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos e a USP. *Arquivo Geral:* Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sites.usp.br/arquivogeral/wp-content/uploads/sites/39/2021/04/2021n02-SAU-SP.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In. BITTENCOURT, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 128-148.

ORIANI, A. P.; MORTATTI, M. do R. L. Série leituras infantis (1908-1919), de Francisco Vianna e a história do ensino da leitura no Brasil. Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2010.

PANIZZOLO, C; NEVES, D. B (org.). *Memórias arquivadas e o patrimônio histórico da rede municipal de São Paulo:* desafios e possibilidades das pesquisas em História da Educação. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

PAULINO, A. S. *Um mundo de pura manifestação dos sentimentos:* a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935). Orientadora: Claudia Panizzolo. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, 2019.

POLLAK M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de janeiro, vol. 5, n. 10,1992, p. 200 -212.

PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2012.

REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*: Origens da Escola Pública Paulista. Editora: Autores Associados. Campinas, 1995.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). *Por uma história política*. UFRJ/FGV. Rio de Janeiro, 1996.

TANURI, L. M. O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: USP, 1979.

5. MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: ARQUIVO VIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTANA

Ana Rita da Costa Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Introdução

A recente presença do Memorial da Educação Municipal no cenário da cidade, menos de trinta anos de existência, ressalta seu relevante papel para a preservação da História da Educação Paulistana.

O presente texto tem como objetivo apresentar uma cronologia do Memorial da Educação Municipal – MEM, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, e divulgar seus acervos como potente fonte de pesquisa nos dias atuais.

O MEM, juntamente com a Memória Documental, a Biblioteca Pedagógica, o Núcleo de Criação e Arte, e o Núcleo de Foto e Vídeo Educação, compõe o Centro de Multimeios, divisão da Coordenadoria Pedagógica da SME/SP. Criado como homenagem ao Ensino Municipal, possui hoje um acervo significativo distribuído em diferentes tipos: tridimensional, fotográfico, audiovisual e produtos gráficos. Detalharemos como ocorreu a construção destes acervos no decorrer dos anos de existência da instituição, assim como as formas de divulgação do MEM por meio de exposições permanentes, temporárias, itinerantes e virtuais. Este patrimônio

cultural escolar continuamente ampliado revela a contradição conceitual do termo "memorial", e torna-se um arquivo vivo da cidade e das pesquisas acadêmicas.

Utilizamos como referência os estudos de Warde (2022), Vidal (2005a; 2005b) e Souza (1998), que, apoiados em acervos escolares, ampliaram a historiografia da educação paulista. Nosso intuito é que o Memorial da Educação Municipal esteja a serviço da difusão cultural, promovendo ações e projetos de divulgação dos acervos, possibilitando novos estudos que problematizem a educação paulistana.

Cronologia

Em 1994, a Diretoria de Orientação Técnica - DOT/ SME, atual Coordenadoria Pedagógica, mobiliza-se para prestar uma homenagem e valorizar a história da educação da Cidade de São Paulo em função das comemorações do sexagenário da Educação Infantil e do quadragenário do Ensino Fundamental, idealiza a criação de um memorial e inicia a pesquisa e coleta de documentos que narram a história da educação na cidade. As doações para a constituição dos acervos foram oriundas da contribuição de professores, alunos e funcionários da própria DOT e Unidades Escolares.

Em 1995, o Decreto nº 35.087 institui a criação do Memorial do Ensino Municipal – MEM com os objetivos de preservar a memória da educação paulistana por meio de documentos organizados em diferentes tipos de acervos, valorizar a história da Educação Municipal de São Paulo e fomentar a pesquisa na área da educação e em outras áreas do conhecimento. Sua denominação foi alterada para Memorial da Educação Municipal de São Paulo – MEM-SP, por meio do Decreto nº 57.683, de 10 de maio de 2017.

Após a etapa de organização e legalização da instituição, deu-se início à efetivação do local sede do MEM. O Centro de Multimeios, por meio do Núcleo de Artes Gráficas (atual Núcleo de Criação e Arte), realizou o croqui e a identidade visual do Memorial, concebendo o primeiro espaço expositivo em uma sala no prédio da Superintendência da Educação. A inauguração ocorreu em 20 de dezembro de 1996, pelo Secretário de Educação Sólon Borges dos Reis.

Figura 1 – Calhau de divulgação da inauguração do MEM



Fonte: D.O.M. 18/12/1996, p. 9.

A primeira montagem da exposição permanente do MEM apresentava em primeiro plano um painel dos ex-secretários de educação e livro com biografias. Distribuídos pelo espaço da sala expositiva, estavam dispostos painéis de fotos retratando as pri-

meiras escolas, fotos de professores pioneiros da Rede Municipal de Ensino, objetos escolares, vestiário de alunos, maquete de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, mobiliário histórico, apresentação de vídeo com depoimentos dos pioneiros da Educação na Cidade e a representação das três etapas de ensino atendidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figuras 2 e 3 – Primeira exposição permanente do Memorial do Ensino Municipal (1996)





Fonte: Acervo MEM

Do ano em que foi inaugurado até 2008, o MEM ocupou uma sala no pavimento térreo do prédio da Superintendência Municipal de Educação, na Vila Clementino. Neste ano, foi transferido para um prédio localizado na rua Estado de Israel, nº 509, no mesmo bairro. Ocupou ainda a casa do historiador Sérgio Buarque de Holanda, na rua Buri, bairro do Pacaembu, de 2012 a 2014. Retornou à Vila Clementino, onde funcionou até 2020. Nesse mesmo ano, o MEM foi transferido para o prédio do Centro de Formação de Professores – CEFORP¹, localizado na mesma rua, nº 200, funcionando apenas com atividades administrativas e pesquisas, em função do período da pandemia de COVID-19 (2020-2022). Para que a exposição seja liberada ao público, o MEM aguarda reformas estruturais no prédio da sede atual.

Figura 4 – Exposição permanente do MEM – sede da rua Estado de Israel, nº 509, Vila Clementino



Fonte: Acervo MEM

Instrução Normativa SME nº 18, de 1º de junho de 2020.

Figura 5 – Exposição permanente do MEM – sede da rua Buri, bairro do Pacaembu



Fonte: Acervo MEM

Cabe aqui um momento para refletirmos sobre o conceito de memorial. O termo aparece com frequência associado a instituições cuja função é prestar uma homenagem. Do latim *memorialis*, substantivo, "monumento erigido em comemoração à pessoa ou coisa digna de ser lembrada" (MICHAELIS, 2022). Neste sentido, a criação do MEM encerraria sua função numa homenagem ao Ensino Municipal.

Atualmente, a presença de memoriais pode ser notada em diversas sociedades e culturas. Podemos relacionar aqueles que se prestam à função de homenagem, como exemplo: John Kennedy Memorial, Lincoln Memorial, Memorial Prestes. Alguns marcam um período de gravidade social: Memorial da Resistência, Memorial da Imigração Judaica e Holocausto. Outros memoriais que têm características mais amplas, com funções de centros culturais, como o Memorial da América Latina.

Na carência de definição do termo memorial, visto as inúmeras funções assumidas, acaba por abarcar as características de uma instituição museal, como verificado no Guia dos Museus Brasileiros do Instituto Brasileiro de Museus – Ibram. Contudo, o que caracteriza um memorial não é necessariamente a presença de um acervo, como acontece com um museu que o utiliza como ponto de partida. A semelhança com museus restringe-se ao espaço expositivo.

Um memorial presta sua função social ao trabalhar com a memória de alguma coisa ou de uma instituição, podendo apresentar acervos materiais ou imateriais, ou fazer uso de outros acervos já institucionalizados.

No decorrer dos anos, o MEM, ao recolher objetos espalhados pelas Unidades Educacionais e órgãos centrais, com o intuito de preservar a memória da Educação Municipal, arquiva documentos valiosos sobre a educação e torna-se um ponto de interesse para a sociedade paulistana.

Segundo Diana G. Vidal (2005a), a sociedade atual se caracteriza por uma atração pelos arquivos, na medida em que questiona a importância da preservação do patrimônio histórico. Justifica que esta atração surge da vontade de superar o esquecimento e do medo de perder elementos da memória.

O crescente interesse pela "cultura escolar" abre campos de investigação e ascende o Memorial da Educação Municipal, guardião do patrimônio das escolas paulistanas, como relevante fonte de pesquisa, mesmo sendo detentor de materialidade recente da historiografia educacional (a partir da década de 1930). Como comenta Mirian J. Warde (2022):

A disposição de "abrir a caixa preta" que se transformou com o tempo na busca da "cultura escolar", conduziu muitos pesquisadores a vasculhar materiais e temas tradicionalmente não valorizados pelos historiadores da educação. Nessa direção, foram defendidas teses sobre livros didáticos, manuais e compêndios escolares, livros de leitura, cartilhas, dentre outros. Foi dessa forma inicial que os impressos periódicos educacionais foram ocupando espaço. Eram já expressão de um interesse crescente pelas práticas para além das legislações e normas oficiais de ensino (p. 17).

O Memorial da Educação Municipal, num esforço de constituir e preservar o patrimônio cultural escolar, independentemente da política de valorização dada pela instituição em diferentes períodos de gestão, está constantemente ampliando o acervo, contradizendo a própria característica apresentada na definição de memorial, como um monumento estático do passado. O MEM coloca-se à serviço da difusão cultural promovendo ações e projetos que divulgam os acervos, e assim, possibilitando novos estudos e compreensões da escola como transmissora de cultura. A massa documental disponível amplia as linhas de pesquisa à disposição dos historiadores.

Os acervos do Memorial da Educação Municipal

O MEM possui um acervo diversificado, sendo uma potente fonte de pesquisa para os interessados na História da Educação paulistana. Atualmente, o acervo apresenta-se dividido em: tridimensional, fotográfico, audiovisual e artes gráficas.

O acervo tridimensional é composto por móveis (carteiras, armários, mesas, bancos escolares), objetos (maleta escolar, mata-borrão, caneta-pena, tira-linhas, normógrafos, mimeógra-

fos, máquinas fotográficas), utensílios de alimentação escolar, vestuário (uniformes, trajes de fanfarras), documentos administrativos e livros didáticos (livro de matrículas, cartilhas), quadros, esculturas, maquetes, instrumentos musicais, entre outros.

Esse acervo do MEM torna-se uma importante representação do cotidiano escolar. Para Vidal (2005a), a análise de objetos didáticos utilizados no ambiente escolar como elementos pedagógicos valoriza o significado destes itens como parte integrante do método de ensino e contextualiza a ação do professor. Desta forma,

Esses objetos culturais e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade (Vidal, 2005a, p. 17).

Segundo planilhas de acompanhamento do Memorial, em 1996, o acervo tridimensional apresentava 46 itens tombados. Em 2021, verifica-se um aumento significativo, com 287 itens que revelam a cultura material escolar.

Com o propósito de ampliar a divulgação do acervo, proporcionando uma aproximação do público escolar com os documentos históricos da educação na Cidade de São Paulo, o MEM organiza exposições, atualmente, denominadas temporárias. Estas exposições abrangem temas organiza Odos que se correlacionam com itens da exposição permanente para favorecer reflexões e discussões sobre questões contemporâneas e passadas. Destacam-se, na tabela a seguir, as mais visitadas, em ordem cronológica.

Tabela 1 - Exposições temporárias com maior número de visitantes

| Exposições temporárias | Período | Nº de visitantes |
|---|--------------------|------------------|
| Brinquedos e Brincadeiras | 15/03 a 17/05/2002 | 6.130 |
| Origami – Dobradura de Papel | 03/04 a 09/05/2003 | 808 |
| 25 Anos do Projeto Teatro de Bonecos Mamulengo | 16/05 a 15/08/2003 | 5.872 |
| Minimundo – A Arte na miniatura | 16/04 a 18/06/2004 | 711 |
| Memórias de uma Infância em Cenas Infantis | 11/08 a 30/11/2005 | 5.155 |
| Caricare | 03/04 a 02/06/2006 | 3.788 |
| Irmãos Villas Bôas – Vidas e Conquistas | 13/04 a 31/07/2009 | 1.094 |

Fonte: Memorial da Educação Municipal, 2021

Figuras 6 e 7 – Exposição Memórias de uma Infância em Cenas Infantis, 2005





Fonte: Acervo MEM

Nestas exposições, foram realizadas oficinas pedagógicas direcionadas a professores e alunos, ampliando o conhecimento sobre o tema e incentivando o seu aprofundamento por meio de projetos escolares.

Figura 8 – Oficina com estudante. Exposição Memórias de uma Infância em Cenas Infantis, 2005



Fonte: Acervo MEM.

Figura 9 – Atividade desenvolvida em sala de aula na EMEF Geni Maria M. A. K. Pussinelli, a partir da Exposição Memórias de uma Infância em Cenas Infantis, 2005



Fonte: Acervo MEM.

Figura 10 – Produção do estudante a partir da Exposição Memórias de uma Infância em Cenas Infantis, 2005.



Fonte: Acervo MEM.

O MEM também realizou algumas exposições pontuais para os eventos da SME e em outros locais, como a Prefeitura da Cidade de São Paulo, a Câmara Municipal e a Galeria Prestes Maia. Estas exposições tornaram-se itinerantes, percorrendo todos os Centros Educacionais Unificados de São Paulo.

Quadro 1 – Exposições pontuais e itinerantes realizadas entre 2004 e 2012.

| Exposições pontuais e itinerantes | Período | Local |
|---|----------------------------|---|
| Dos Parques Infantis aos CEUs: Seis Décadas de História. Evento: Fórum Mundial de Educação São Paulo - Brasil | 29/03 a 04/04/2004 | Centro de Convenções do Anhembi |
| Desafíos e Perspectivas – Jubileu de Ouro do Ensino Municipal Evento: V Congresso Municipal de Educação de São Paulo | 09 e 10/11/2006 | Centro de Convenções do Anhembi |
| Comemoração dos 50 Anos – Jubileu de Ouro do Ensino Municipal Evento: Sessão Solene | 04/09/2006 | Câmara Municipal de São Paulo |
| 100 Anos Japão - Brasil | 03/10/2007 a 16/06/2008 | Todos os CEUs da Cidade de São Paulo |
| A História das Bandas e Fanfarras na Cidade de São Paulo | 03/09/2007 a 24/04/2008 | Todos os CEUs da Cidade de São Paulo |
| Irmãos Villas Bôas – Vidas e Conquistas | 14/09 a 07/12/2009 | 6 CEUs da Cidade de São Paulo |
| Professor Artista Evento: Valeu Professor | 21/09 a 04/10/2012 | Galeria Prestes Maia |

Fonte: Memorial da Educação Municipal, 2021.

O acervo fotográfico do MEM, composto inicialmente por imagens em suporte de papel, provenientes da Secretaria Municipal de Educação e coleções particulares doadas por professores e funcionários, apresentava, em 1996, um total de 865 itens tombados. Após este período de organização inicial, o MEM continuou recebendo algumas doações esporádicas, mas o acervo passou a receber remessas constantes do Núcleo de Foto e Vídeo Educação, que realiza o registro de quase todos os eventos da SME. O número de

fotografias tombadas ampliou consideravelmente, após a evolução da tecnologia digital para máquinas fotográficas. Em 2021, as fotos em suporte de papel correspondiam a 8.926 itens, sendo que as fotos digitais somavam 105.575 itens.

Cabe ressaltar uma atual preocupação do MEM com os critérios de seleção e descarte desses arquivos, por sua incorporação estar associada a uma nova tecnologia (câmeras digitais), fica propício o *produtivismo arquivístico*². Segundo Vidal (2005a, p. 19), para evitálo deve-se "confrontar o desejo de tudo preservar, perpetuando a lembrança, à necessidade e organizar a documentação e efetuar o descarte".

Em relação a medidas de preservação do acervo, as fotos em papel, coletadas nas Unidades Escolares, passam por uma seleção e verificação do estado de conservação. Caso haja indícios de infestação por insetos ou fungos, são separadas em quarentena. Posteriormente, as fotos são higienizadas, digitalizadas e arquivadas em envelopes produzidos em papel neutro, agrupados em pastas suspensas. Para facilitar o acesso à pesquisa, as fotos são catalogadas em planilhas contendo o número do tombo, palavras-chave, fotógrafo, análise documentária da imagem fotográfica e descrição mais detalhada, incluindo características e a localização da pasta suspensa.

O acervo fotográfico do MEM nos remete à década de 1940, com a criação dos Parques Infantis, e trata de imagens do cotidiano escolar, de atividades com estudantes, de eventos e festividades realizadas pelas Unidades Educacionais e pela SME, fachadas e arquitetura de prédios escolares e Centros Educacionais da cidade.

Denominação dada por Pierre Nora (1993, p. 15), citado por Vidal, para representar o mero acúmulo de documentos em "lugares de memória".

As fotos arquitetônicas, como fontes documentais, abrem reflexões sobre as concepções educacionais de cada época, a distribuição dos espaços no interior dos prédios e a interferência nas relações dos protagonistas da educação, a memória e significados para cada grupo escolar (SOUZA, 1998).

Figura 11 – Parque Infantil Cidade Mãe do Céu, 1960



Fonte: Acervo MEM.

Figura 12 - Parque Infantil Cidade Mãe do Céu, 1963



Fonte: Acervo MEM.

Figura 13 – Inauguração do Departamento Municipal de Ensino, 1972.



Fonte: Acervo MEM.

Figura 14 – Projeto Gênese, 1990



Fonte: Acervo MEM.

Figura 15 – CEU Jambeiro



Fonte: Acervo MEM. Foto de David Rego Jr., 2003.

Figura 16 – XVI Final Municipal de Xadrez Individual



Fonte: Acervo MEM. Foto de Neila Gomes, 2010.

Figura 17 – IV Festival Municipal de Mancala Awelé, 2019



Fonte: Acervo MEM.

Tratando o acervo iconográfico como uma potente fonte de pesquisa, Vidal (2005b), ao realizar uma análise comparativa entre duas fotos de uma mesma escola, registradas por fotógrafos diferentes, considera que:

Tomar as fotografias como fonte e como objeto de pesquisa, como no caso aqui examinado, implicou em reconhecer sua produção na confluência de vários fatores: a subjetividade do fotógrafo, as determinações do contratante e o momento social e histórico de sua materialização. As fotos, assim, oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade (p. 191).

É inegável que a fotografia pode ser considerada como elemento contemporâneo para retratar a realidade, contudo, a fascinação pela captura da imagem como materialização do real deve considerar o fragmento que se torna ou representa dentro de outros fatores determinantes.

A partir de 2017, com o intuito de divulgar o acervo fotográfico e atender à demanda globalizada de inserção digital, foi criado o projeto de Exposições Virtuais, disponível por meio do Portal da SME³. Em 2018, as exposições passam a ser disponibilizadas no canal do YouTube Pedagógico - SME-SP⁴, conseguindo um retorno positivo avaliado pelo número de acessos.

Quadro 2 – Exposições virtuais realizadas pelo MEM.

| Exposições virtuais | Período |
|---|---------|
| Crianças Guarani Mbyá | 2017 |
| Olhares de uma infância | 2017 |
| Revisitando Memórias em Cenas Infantis | 2018 |
| Três Dimensões – Objetos e suas histórias | 2019 |
| Momentos | 2020 |
| Arquitetura escolar e suas identidades | 2021 |

Fonte: Memorial da Educação Municipal, 2021.

O acervo audiovisual do MEM é constituído por gravações de vídeos e edições realizadas pela equipe de Foto e Vídeo Educação do Centro de Multimeios. Este acervo, com mais de 1.000 títulos, narra a história dos projetos, entrevistas e depoimentos de personagens que vivenciaram experiências educacionais ou profissionais, preserva registros de inaugurações, eventos oficiais e formações dos educadores da Rede Municipal de Ensino.

³ Acesso as exposições virtuais: http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/exposicoes-virtuais/

⁴ https://www.youtube.com/user/pedagogicosmesp

Dentre estes vídeos, podemos encontrar registros da Homenagem ao Prof. Paulo Freire, 1989; a Coleção sobre o I Congresso Municipal de Educação, 1991; e a Coleção Histórica sobre os Centros de Educação Unificado, 2003.



Figura 18 – Coleções Históricas

Fonte: Acervo Audiovisual MEM.

O preparo técnico deste material é realizado com a catalogação em planilhas próprias contendo dados, como título, data, sinopse e tempo de duração. Atualmente, tais documentos passam por um processo de atualização de suporte, de VHS para DVD, HD externo e armazenamento em nuvem da SME.

O projeto História Oral, previsto no Decreto de criação, registra depoimentos de pessoas que vivenciaram experiências na Rede Municipal de Ensino e/ou de profissionais que deixaram um legado para a história da educação do município. A equipe do MEM elabora roteiros personalizados ao pesquisar personagens que podem contribuir com narrativas significativas para ilustrar

a história. As gravações são realizadas em parceria do Núcleo de Foto e Vídeo, que trabalha na edição e finalização. Os vídeos de entrevistados com autorização de uso de imagem podem ser encontrados na plataforma YouTube⁵, sendo possível acesso direto do pesquisador.

O projeto do registro oral revela sua importância quando percebemos que o conteúdo relatado pelas pioneiras do Ensino Fundamental, da década de 1950, traz informações da época que não são encontradas em documentos escritos, mas que contam parte daquele momento histórico, traduzindo com singularidade a estrutura de atendimento educacional daquela época para o pesquisador.

Segundo Diana G. Vidal (2005 a):

O concurso de outras fontes como fotografias, autobiografias, história oral e de vida, para citar algumas, pode ainda, aumentar a compreensão desses *fazeres com* e da constituição de corporeidades nos sujeitos da escola (p. 17).

O uso de fontes diversas e complementares, possibilitadas pelos acervos do MEM, enriquecem o estudo e leituras acerca do passado e o presente. Como no depoimento de Iara Celentano, aluna do Parque Infantil nº 8, atual EMEI Presidente Dutra (edificação tombada como Patrimônio Histórico da Cidade), no qual verificamos um relato que retrata a importância dada para a formação recebida no Parque Infantil, a identificação da depoente com as aulas de ginástica e a oportunidade que teve de representar a cidade em campeonatos pelo Brasil. As fotos doadas complementam e enriquecem o relato.

 $^{{\}it https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/historia-oral/}$

Figura 19 – Projeto História Oral



Fonte: Acervo MEM.

Figura 20 – Iara M. R. Celentano, déc. 1950



Figura 21 – EMEI Presidente Dutra, 1989



Fonte: Acervo MEM.

Fonte: Acervo MEM. Foto de Nilton Santoniero

O acervo de Artes Gráficas é constituído por peças gráficas impressas, como cartazes e folders, filipetas, convites, pastas, crachás, blocos, certificados e outros produtos gráficos criados pelo Núcleo de Criação e Arte, para a comunicação visual de projetos e eventos da SME.

O preparo técnico deste material inclui o preenchimento da ficha técnica com informações, como data de criação, autor, dimensões, tipo de papel utilizado e tipo de impressão. Em seguida, realiza-se o envelopamento em papel neutro e o acondicionamento em pastas brancas de PVC, cuja localização encontra-se registrada em planilha para fácil acesso.

A necessidade de preservação do acervo de Artes Gráficas deve ser considerada por se tratar de um testemunho material contemporâneo. Verifica-se que os produtos gráficos trazem informações relevantes sobre as ações de maior divulgação da SME, tornando uma importante fonte de pesquisa que corroboram outros acervos (fotográfico, audiovisual e tridimensional).

Na análise de peças gráficas de períodos distintos, nota-se diferenças no tratamento dado ao mesmo projeto ao longo do tempo, identificam-se períodos em que a fotocópia era a única opção de reprodução utilizada. Segundo Maringelli e Bevilacqua, notamos que as peças gráficas "além de sua capacidade de registrar e mesmo de representar eventos ou ações, também encerram valores estéticos que expressam tendências de uma época" (Maringelli; Bevilacqua, 2013, p. 7).

Considerar este acervo como objeto ou fonte de pesquisa, assim como no acervo fotográfico, permite a reflexão sobre a interferência de vários fatores, como apontado por Vidal, (2005b). O artista gráfico, assim como o fotógrafo, segue as determinações do "contratante" para realizar sua produção, sem, contudo, esquecer da sua subjetividade e do contexto histórico e social em que sua arte foi criada.

O estudo de peças gráficas de uma instituição pública possibilita análises com ênfase em vários aspectos, como: a identidade visual das gestões no decorrer dos anos; a identidade resultante da tipografia escolhida; as técnicas de composição utilizadas; o panorama evolutivo da produção gráfica de impressos de um determinado período; a evolução das tecnologias de impressão disponíveis; o desenvolvimento de projetos gráficos, entre outras. Ou seja, um acervo que potencializa possibilidades de investigação em vários campos do conhecimento, como exemplo, citamos a pesquisa de Jade Piaia, em sua tese de doutorado de Artes Visuais sobre a Pinacoteca de São Paulo, em que aborda a assinatura gráfica⁶ desta instituição ao longo dos anos.

 $^{^{\}rm 6}$ Terminologia utilizada por PIAIA para designar "logotipo" num período anterior ao campo do Design.

Seguem alguns projetos desenvolvidos para a SME:

Figura 22 – Folder da 7ª Bienal do Livro, 1982



Fonte: Acervo MEM

Figura 23 - Folder Educação de Adultos - DOT 1, 1994.



Fonte: Acervo MEM

Figuras 24 e 25 – Cartazes Recreio nas Férias, 2001 e 2010





Fonte: Acervo MEM

O MEM⁷ desenvolve ainda outros projetos que envolvem diversas pesquisas, como: biografia dos Secretários de Educação; biografia dos patronos das Unidades Educacionais; organogramas da SME e linha do tempo da Educação Municipal.

Considerações finais

Os acervos renovados e atualizados revelam uma busca constante de soluções para a guarda e a preservação dos documentos. Neste sentido, o MEM sistematiza suas ações para evitar a perda dos dados, em função das máquinas obsoletas ou com problemas, e realiza o armazenamento digital dos documentos do acervo em locais diferentes. Mas, como lembra Vidal (2005a), é preciso considerar a

⁷ Para acessar ou consultar: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal

necessidade do estabelecimento de critérios arquivísticos e históricos para a avaliação documental. E ainda constata que "a revolução da informática auxilia a preservação da massa documental, mas não soluciona o questionamento sobre o que preservar" (p. 20).

Na cronologia do Memorial da Educação Municipal, verifica--se a preocupação com o serviço de difusão cultural promovido pelas ações e projetos de divulgação dos acervos. Segundo Vidal (2005a): "Os arquivos, assim, ao mesmo tempo que devem conservar documentos, precisam ser investidos de uma aura simbólica, gerando um vínculo afetivo entre presente e passado" (p. 19).

As exposições temáticas realizadas pelo Memorial aproximaram o público, formado por estudantes e educadores, da cultura material escolar ao propiciar a relação dialógica entre a memória individual e a coletiva. Esta relação dialógica, em permanente mudança, também tem um caráter afetivo, produtor de identidades. A materialidade traz para o presente o imaterial, o passado guardado em memória, e evidencia o MEM como um arquivo vivo, pela função dada aos documentos guardados permanentemente e sua capacidade de promover reflexões. Segundo Vidal (2005 a), o arquivo oferece:

[...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere) (p. 24).

Desta forma, o MEM, em quase três décadas, revela a importância da valorização da herança patrimonial da educação municipal e sua contribuição para perpetuar a memória da identidade das escolas paulistanas.

Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Guia dos Museus Brasileiros. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

MARINGELLI, I. C. A. S.; BEVILACQUA, G. M. F. (org.). 100 anos de edição gráfica da Pinacoteca do Estado: 1912-2012. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013.

MEMORIAL. In: Dicionários Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIAIA, Jade S. *Memória gráfica em museus de arte*. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

VIDAL, D. G.; Abdala, R. D. *A* fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 177–194, 2005b. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3745. Acesso em: 22 fev. 2023.

VITORIANO, Marcia Cristina de Carvalho Pazin. Centros de memória como estratégia de preservação e acesso à informação retrospectiva. *Revista Arquivo*, São Paulo, ano V, n. 9, p. 87-102, out. 2019.

WARDE, M. J.; OLIVEIRA, F. R(ors). *História da Educação*: sujeitos, objetos e práticas. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

6. MEMÓRIA DOCUMENTAL: O ARQUIVO PEDAGÓGICO E TÉCNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS ACERCA DAS INFÂNCIAS PAULISTANAS (1978 – 1985)

Magaly Ivanov Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Introdução

No ano de 2020, foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME o Seminário *Memórias Arquivadas: o patrimônio histórico da Educação Municipal*¹. Os relatos, as palestras, as discussões e os avanços referentes a esse evento culminaram na publicação do *e-Book Memórias arquivadas e o patrimônio da Rede Municipal de São Paulo: desafios e possibilidades de pesquisa em História da Educação*², tendo como organizadores a professora Dra. Claudia Panizzolo³

¹ Esteve à frente da organização desse evento, pela Secretaria Municipal de Educação, Michele Ferreira Tenório de Moraes, pedagoga, letróloga e funcionária da Memória Documental.

² Endereço do E-Book – https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66010

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, especialista em Educação Infantil pela Universidade Metodista de São Paulo, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Estágio Pós Doutoral na Universidade de Caxias do Sul (Brasil) e na Università degli Studi Del Molise (Itália).

e o professor Ms. Diego Benjamin⁴. Essa publicação contou com os escritos de vários autores que fazem e fizeram pesquisa na MD, além de outras experiências com arquivos que procuram viabilizar o acesso às fontes documentais para os estudos acerca da História da Educação. Como um dos resultados do evento e da publicação, organizou-se o II Seminário Memórias Arquivadas e ver, ouvir e participar em 2022 desse encontro que apresentou como subtítulo as possibilidades dos arquivos de São Paulo para a pesquisa em História da Educação é reconhecer que os arquivos vêm sendo cada vez mais utilizados e valorizados.

Preservar a memória por meio das produções pedagógicas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é uma das funções da Memória Documental⁵, um arquivo responsável por salvaguardar documentos pedagógicos que datam desde a década de 1930⁶, em sua maioria em suporte papel, que foram sendo arquivados por essa instituição durante seu percurso histórico. Almeida

Graduado em Pedagogia pela UNIFEO – Centro Universitário FIEO, Especialista, Mestre em Educação pela UNIFESP, é Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de São Paulo

⁵ Criada inicialmente como o nome de Memória Técnica Documental, teve seu nome atualizado por meio da Portaria nº 7.849 de 01 de dezembro de 2016, publicada na gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016). Usaremos a sigla MD para referenciar esse setor, independentemente do período tratado.

Os documentos mais antigos arquivados na Memória Documental são: Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio de 1930; Lição de Educação Física do Ciclo elementar, 1930; O valor Social dos Parques Infantis de 1936; Legislação dos Parques Infantis de 1936; As reuniões pedagógicas de janeiro de 1937; Vícios e defeitos na fala das crianças dos Parques Infantis de São Paulo de 1938; Relatório anual de 1938; O significado de um Parque Infantil em Santo Amaro de 1938; Parques Infantis de 1939; Alguns casos de Tuberculino, Reação de Pirquet e Mantoux nos Parques Infantis de 1939; Sugestões para uma classificação decimal de Educação Física e esporte de 1940; Peso, estatura e capacidade vital das crianças dos Parques Infantis de São Paulo, décadas de 1930/40, separata da Revista do Arquivo Municipal Nº LXXIX de 1940; Ascendência das cirandas registradas nos Parques Infantis de São Paulo décadas de 1930/40 de 1940; Seis lendas amazônicas de 1941; Origem e propagação dos Parques Infantis e Parques de Jogos de 1941.

(2022) contribui para essa reflexão com seus estudos indicando que "conservam-se materialidades de outrora, que são pensadas no presente, mas almejam a perenidade, ou seja, pretérito, presente e futuro estão urdidos nos Arquivos, que acumulam camadas de tempo, como estratos de experiência [...]" (Almeida, 2022, p.20) o que culmina com os objetivos dessa instituição, entre eles, o processo de salvaguarda e de acessibilidade aos documentos que preservam os tempos, ou seja, guarda-se o documento do presente para ser usado no futuro e assim estudar o passado.

Diante da massa documental que compõe a MD, esse artigo tem como objetivo investigar o percurso histórico dessa instituição, os processos de organização e preservação de documentos pedagógicos, privilegiando as publicações sobre as infâncias paulistanas iniciando no período em que a MD é instituída, em 1978, até o ano de 1985, quando comemora-se os 50 anos da Educação Infantil – Jubileu de Ouro, datas que delimitam o marco temporal. A infância, mesmo considerando que as fases do desenvolvimento humano são marcos delimitados social e culturalmente, é atendida na Rede Municipal de Ensino – RME na Educação Infantil e avança para o Ensino Fundamental e, portanto, serão analisadas também as ações voltadas para os anos iniciais dessa modalidade.

Esta pesquisa apoiar-se-á nos procedimentos metodológicos que, além da análise de documentos pedagógicos e técnicos internos da própria Secretaria, aborda também os textos legais e normativos referentes às infâncias, à SME – SP e à MD. A revisão bibliográfica é baseada em Jacques Le Goff (2013), com sua abordagem clássica acerca dos documentos considerados monumentos, assim como os textos de Doris Bittencourt Almeida (2021) que trata de arquivos e da Historia da Educação e, finalmente, Kuhlmann Junior (2021), que estuda as infâncias no passado e na contemporaneidade.

Considerando o exposto, será apresentada inicialmente a MD, sua constituição, organização, atendimento, as práticas arquivísticas e seus desdobramentos. Trata-se de um arquivo localizado dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que compõe o organograma da COPED – Coordenadoria Pedagógica. Seguindo os estudos indicam-se as contribuições do acervo para a escrita da História da Educação acessando esse patrimônio e apresentando possibilidades de utilizar os documentos como fontes de pesquisa e, finalizando, expõe-se as investigações e análises dos relatórios das gestões administrativas e os indicativos acerca do olhar para as infâncias paulistanas, além das considerações finais.

As fontes e os monumentos da historiografia paulistana arquivados na Memória Documental

[..] nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos com a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito a vestígio (Nora, 1993, p. 15).

A Memória Documental foi criada por meio do Decreto nº 15.002 de 31 de março de 1978 e instituída em 1981, ano em que foi comemorado o cinquentenário do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. Chartier (2020), indica que "as cerimônias, de rememoração e a institucionalização dos lugares de memória deram origem repetidas vezes as pesquisas históricas originais" (Chartier, 2020, p.24). Sendo assim, volta-se o olhar para a criação deste Arquivo, um lugar de memória e para sua composição inicial quando foi realizado um resgate das produções da SME como indica o texto no *Relatório quadrienal 1979/1982:*

[...] os responsáveis pela Memória Documental recuperaram todos os documentos técnicos elaborados no DEPLAN – Departamento de Planejamento, nos anos anteriores, [...]. Os documentos produzidos desde 1971 deverão estar recuperados e disponíveis para análise e utilização dos usuários (São Paulo, 1982, p. 34).

A primeira organização deste Arquivo está descrita no documento Levantamento da documentação produzida e arquivada na Memória Técnica Documental do DEPLAN - Departamento de Planejamento, de 1983, o embrião do catálogo de acesso às obras e que contava com apenas 217 documentos. Considerando esse como o documento inaugural de organização, e ao pensar nas possibilidades de identificação e acesso aos documentos que estavam sendo arquivados na MD, Bellotto (2006), aponta em seus estudos que o catálogo deve ser elaborado para possibilitar a identificação, o rastreamento, a localização e a utilização de dados. Dentre as orientações descritas neste levantamento, verifica-se a padronização dos documentos para a execução de capas, contra-capas, páginas de rosto e créditos, sendo que muitos materiais eram apresentados de forma mimeografada ou impressa. Ao que se refere à classificação e às quantidades, destacam--se os documentos que fizeram parte dessa primeira sistematização: 25 demonstrativos numéricos; 9 formulários; 4 informativos; 27 instruções; 66 projetos; 37 relatórios técnicos; 2 sinopses; 41 subsídios de apoio; 6 súmulas. Indicam-se ainda os objetivos desse sistema de implementação, sendo eles: "racionalizar e sistematizar a produção de documentos técnicos pedagógicos; facilitar a localização dos documentos; proporcionar lugar seguro e permanente para os documentos; conservar junto, em um mesmo lugar, todos os documentos produzidos pelo órgão" (São Paulo, 1981a, p. 2).

⁷ Esta apostila com a descrição inicial do acervo foi elaborada por Jesulina de Castro Oliveira e Maria Nazaret Ribeiro Leite, ambas funcionárias públicas da Prefeitura de São Paulo.

Com o passar dos anos, os documentos foram se avolumando e o acervo crescendo, portanto, há que se considerar a MD como um arquivo permanente, público e vivo, porque permanece em constante movimento, ou seja, eles passam por processos de crescimento, redução e alterações, entre outras possibilidades de revisão e flexibilidade, preservando e dispondo os documentos aos pesquisadores. Considerando o tempo presente, que dá acesso aos documentos que encontram-se nos arquivos, o passado e o futuro "aproximam-se da epistemologia da História do Tempo Presente, que pressupõe o confronto direto e o diálogo permanente com os vestígios vivos de muitos passados" (Almeida, 2020, p. 20).

Inicialmente, quando da criação da MD, as consultas aos documentos eram somente internas e atendiam técnicos e especialistas que trabalhavam na própria SME. Como destaca Ivanov (2022):

[...] quando verificou-se a dimensão histórica, o interesse e a procura de pesquisadores de diversas áreas pelo conteúdo deste acervo houve a necessidade de abri-lo para a consulta externa, revelando os registros em formato papel e as possibilidades de pesquisa sobre a História da Educação paulistana (Ivanov, 2022, p. 109–110).

As publicações produzidas possuem um objetivo e um caminho a ser percorrido. Bellotto (2006), considera e reforça que para o documento fazer "[...] seu percurso natural de vida, da administração à história, isto é, da produção e tramitação administrativa à utilização científica e cultural, suas potencialidades devem ser reveladas" (p. 26). Para tanto, a MD disponibiliza os documentos produzidos pela administração pública salvaguardados que podem ser acessados por meio do catálogo que encontra-se disponível no Portal da SME, na página do próprio setor8 e podem ser fontes de pesquisa latentes.

⁸ https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memoria-documental/

Cabe, então, aos estudiosos selecionar os documentos que irão compor sua pesquisa, que podem, entre outros, ser escritos bibliográficos já reconhecidos socialmente ou, por meio de seus estudos e publicações, transformá-los para que ocorra tal valorização ou consciência social e, assim, passarem a ser identificadas como "monumentos", conforme aponta Le Goff (2013):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história da época, da sociedade que o produziram, mas também, das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (Le Goff, 2013, p. 496-497).

E quais seriam os documentos que são testemunhos e os ensinamentos que os documentos da MD podem trazer? Esses documentos seriam fontes? Há que se considerar a definição acerca de fontes e contribui com essa explanação Ragazzini (2001), quando apresenta a fonte como:

uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (Ragazzini, 2001, p. 14).

Indica-se que as obras custodiadas na Memória Documental passam a ser fontes quando são conhecidas, reconhecidas e utilizadas como testemunho de um tempo e de espaço.

Outro ponto que merece destaque para a apresentação deste Arquivo é a relevância em se conhecer o espaço ou o local onde são guardados os documentos que se faz pesquisa. Contribuem com essa afirmação as produções escritas de Bacellar (2008), que apoiam os estudos sobre arquivos e a necessidade de acesso à constituição histórica e física dos espaços públicos:

Para a pesquisa em arquivo, todo e qualquer historiador deveria, a princípio, estar ciente do evoluir histórico de toda a estrutura da administração pública ao longo do tempo. [...] Deveria estar disponível, em tese, nos arquivos públicos, como instrumento básico para a atividade que desenvolvem e para amparar os consulentes (Bacellar, 2008, p. 43-44).

Bacellar (2012) indica ainda que os arquivos públicos não são entidades conhecidas além do círculo ainda restrito de seu público consulente. Completando, o autor sublinha que:

Aqueles que conhecem minimamente estas instituições sabem que ali são guardados os documentos de nosso passado, que registram as atividades das gerações que nos antecederam. São, portanto, o paraíso dos historiadores, genealogistas e outros interessados em escarafunchar nosso passado, para elaborar teses, escrever livros, contar histórias de famílias ou de localidades. (Bacellar, 2012, p. 267).

Para que a MD mantenha o apoio aos pesquisadores em suas escritas acadêmicas, a instituição buscou manter o acervo atualizado, sem lacunas, mas este sempre foi um grande desafio para a equipe, pois as produções pedagógicas e técnicas nem sempre eram envia-

das para arquivamento. Conforme consta no documento interno *Relatório quadrienal 2001 a 2004*, no item "VII – avaliação, os funcionários sempre buscaram manter contato com as equipes para que houvesse a conscientização da importância do envio das produções para arquivamento" (São Paulo, 2004, n.p).

Complementarmente, para que houvesse a conscientização da importância do envio das produções para custódia, apresenta-se também no documento interno *Relatório quadrienal 2005 a 2008*, no item VII – avaliação, que muitas ações foram feitas para despertar nos educadores, assessores e chefias que produziam os materiais a importância da guarda e da preservação, mas nem todos conseguiram compreender. Contribui para essa reflexão, Almeida (2021) indicando que "[...] é pouco comum pensarmos sobre o tempo, pouco avaliamos as mudanças que o passar dos anos opera nas nossas vidas e na vida das instituições. Nos habituamos com o passar do tempo e tendemos a naturalizá-lo, afinal nossa ocupação é com o imediatismo [...]" (p. 13).

Para além das ações que permeiam um arquivo, como receber, guardar e tornar acessível, há que se garantir a preservação e como aponta Almeida (2021) em seus escrito acerca dos arquivos "as ações de preservar memórias em papel e, ao mesmo tempo, permitir o acesso a essas materialidades configuram os maiores compromissos dos Arquivos, afinados aos princípios de cidadania, fundamentais em sociedades democráticas." (p. 13). E contribui com essa reflexão também, Nora (1993) ao indicar que os Arquivos não falam por si mesmos, reverberam a "vontade de memória" (p. 16) daqueles que os organizam. A MD foi se estabelecendo⁹, salvaguardando esse *corpus* documental e colaborando com pesquisas acadêmicas, demais estudos e produções.

Para informações complementares acerca do percurso histórico da Memória Documental acesse o E-book https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66010, (p. 108 – 125).

Assim, a Memória Documental busca guardar seu corpo documental visando apoiar as pesquisas acerca da História da Educação paulistana. Como afirmam Panizzolo e Neves (2022), "os arquivos têm possibilitado o encontro com sujeitos reconhecidos e anônimos; têm permitido seguir pegadas, reconstruir trajetórias profissionais, compreender práticas pedagógicas, políticas públicas e prioridades formativas" (p. 25). Complementarmente, contribuem com essa reflexão Carvalho e Nunes (1993), que escrevem "Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite inexiste" (p. 26). Faz-se necessário valorizar e fortalecer esse espaços que guardam fontes que retratam a historiografia e, neste caso, a que se refere à Educação paulistana.

Entre pastas e códigos: um patrimônio com documentos técnicos e pedagógicos

Estudar o acervo (ou parte dele) que compõe a Memória Documental é tratar de documentos que trazem informações, dados, indícios que traçam e possibilitam estudar a historiografia da Educação da cidade de São Paulo e para essa escrita os pesquisadores precisam ter disponíveis fontes e assim, Carvalho e Nunes (1993) indicam que "os historiadores dependem em suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também, dos materiais históricos que podem contar." (Carvalho; Nunes, 1993, p.22 e 23), portanto a MD busca manter os documentos do acervo numa organicidade que facilite o acesso e agilize o atendimento. Mas qual seria a diferença entre acervo e arquivo?

Para apresentar e destacar as diferenças entre acervo e arquivo, recorreu-se inicialmente à Cunha (2019), que corrobora descrevendo:

"Acervo" costuma designar um conjunto de documentos, peças ou obras reunidas e abrigadas (custodiadas) por instituições, como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação, ou ainda existentes em coleções particulares. [...] O arquivo é, em geral, composto por documentos produzidos em função de necessidades cotidianas e afazeres habituais, e não necessariamente escolhemos produzi-los ou controlamos sua produção (Cunha, 2019, p. 21).

Sendo assim, a MD é um arquivo que por suas características não consegue controlar as produções criadas pela SME, que são pensadas e registradas de acordo com as políticas de cada governo e, ao mesmo tempo, este Arquivo possui um acervo, pois é uma instituição que mantém sob sua custódia documentos e obras produzidas pela própria Secretaria. As referidas produções encontram-se arquivadas em caixas coletoras, que comportam pastas que incialmente eram em papel *Kraft* com o logotipo do setor estampado e depois mesclou-se com pastas poliondas coloridas¹⁰, buscando preservar as obras em local seguro. Todas os documentos possuem códigos de classificação para facilitar o acesso e organizar o catálogo e o arquivo.

Para tratar de impressos Farge (2009) indica que independentemente da aparência que assuma, existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos. Há que se ampliar a busca e o olhar, incluindo as possibilidades de fontes, neste caso, as obras produzidas e salvaguardadas em quase sua totalidade no suporte papel e, no que concerne ao acervo da MD, referem-se à avaliações, almanaque, folhetos, revistas, cartas, guias, cartilhas, artigos, boletins, cadernos, calendários, anais, jornais, dossiês, manuais,

¹⁰ Atualmente, os documentos ficam guardados em pastas de papel alcalino branco ou em pastas poliondas brancas ou cinzas.

planejamentos, sínteses e suplementos, além dos tipos informados anteriormente, que compunham o acervo inicial e que constam no catálogo on-line, possibilitando adentrar aos registros e realizar a leitura crítica acerca das infâncias paulistanas, neste estudo, especificamente, por meio de relatórios e *Revista Escola Municipal*, edição comemorativa, por ser o documento mais utilizados¹¹ por pesquisadores que solicitam documentos na Memória Documental.

Para apoiar as reflexões acerca da seleção e guarda de documentos e sua relação com a instituição que a produziu, Bellotto (2012) afirma:

Reiteremos, o documento de arquivo é informação que tem em volta de si características e atributos próprios, tem tempo e circunstâncias, [...] é a sua ligação indissolúvel com as funções e as atividades próprias da sua entidade produtora/acumuladora, seja ela pública ou privada, e com os outros documentos que compõem o respectivo arquivo. (Bellotto, 2012, p. 7).

Assim, há que se ficar atento ao que foi impresso, selecionado, indexado, disponibilizado e preservado, considerando o momento e o local em que a obra foi idealizada e registrada. Seguindo o percurso e as possibilidades das produções da SME tornarem-se fontes permanentes, acrescentam-se as contribuições de Bellotto (2006) acerca da função de um arquivo com essas características descrevendo que "a custódia não se restringe a "velar" pelo patrimônio documental. Ultrapassando totalmente o uso primário, iniciam-se os usos científicos, social e cultural do documento" (Bellotto, 2006, p. 24).

Em se tratando da organização inicial desse Arquivo permanente para poder tornar os documentos acessíveis para os seus

Dados retirados do levantamento feito para a escrita da dissertação de Magaly Ivanov que será defendida em 2023.

devidos usos, o primeiro padrão estabelecido foi arquivar e catalogar por tipo de documentos e numeração sequencial. Com o passar do tempo e o volume de documentos aumentando, a equipe optou por outro formato, pois os pesquisadores não faziam pedidos de consulta por tipo de documento, mas por temas ou títulos. Uma outra organização foi dada: uma sequência de códigos alfanuméricos¹². Cabe ressaltar que os códigos dados às obras conduzem-nas à organização, à classificação, ao preparo técnico e ao acesso.

Contribui com essa reflexão acerca dos códigos Faria Filho (1998), que afirma:

[...] Todos que lidamos com documentos nos/dos arquivos públicos brasileiros sabemos o quanto as práticas de arquivo interferem positiva ou negativamente nas pesquisas. Não apenas a forma como eles estão organizados (ou, na maioria das vezes, desorganizados), mas também ausência de guias de fontes tornam, por vezes, nossas pesquisas extremamente penosas. Por outro lado, certos guias de fontes, organização de códices, os quais são identificados muitas vezes pela sua origem e não pelo seus conteúdos, não facilitam muito o trabalho (Faria Filho, 1998, p. 96).

Há que se refletir também, acerca do termo patrimônio pedagógico e Márcia Chuva contribui afirmando que o termo patrimônio por meio das definições em dicionários e legislação, "ganha legitimidade a compreensão de patrimônio como processo [...] inserido em um campo de lutas e negociações, resultado de consensos instáveis. Deve-se a isso também a sua mais clara aproximação com os debates sobre o direito à memória e as políticas de reparação" (Chuva, 2020, p. 28).

¹² Em várias publicações percebe-se a presença de asterisco nos códigos e que são atribuídos aos – documentos que não possuíram registro oficial da Memória Técnica Documental e que estão dentro do contexto de determinados assuntos. São identificados por um * (asterisco), seguido do código alfanumérico (ordem alfabética e numérica crescente), conforme consta na página 6 do Catálogo de 2004 da MD.

Apoiando-se em Viñao Frago que indica o patrimônio como "[...] algo não estático, dado de uma vez por todas e invariável, justamente porque exige a consciência ou o sentimento de que nos pertence, que esse algo é de alguma forma valioso e que, portanto, precisa ser conservado e protegido"¹³ (Viñao Frago, 2011, p. 34), e portanto, as obras salvaguardadas na MD são públicas e pertence à sociedade. Esse patrimônio precisa manter-se preservado e ser valorizado.

A singularidade, a necessidade de conservação e proteção, bem como o sentimento de pertencimento aos cidadãos que acessam o arquivo público aqui estudado, que guarda documentos pedagógicos, imprimem uma necessidade de reconhecimento e fortalecimento para que passe a ser considerado como um patrimônio, neste caso, um patrimônio técnico e pedagógico.

A Memória Documental é um arquivo que carrega a própria memória em seu nome e isso remete à reflexão acerca desse conceito. Nora (1993) indica que "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos" (p. 13). A reflexão acerca da criação, construção e reconstrução desses espaços apoia-se novamente em Nora (1993), que escreve: "se [...] a história não se apoderasse deles para deformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória" (p. 13). Ao pensar neste Arquivo como um lugar de memória e como parte integrante de uma Secretaria Municipal de Educação, o olhar volta-se para a singularidade, a necessidade de preservação e proteção para dar continuidade à sua solidificação.

Os estudos acerca de acervos, arquivos, fontes, documentos e patrimônios retomam percursos históricos, para além dos arquivos, pois há que se considerar que cada documento salvaguardado em uma instituição arquivística possui também sua história, sua própria relevância, que retrata o local e o período em que foi idealizado, escrito e concretizado.

No original: no es algo estático, dado de una vez por todas e invariable, precisamente porque exige la conciencia o sentimiento de que nos pertenece, de que ese algo es de algún modo valioso y de que, por tanto, precisa ser conservado y protegido.

Por ser constituído de documentos em sua maioria produzidos pela equipe da SME, seus assessores e educadores, há que se afirmar que esse Arquivo é formado por documentos que transformados em fontes constituem um patrimônio técnico e pedagógico que abarca diversas possibilidades de pesquisas, contribuindo com as produções acadêmicas.

O corpus documental e as infâncias paulistanas

Ao adentrar ao tema infâncias por meio do acervo da Memória Documental, os documentos indicam e é notório identificar que os sistemas de ensino limitam os espaços, criam regras, categorizam e estabelecem níveis de ensino e ainda, a legislação determina idades para os ciclos da vida. Na documentação produzida pela SME identificou-se possibilidades de estudos acerca das infâncias descritas no decorrer da história dessa instituição que atende as mais diversas realidades socioeconômicas e culturais e para apoiar esse estudo, tem-se o texto de Kuhlmann Junior (2021) que apresenta, uma reflexão acerca das idades e dos ciclos da vida nas infâncias, nesta contemporaneidade e no passado:

As idades respondem a critérios subjetivos e são compreendidas como parte do ciclo vital, do nascimento à morte. Não como categorias estagnadas. Nos processos de produção e reprodução social e cultural, as diferentes realidades socioeconômicas e educacionais determinam a existência de diferentes infâncias dentro de uma mesma sociedade¹⁴ (Kuhlmann Junior, 2021, p.4).

Considerando os estudos acerca das diferentes infâncias, foram consultadas na Memória Documental as produções que podem descrever a historiografia da educação, buscando as abordagens acerca das infâncias paulistanas, quer apresentados no âmbito

Texto original – "Las edades responden a criterios subjetivos y se entienden como parte del ciclo de la vida, del nacimiento a la muerte. No como categorías estancas. En los procesos de producción y reproducción social y cultural, las distintas realidades socioeconómicas y educativas determinan la existencia de distintas infancias en el seno de una misma sociedad".

político, quer no pedagógico ou ambos, a depender das informações disponíveis. Destaca-se que há também documentos que tratam das políticas de governo no acervo da Câmara Municipal.

Os dados e destaques das gestões administrativas que retratam ações e prioridades voltadas para as infâncias retirados de documentos oficias arquivados apenas na MD, indicam que, no primeiro período aqui estudado, o país encontrava-se sob regime militar¹⁵, quando os tempos de governo eram diferentes do momento atual. Aponta-se que serão considerados e apresentados neste estudo o atendimento na Educação Infantil e também nas séries inicias do 1º grau.

No período de 1978 à 1985 houve uma grande expansão no atendimento às demandas¹6 de vagas na Rede Municipal de Ensino ocorrendo a criação de diversas Unidades Educacionais para as várias etapas de ensino. A Educação na cidade de São Paulo sempre apresentou números expressivos referentes aos alunos, aos atendimentos, à quantidade de profissionais envolvidos, bem como, às produções de documentos técnicos e pedagógicos.

O primeiro documento selecionado é um relatório que trata das ações prioritárias do governo que inicia se em 1975 e avança até 1979. Apresentam-se como destaques os excertos a seguir, buscando sempre as abordagens acerca das infâncias na perspectiva política do governo:

O regime militar foi iniciado no ano de 1964 e, no campo educacional, via-se no cenário nacional as mudanças legislativas, como a Lei nº 5.662/71, pela qual estabeleceram-se novas diretrizes e bases, em que o primário e o ginásio foram integrados e passaram a ser denominados 1º grau, e a obrigatoriedade passou a ser de 8 anos de ensino. Já o 2º grau passou a certificar o aluno com uma profissão para tentar atender demandas de mercado de acordo com a política estabelecida, mas fracassou, recebendo uma nova redação na lei subsequente retirando o caráter obrigatório. Ainda na redação da Lei nº 5.662/71, estava prevista uma formação de professores e, para o ensino superior foram criados os cursos de licenciatura curta. Mesmo sendo implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – em 1967, o número de analfabetos era alto em 1980, chegava a aproximadamente 19 milhões de pessoas, acima de 15 anos (SANFELICE, 2011, p. 203 – 220).

¹⁶ Consta no *Relatório quadrienal 1979/1982*, produzido pela SME, que em 1978, havia 149 escolas de Educação Infantil e 277 escolas de 1º Grau.

Quadro 1 – Prioridades e ações do governo (1975/1979)¹⁷

| Secretário | Relatório primeiro trimestre de 1977 |
|--|---|
| Sr. Hilário Torloni | "A política educacional da Secretaria, consoante às diretrizes fixadas pelo Excelentíssimo Senhor Prefeito Municipal Olavo Egydio Setúbal, vem dando ênfase especial às medidas de superação de fatores negativos determinantes do fenômeno da repetência no ensino de 1º grau, notadamente na la. série. |
| Nomeação 17/04/1975 Exoneração 11/07/1979 | Ampliação da capacidade de atendimento das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); criação do PLANEDI (Plano de Educação Infantil); reforço nutricional aos alunos das primeiras séries; treinamento intensivo e atualização metodológica dos docentes das primeiras séries. |
| | A criação do PLANEDI [] e a sua efetiva "implantação", a partir de 1.976 — quando entraram em funcionamento 106 unidades — elevou, substancialmente, a capacidade de atendimento no ensino pré-escolar municipal. |
| | A carência alimentar [] da rede escolar municipal, mormente nas unidades (pré-escolares e do ensino de 1º grau) localizadas nos bairros periféricos, era e é um dos grandes responsáveis pela elevada taxa de reprovação escolar, sobretudo nas primeiras séries. [] adotou-se o critério, a partir deste ano, de dar duas merendas aos alunos das primeiras séries []. |
| | O rigoroso programa de treinamento e atualização [] foi iniciado em março e prosseguirá até o mês de dezembro []. 1993 professoras de lª série fizeram inscrição no programa em causa, cujos benefícios deverão refletir-se [] na melhoria do aproveitamento escolar do alunado das primeiras séries, reduzindo os alarmantes índices de repetência registrados nos exercícios anteriores" (SME, 1977, p. 4 – 6). |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de consulta a documentos da MD

¹⁷ Consta na Linha do Tempo do Memorial da Educação Municipal as ações desta Secretaria de Educação:

^{1975 —} Alteração da denominação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação; Organização do quadro do Ensino Municipal e instituição da carreira do Magistério Municipal; Nova denominação: Parques Infantis para EMEI e Escolas Municipais do Departamento Municipal de Ensino para EMPG; Instituição do Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º Grau; Implantação das Salas de Leitura.

^{1976 –} Organização da Educação de Deficientes Auditivos no Ensino Municipal; Instituição do Plano de Educação Infantil – PLANEDI; Instituição do Ensino Municipal Supletivo.

^{1978 -} Reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Com esses destaques apontados no quadro 1, ratifica-se a existência de ações voltadas para a redução da repetência, salientando também que não foram encontradas medidas para a evasão escolar que atingia o índice de 11%.

O próximo período analisado ocorreu por meio do documento *Relatório quadrienal 1979 – 1982* e mesmo sendo um relatório de final de gestão, não traz as prioridades ou metas governamentais.

Na introdução, o Sr. Secretário indica o cumprimento de dois propósitos básicos do documento:

[...] o dever de informar à futura administração [...] a respeito do trabalho realizado; [...] o dever de consciência de Educador, que entende que a Educação deve ser tratada com total isenção, acima de qualquer interesse que não seja o do homem e da comunidade da qual participa (São Paulo, 1982, p. 11).

O quadro a seguir irá expor as principais ações desenvolvidas pela gestão.

Quadro 2 - Prioridades e ações do governo (1979/1983)¹⁸

| Secretário | Relatório quadrienal 1979 – 1982 |
|-----------------------------|--|
| Sr. Jair de Moraes Neves | "O Programa de Educação Pré-Escolar [] teve como uma das diretrizes básicas a ampliação de oportunidades educacionais, quer pela expansão da Rede existente, quer pela maior utilização da capacidade das Escolas Municipais de Educação Infantil. |

¹⁸ Consta na Linha do Tempo do Memorial da Educação Municipal as ações desta Secretaria de Educação:

^{1979 –} Criação do Coral do Ensino Municipal; Criação da Biblioteca Pedagógica Professora Alaíde Bueno Rodrigues.

| Secretário | Relatório quadrienal 1979 – 1982 |
|--|--|
| Nomeação 12/07/1979 Exoneração 14/03/1983 | A expansão quantitativa, bem como o aprimoramento qualitativo, na educação pré-escolar resultam em atendimento ao maior número possível de crianças desta faixa etária, a fim de minimizar os problemas de rentabilidade e evasão enfrentados no processo de educação formal. |
| | As diretrizes específicas estabelecidas nesta Administração, relativas ao Programa de Ensino de 1° Grau, visaram a não estimular a expansão quantitativa de escolas, mas aprimorar o seu aspecto qualitativo. Contudo, o crescimento vegetativo natural, além da pressão da demanda em alguns pontos críticos exigem providências da Administração, quer criando classes e ampliando o número de turnos de funcionamento, quer criando unidades de penetração para atendimento às necessidades mais prementes. |
| | "[] seguindo as diretrizes gerais do Planejamento Educacional Participativo, a escola reassumiu nesta Administração o seu legítimo papel como "fonte de decisões educacionais, a partir da qual todos os demais órgãos que compõem a S.M.E. se reestruturariam no sentido de facilitar e garantir os meios para a execução eficiente da ação educativa" (SME, 1982, p. 15 - 33). |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de consulta a documentos da MD

Este relatório apresenta ainda textos que abordam, além das modalidades de ensino, apoio técnico à execução de programas educacionais, assistência ao escolar (odontológica, médico-sanitária, psicológica, odontológica, fonoaudiológica, alimentar e apoio educacional ao aluno carente), atividades especiais, programas, projetos especiais e convênios, dotação e realização orçamentária, grupo de assessoria e participação e comissão processante.

Há que se considerar que nesse período também houve uma grande expansão no atendimento aos alunos, os quadros apresentados no Relatório apontam para redução na evasão escolar e diminuição nos índices de retenção.

A Revista Escola Municipal: Jubileu de Prata, edição comemorativa¹⁹ de 1981, destaca as ações para as crianças para oportunizar sua autenticidade:

Assim, as Escolas Municipais de Educação Infantil acompanharam [...] as mudanças impostas pela realidade sócio-econômico-político-cultural não se distanciando, contudo, de seu principal objetivo, o de «desenvolver os aspectos fisico, emocional, intelectual e social do educando, a fim de integrá-los harmonicamente no sentido de expressão, comunicação e auto-direção consciente", projetando para as crianças paulistanas, oportunidades de virem a ser autênticos cidadãos (Revista Escola Municipal, 1981b, p.17, grifo do autor).

Constam no catálogo da MD diversos documentos referentes às comemorações, celebrações e festividades acerca dos aniversários registrados pela SME, entre eles: Revista Escola Municipal, set. 1971, ano 3, n. 3 (Edição comemorativa - 15 anos do Ensino Municipal); Comunicados e notícias sobre eventos comemorativos do Jubileu de Prata do Ensino Municipal de São Paulo, de 1981; Boletim Informativo: Ensino Municipal - Ano 1, n. 1, 10 Trimestre 1981 (que trata do Jubileu de Prata); Histórico do Ensino Municipal — Subsídios para filmagem pela Embrafilme, 1981 (Ano do Jubileu de Prata do Ensino Municipal de São Paulo); *Jubileu de Prata* do Ensino Municipal: Missa em Ação de Graças, 1981; Revista Escola Municipal, Ano 14, dez. 1981; Revista: Administração Municipal (Informativo mensal) - Ensino Municipal em seu Jubileu de Prata, 1981; Anais do Encontro de Educadores no Jubileu de Prata do Ensino Municipal de São Paulo, 1981; Atividades e eventos por ocasião das comemorações dos 50 anos da Educação Infantil no Município de São Paulo, de 1985; Roteiro das atividades comemorativas dos 50 anos da pré-escola nas EMEIs e PLANEDIs, de 1985; Jornal Paulicéia Educação, Ano 3, n. 9, jul. 1985; A exposição como atividade museológica: orientações para o sucesso do evento - Comemorações dos 450 anos da cidade de São Paulo, 2003; 450 anos da Cidade de São Paulo: reconstruindo sonhos – Butantã e documentos de mais 16 regiões da capital, de 2003; São Paulo que vai fazer 450 anos em 2004: reunião da comissão interna da SME, de 2004; Sala de leitura – 30 anos de encantamento, de 2004; Revista comemorativa: 70 anos da Educação Infantil no município de São Paulo. Coordenadoria de Educação Butantã - SME, de 2005; 70 ANOS - Educação Infantil: 1935–2005 – Coordenadoria de Educação Penha, de 2005; Comemorações do mês da Educação: Valeu, Professor! de 2009; o Almanaque da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo de 2010. Salienta-se que a busca foi realizada pelo título e resumo e pode haver mais documentos comemorativos dentro de outros documentos ou que foram recebidos, ainda não foram analisados ou não passaram pelo processamento técnico. Outro destaque perceptível é o registro majoritário das obras produzidas pelas equipes da Educação Infantil.

Para a análise do próximo governo foi estudado o *Relatório síntese das atividades da Secretaria Municipal de São Paulo1983/1985*, uma apostila com 99 páginas brancas datilografadas em preto, sendo uma cópia do documento impresso que foi digitalizado.

Quadro 3 - Prioridades e ações do governo (1983/1985)²⁰

| Secretário | Relatório síntese das atividades da Secretaria Municipal de São Paulo 1983/1985 |
|--|---|
| Sra. Guiomar Namo de Mello | "Aumentar o atendimento ao pré-escolar e ampliar as vagas de 1º Grau e de Ensino Supletivo; reduzir as taxas de evasão e garantir a permanência do aluno na escola, por meio de um trabalho rigoroso de melhoria qualitativa do ensino; implantar um processo de gestão mais democrática nos órgãos da Secretaria e nas unidades escolares, em especial, garantindo aos educadores, e suas entidades representativas, a participação nas decisões de sua política educacional; reorganizar administrativamente a estrutura da Secretaria Municipal de Educação. |
| Nomeação 15/03/1983 Exoneração 31/12/1985 | Garantir o acesso: atendimento quantitativo; atendimento à demanda escolar, em integração com a Secretaria de Estado da Educação; elaboração de um plano geral de novas construções e ampliações; elaboração do plano; abertura de novas linhas de credito; otimização no uso do prédio escolar; efetivação de convênios com instituições particulares. |
| | Garantir a permanência: operação e manutenção dos prédios escolares; à procura de uma nova qualidade; valorização do educador; atendimento ao escolar. |
| | Processo de gestão e decisão: democratização das decisões; relacionamento mais constante com o legislativo" (SME, 1985, p. III, IV, 3). |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de consulta a documentos da MD

²⁰ Consta na Linha do Tempo do Memorial da Educação Municipal as ações desta Secretaria de Educação:

^{1985 –} Reestruturação da carreira do Magistério Municipal e instituição da evolução funcional.

No texto de abertura desse documento apresenta-se um parágrafo que registra o olhar para a infância e o acesso à educação:

Vivemos um momento político de muitas contradições, mas pleno de esperanças. A nação vislumbra, após tantos anos, uma luz no fim do túnel do autoritarismo, da injustiça e da desigualdade social. Nossa prática de educadores pode se dar no sentido de ampliar essas esperanças, pois, se garantirmos ao maior número de crianças o acesso ao saber escolar, estaremos contribuindo para a construção de uma verdadeira cidadania, mais responsável com seus deveres e mais combativa por seus direitos (São Paulo, 1985, p. II).

Mesmo assim, esse período passou por um processo em que a repetência e a evasão eram crônicas atingindo as infâncias paulistanas.

Diante das diretrizes, metas e demais ações governamentais ganha destaque o texto de Lima (2022), que colabora com esse estudo e descreve, baseado em sua pesquisa acerca de formação dos profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de São Paulo, salientando aqui apenas o período mais próximo ao aqui retratado, conforme segue:

[...] 1970 a 1982, é caracterizado pela perspectiva da Educação Infantil como antecipação da escolaridade da escola de 1º grau. [...] 1983 a 1992, cuja intencionalidade com a educação da infância transita de uma perspectiva preparatória para aqui considera a Educação Infantil como espaço de acesso ao conhecimento e, a criança, como sujeito desse processo de forma participativa e reflexiva (Lima, 2022, p.217 e 218).

A escrita de Lima (2022) retrata ainda a oscilação de ações que viam a Educação como momentos onde os bebês e as crianças eram tratados e vistos como protagonistas, ou momentos em que as

ações eram voltadas para um período preparatório para a alfabetização, tendo assim uma leitura complementar acerca das políticas públicas voltadas para a partir das infâncias paulistanas.

Indica-se aqui que há várias outras possibilidades de pesquisas, de documentos, de reflexões, de escritas acerca das infâncias e das demais modalidades de ensino, sendo possível ampliá-las por meio do acesso ao catálogo da Memória Documental.

Considerações finais

O artigo Para além do "pó do arquivo": desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (2005-2019), escrito por Oliveira e Chaloba, de 2022, apresenta um levantamento importantíssimo feito no Brasil acerca da "organização da memória documental (que) foram realizados por instituições de ensino superior" a partir de 1985 e os Centros de Memórias ligados às instituições de ensino a partir de 2005. Os autores citam ainda vários centros de documentação ligados a universidades de vários estados, indicam pesquisadores especialistas, inclusive internacionais, que tratam de acervos escolares (Oliveira; Chaloba, 2023, p. 178-179).

Ampliam-se aqui as indicações de Secretarias de Educação que vêm instituindo espaços e centros de memória ou documentação, como é o caso da cidade de Praia Grande²¹, no estado de São Paulo, e Contagem, em Minas Gerais²². Há que se dilatar essa pesquisa, mas ter a confirmação de que esse movimento de salvaguarda e acesso dos acervos vem ganhando espaço e valorização é saber que a História da Educação vem ganhando proeminência.

O Portal pode ser acessado pelo link https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/cme/

²² O Portal pode ser acessado pelo link http://portalpmc.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/centro-de-memoria-da-educacao.

A Memória Documental é um arquivo que foi se constituindo dentro da SME, que salvaguarda documentos pedagógicos produzidos por esta instituição e dispõe de obras que retratam, além de uma gama de outros assuntos, as infâncias paulistanas destacando nessas publicações o atendimento à demanda, a alfabetização e a repetência como prioridades no período aqui retratado, sendo que em algumas gestões as ações voltaram-se para o protagonismo dos alunos, respeitando suas individualidades e subjetividades.

Compreende-se assim, a importância da criação, da formação e da manutenção de arquivos documentais tal como o explicitado neste texto entendendo que a Memória Documental guarda um patrimônio técnico e pedagógico. Cunha (2019) aponta uma preocupação com "os desafios que nos aguardam, tendo em vista o pouco espaço físico que se tem e a grande quantidade de papéis, que parecem infinitos e indomáveis na tentativa de organização" (p.30), uma outra preocupação, para além da visibilidade. Destaca-se também a relevância do registro, da escrita potente e abrangente, além da importância do arquivamento no lugar correto.

Indica-se com essa pesquisa a possibilidade de outros olhares para esse Arquivo e para os demais espaços de memória, àqueles que utilizam de seus documentos e passam a conhecer o percurso histórico de cada instituição, bem como a Memória Documental, neste sentido, um novo olhar para quem não conhecia esse local de pesquisa. Aponta-se que este *locus* possui fontes históricas documentais que podem apoiar as investigações dos historiadores e acadêmicos que estudam e pesquisam acerca da História das Infâncias, considerando os seus aspectos técnicos de um arquivo, no que concerne à guarda, à preservação, à disseminação e o acesso aos documentos pedagógicos, que salvaguardam a História da Educação paulistana.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt. *Percursos de um Arq-Vivo:* entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação. Porto Alegre: Letra 1, 2021. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220200/001124528. pdf?sequence=1 Acesso em: 03 dez. 2022.

BACELLAR, C. de A. P. Acesso à informação, direito à memória: os arquivos públicos em questão. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 25, n. 2, 2012. Disponível em https://seer. ufu.br/index.php/cdhis/article/view/21610/11825 Acesso em: 12 ago 2022.

BELLOTTO, H. L. *Arquivos permanentes:* tratamento documental. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

CARVALHO, M. M. C.; NUNES, C. Historiografia da Educação e fontes. *Cadernos Anped*, Rio de Janeiro, n.o 5, p. 7-64, set. 1993.

CHARTIER, R. A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2020.

CUNHA, M. T. S. *(Des)arquivar* : arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente. São Paulo : Florianópolis : Rafael Copetti Editor, 2019.

FARGE, A. O sabor do arquivo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

KUHLMANN JR., M., & ALCUBIERRE MOYA, B. (2021). Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2021. DOI: https://doi.org/10.14516/ete.464 Acesso em: 30 jan. 2022.

LE GOFF, J. História e memória. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LIMA, M. C.; PANIZZOLO, C. As múltiplas faces do arquivo: o acervo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a história da formação dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal paulistana – possibilidades para a pesquisa. In *Memórias arquivadas e o patrimônio da rede municipal de São Paulo:* desafios e possibilidades das pesquisas em História da Educação. São Paulo. Universidade federal de São Paulo. 2022.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, J. P. G.; CHALOBA, R. F. de S. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação - SBHE*, "Para além do "pó do arquivo": desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (2005-2019),. São Paulo, PUC-SP, p.1820–1832. https://sbhe.org.br/anais. Acesso em 16 de mar de 2023.

PANIZZOLO, C.; BELO, M. D. *Educar a infância para o futuro da nação*: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). EDUCAÇÃO UNISINOS (online), v. 20, p. 367-376, 2016.

PANIZZOLO, C.; NEVES, D. B (orgs.). *Memórias arquivadas e o patrimônio da rede municipal de São Paulo:* desafios e possibilidades das pesquisas em História da Educação. São Paulo. Universidade federal de São Paulo. 2022.

RAGAZZIN, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? From whom and what testify the sources of History of Education? Tradução Vieira, C. O. *Dossiê - História da Educação: Instituições, Intelectuais e Cultura* • Educ. rev. (18) • Dez 2001 Disponível em https://doi.org/10.1590/0104-4060.231. Acesso em 22 de mar de 2023.

SANFELICE, J. L. O estado e a política educacional do regime militar. In SA-VIANI, D. *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Espírito Santo: EDUFES, 2010. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, 6).

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 15.002, de 31 de março de 1978*. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. São Paulo, 1978. Disponível em: http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D15002.pdf . Acesso em: 7 jun. 2020.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. *Balanço de Gestão*: Projeto visão. Sao Paulo: PMSP 1999. Código *P3.1/68.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório primeiro trimestre de 1977*. Sao Paulo: SME, 1977. Código *P 3.1/5.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Implantação do sistema de documentação e arquivo de trabalhos técnicos*: normas e procedimentos. Sao Paulo: SME/ DEPLAN, 1981a. Código DO. 22/Pj. 001/81.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Revista Escola Municipal*: Jubileu de Prata – Ensino municipal – Ano XIV – Dezembro. Sao Paulo: SME, 1981b. Código *E3.6.1/61.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório quadrienal 1979/1982*. Sao Paulo: SME, 1982. Código *P.3.1/25.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Levantamento da documentação produzida e arquivada na Memória Técnica do DEPLAN até 30-04-83*. São Paulo: SME/DEPLAN, 1983. Código DO. 22/Sa 007/83.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório síntese das atividades da Secretaria Municipal de São Paulo 1983/1985*. São Paulo: SME, 1985. Código *R1/32.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório quadrienal 2001/2004*. São Paulo: SME, 2004. Mimeo.

SAO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Atividades 2005/2012*. São Paulo: SME, 2012. Código SME52.

SOUZA, R. F. de. *Preservação do patrimônio escolar*: notas para um debate. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, jan. /jun. 2013.

VIÑAO FRAGO. A. Memória, patrimônio e educação. *Revista História da Educação* –RHE, v. 15, n. 34, p. 31-62, jan./abr. 2011. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20100. Acesso em: 21 jul. 2022.

7. A DIMENSÃO ESPACIAL DOS PROGRAMAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO
PAULO - DOS PARQUES INFANTIS AOS CEUS:
CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA DOCUMENTAL
E MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Rivania Kalil Duarte

Introdução

Usamos e vivemos no espaço, como se ele fosse um simples pano de fundo, de cor neutra, sem compromisso. No entanto, o espaço é elemento cheio de significado, que reflete sempre a história e a cultura de um povo; que revela no seu uso e na sua disposição, a relação efetiva que está estabelecida entre as pessoas que nele convivem (Lima, 1995, p.141).

Neste texto, discutimos as relações entre espaço físico das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) paulistanas e as propostas político-pedagógicas, verificadas em seus projetos arquitetônicos, desde quando denominavam-se Parques Infantis, e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), analisadas por meio de dados coletados a partir da bibliografia das áreas de Arquitetura e Educação, e dos acervos da Memória Documental, do Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Biblioteca Pedagógica Prof.ª Alaíde Bueno

Rodrigues¹ (SME/SP), pesquisas em documentos oficiais, livros, periódicos, fotos, vídeos e outros materiais, que subsidiaram as discussões apresentadas neste trabalho.

As múltiplas possibilidades de uso do espaço educativo, que se ancoram em teorias e propostas pedagógicas e arquitetônicas, operam como indicadores da flexibilidade contida no projeto da edificação e no desenvolvimento das atividades educacionais, atendendo às orientações de SME, a cada gestão municipal. Este espaço, desde seu planejamento, deve considerar aspectos de funcionalidade, com adequação de mobiliários, equipamentos, lotação, dimensionamento do ambiente, dos espaços internos e externos da escola; detalhamento construtivo da edificação, com especificação de materiais e técnicas de construção, de manutenção e segurança dos espaços e equipamentos; condições de acessibilidade a todos os usuários; infraestrutura urbana da região onde se insere a escola; previsão de elementos que favoreçam o conforto visual, térmico e acústico dos ambientes. Todos esses aspectos, orientados, prioritariamente, para a faixa etária da população a que se destina a edificação.

Em relação às crianças pequenas, o espaço escolar, desde seu planejamento, deve prever e considerar suas necessidades de movimentação, de deslocamentos seguros pelas áreas externas e internas do edifício, facilidade de localização, mobiliários e equipamentos adequados e boas condições ambientais, garantindo também contato com a natureza, estratégias de sustentabilidade e possibilidades para adequações que viabilizem sua evolução com o passar dos anos. Todos esses fatores, com a qualidade exigida para o bom atendimento e com constante avaliação desses espaços em relação aos objetivos educacionais que devem propor e favorecer.

Memória Documental, Memorial da Educação Municipal e Biblioteca Pedagógica Prof^a Alaíde Bueno Rodrigues são setores que integram o Centro de Multimeios, da Coordenadoria Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (CM/COPED/SME).

A arquitetura escolar, neste contexto, é considerada como um programa educador, que expressa , em seus usos, organização e distribuição, a realidade material e o significado educacional social do processo educativo, que poderá ser favorecido com espaços de recepção e acolhimento, abertos a constantes reorganizações e promotores de ludicidade, encontros, disponíveis a novos usos, dinâmicas, com alicerce ético para o desenvolvimento de ações e intenções apoiadas em concepções educacionais humanistas, que encorajem a constante construção coletiva desse lugar.

Caminhos da pesquisa

Na pesquisa, buscou-se adensar as reflexões sobre a área de Arquitetura Escolar e Educação, por meio do aprofundamento do conhecimento dos espaços físicos das instituições voltadas a crianças de 3 a 6 anos, com foco nas instituições públicas de educação infantil paulistana e das concepções educacionais que as conformam.

O objetivo central deste trabalho foi investigar os processos envolvidos nas edificações das pré-escolas do município de São Paulo, desde a criação dos Parques Infantis, analisar aproximações com as concepções arquitetônicas e pedagógicas dos CEUs, transformações verificadas nesses espaços e quais foram seus agentes.

Para a definição dos objetivos, destacaram-se algumas questões:

- Como foram definidos os projetos de construção dos prédios dos Parques Infantis, EMEIs e CEUS, considerando-se as orientações curriculares e normatizações de SME e EDIF Departamento de Edificações da Secretaria de Obras quanto à distribuição e organização interna e externa dos edifícios?
- Quais setores da administração municipal se responsabilizam pela elaboração dos projetos arquitetônicos, suas avaliações, reformas, ampliações e outras intervenções nos prédios?

• Qual a autonomia das Unidades Educacionais para realizar intervenções ou adaptações nos prédios?

Estas questões orientaram a pesquisa documental aqui apresentada, que tem como objetivo central investigar como foram definidos os espaços educacionais destinados a crianças entre 3 e 6 anos de idade, no município de São Paulo, desde a criação dos Parques Infantis e quais são os agentes que interferem nas transformações dos projetos arquitetônicos, nas reformas e adaptações nos prédios e nos projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelas Unidades Educacionais.

O objeto de estudo desta pesquisa situa-se na fronteira das áreas da educação e da arquitetura. A identificação das relações entre a configuração dos espaços escolares e as propostas pedagógicas adotadas na rede municipal em três momentos históricos que imprimiram suas marcas nas edificações: a criação dos Parques Infantis (1935), a transformação dos Parques Infantis em EMEIs (1975) e a criação dos CEUs (2003) constituíram-se marcos para este trabalho, no qual foram estudados os processos determinantes da organização e modificações que ocorreram nos prédios, seu significado educacional e cultural, e as intenções educadoras dos profissionais e supostas na estruturação espacial.

Como hipóteses, no processo da pesquisa, buscou-se verificar se houve lacunas na articulação entre concepções sobre infância, trabalho pedagógico e função social da escola, traduzidas em orientações normativas das instâncias governamentais responsáveis pelos projetos de construção dos prédios e sua manutenção, sob responsabilidade da Secretaria de Obras, da Secretaria de Municipal Educação e das Unidades Educacionais e que poderiam apresentar desdobramentos nas ações de organização, na estruturação, no uso e nas intervenções realizadas nos espaços escolares, demandadas pela SME ou pela comunidade educativa.

Arquitetura e Educação: qualidade da infraestrutura dos projetos, construções e das intervenções nos espaços escolares da pequena infância, em São Paulo

A organização do espaço físico escolar, para compatibilizar-se com os objetivos educacionais, necessita da participação de todos os envolvidos no processo pedagógico do espaço construído. Para Mayumi Souza Lima, "O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação" (Lima, 1995, p. 35). Segundo a autora, as edificações escolares devem considerar a heterogeneidade das escolas públicas, a finalidade e a população escolar a que se destinam, bem como as características regionais e culturais da região em que a escola está inserida.

Para Viñao Frago e Escolano (1998), a construção de um novo espaço ou mesmo adaptações e reformas naqueles já existentes constituem-se num processo educativo, para o qual deveriam concorrer as experiências dos educadores usuários, aliadas ao conhecimento que detêm sobre a finalidade daquela Unidade Educacional e as características da comunidade usuária.

A organização de um projeto de edificação para instituições de educação infantil, deve considerar, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, a presença de uma dimensão comunicativa, uma linguagem, que influencia e regula o comportamento de todos que nela convivem, em especial, das crianças pequenas. A intenção pedagógica desta dimensão comunicativa e a consideração do espaço como recurso educativo e como elemento básico da qualidade educativa na educação infantil baseia-se, principalmente, em dois aspectos:

- O enfoque ecológico direcionado às interações dinâmicas entre os sujeitos e as propriedades do contexto no qual se situam. Refere-se à noção de que o comportamento humano é influenciado tanto pelas características individuais, como do ambiente. Neste contexto, a influência do ambiente adquire relevância, pela concepção de que a organização do espaço educativo deve considerar que a estrutura e a disposição do espaço físico relacionam-se, de maneira sistêmica, com variáveis externas ao contexto escolar e com outros fatores subjetivos e objetivos do ambiente: as formas de organização das atividades, as ideias e expectativas dos professores, a distribuição dos tempos pela jornada, a estrutura física do edifício escolar.

- O enfoque pedagógico, em particular na escola infantil, que valoriza a aprendizagem pela descoberta, os processos de auto-organização das crianças e a gestão ambiental exercida por todos os agentes da comunidade educativa: profissionais da educação, comunidade e as crianças. A organização do espaço deve ser analisada, evidenciando as relações entre sua dimensão física - elementos que envolvem a edificação escolar, mobiliários, materiais, delimitação e distribuição das áreas, ambiente e decoração - e sua dimensão funcional - modalidades de acesso, controle e participação, multiplicidade de usos, planejamento e desenvolvimento de atividades.

Em ambos os enfoques, é preciso considerar o projeto arquitetônico e pedagógico centralizado na criança, na faixa etária pré-escolar, que dispõe de recursos para desenvolver processos comunicativos e interativos com o mundo que a cerca e tem necessidade de se perceber e de ser percebida em sua integralidade. Nesta perspectiva, constituem-se fontes de proteção, segurança e desenvolvimento de suas potencialidades humanas, especialmente os processos evolutivos de aprendizagem e os processos socializantes da infância, com adultos e coetâneos (Bondioli; Nigito, 2011).

Um espaço para a criança pequena

A qualidade do espaço e dos equipamentos, para a pequena infância, evidencia a importância da inclusão dos usuários e seus familiares na gestão escolar como imprescindível para a conservação e melhorias nos prédios e deve acontecer já nos primeiros estágios da implantação e acompanhamento do projeto (Dworecki, 1994, p. 15).

Os projetos de espaços educativos, equipamentos e utensílios para crianças pequenas devem considerar as características próprias da infância, época em que o brincar é sua maior fonte de conhecimento. Neste sentido, a melhor arquitetura será aquela que propicie a maior diversidade de usos, que podem não estar previstos no projeto, mas que, por suas possibilidades, poderá potencializar cada uma das funções de seus elementos, viabilizando novas aprendizagens e linguagens, ampliando o universo de interações e estimulando o exercício da criação. Nesta perspectiva, é possível destacar alguns aspectos a serem considerados nos projetos de edificações de pré-escolas:

- o dinamismo e a rapidez com que uma criança em idade pré-escolar muda de atividade e de interesse, bem como sua necessidade de momentos e espaços para relacionar-se com adultos e colegas, e outros para isolar-se;
- a qualidade e a diversidade de todo o material construtivo e dos aparelhos e utensílios da escola, os quais se constituem fontes constantes de informações, estímulo e conhecimento;
- os terrenos devem oferecer oportunidade de múltiplas explorações, pela diversidade de inclinações e acidentes, sobre os quais terá de equilibrar-se ou exercitar novos movimentos.

Foto 01 – Área externa de uma EMEI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 1998

Os aspectos elencados visam, prioritariamente, ao pleno desenvolvimento da criança, "um ser muito mais livre e explorador que o adulto, para o que devem contribuir os projetos construtivos" (Dworecki, 1994, p. 17)

Não apenas o espaço - escola,

[...], mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem que ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planificado ou como uma instituição marginal e excrescente (Frago; Escolano, 1998, p. 28).

Na distribuição interna dos espaços edificados é desejável a proximidade e a comunicação das áreas que atendem a diferentes funções dentro da escola, facilitando a entrada de pessoas que procuram informações ou acompanham as crianças, a localização dos usuários e visitantes, local seguro destinado ao abastecimento de gêneros alimentícios e material de limpeza, espaços protegidos e espaços de crescimento a céu aberto, como denomina o autor, ou seja, áreas edificadas e não edificadas. Os espaços devem estar em comunicação, favorecendo o trânsito de educadores e crianças, o deslocamento da alimentação da cozinha para as salas ou refeitório, e servido de sanitários próximos às salas de atividades e à área não edificada, bem como bebedouros e torneiras. O setor administrativo, portaria, sala da direção e coordenação devem localizar-se próximos à entrada da escola, para facilitar o atendimento à comunidade (Dworecki, 1994). Assim, os objetivos pedagógicos serão os mesmos, em todos os espaços que compõem a escola, resguardados os cuidados em relação ao tamanho das salas de aula (ou classes), que, segundo o autor, deve prever o espaço de 1,50 a 2,0m2 por aluno, iluminação, ventilação, as quais devem ser, sempre que possível, naturais.

Os cuidados com boas condições de insolação, iluminação e ventilação, na escolha de terrenos e na construção dos prédios, devem ser observados, pois a localização da escola constitui-se variável decisiva do programa cultural e pedagógico, sustentado pelo espaço e pela arquitetura escolares, no qual urbanismo e arquitetura concorrem para a consecução dos fins da educação, passando, também, a integrar o programa pedagógico. Segundo o autor: "os espaços destinados às crianças pequenas são todos 'espaços de proteção', que é a função primeira da arquitetura" (Dworecki, 1994, p. 20).

Foto 02 - Área externa de EMEI: "Bosque"

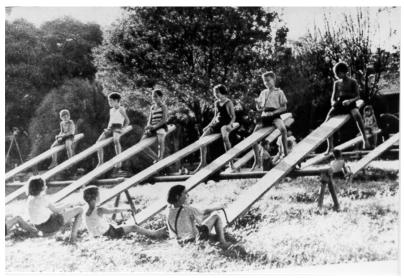


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 1998

Breve histórico das edificações e propostas pedagógicas para as pré-escolas paulistanas

Os Parques Infantis de São Paulo foram criados em 1935, junto ao Departamento de Cultura, cujo diretor era o escritor Mário de Andrade. Sua gestão à frente do Departamento orientou-se por colocar educação e cultura a serviço da população empobrecida da cidade. Destacam-se, entre suas ações, a criação dos Parques Infantis (PIs) em corredores operários, constituindo-se, assim, como elementos de humanização da sociedade. Estes princípios pautavam o ideário da Escola Nova, expressos no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" – importante documento da História da Educação Brasileira, redigido pelo educador Fernando de Azevedo, em 1932, assinado por destacados educadores e intelectuais modernistas, o qual enfatiza os direitos dos cidadãos brasileiros, no que se refere à educação pública, escola única, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.

Foto 03 - Crianças brincando em um Parque Infantil



Fonte: Parques Infantis do Departamento de Cultura

Para atender aos objetivos de: educar, assistir e recrear, os Parques Infantis contavam com um programa arquitetônico, que previa sua instalação em terrenos espaçosos, arborizados, distantes de ruas ou avenidas de trânsito intenso, expostos ao "ar puro", com delimitações que favorecessem a visibilidade da área externa, garantindo boa disposição a quem dele fizesse uso, sendo circundado por tapumes, que não lhes conferisse aparência de reformatório. Contavam, ainda, com espaços para a localização de balneários, piscinas, tanque de vadear (tanques de areia), grande área externa, duas amplas salas para atividades de ginástica e artes, um amplo refeitório e instalações sanitárias. Como anexos cobertos: Administração, Consultórios Médico e Dentário. Contavam também com bibliotecas e teatros. "O caráter nacional dessas construções seria confirmado na arquitetura, nas manifestações de arte e na pedagogia, por meio de jogos, brincadeiras de recreio, música, folclore, avançando nos processos de expansão cultural" (Niemeyer, 2002, p. 87).

Em relação aos processos pedagógicos, as propostas dos PIs para crianças entre 3 e 6 anos de idade tinham como foco o desenvolvimento de atividades lúdicas, consideradas importantes para o processo educativo e social; a preocupação com a educação higiênica; a oferta de recreação ao ar livre, em ambientes saudáveis e atraentes reservados ao divertimento, e exercícios físicos, sob o controle dos poderes públicos e o desenvolvimento da cultura.

A localização dos prédios - próximos a corredores operários - e a distribuição do espaço físico, pelas áreas internas e externas da escola, constituíram-se variáveis decisivas da proposta pedagógica dos Parques. As atividades voltavam-se ao contato com a natureza, a propostas com jogos e artes, organizados para promover e incentivar intercâmbios sociais, criatividade e movimento. Os brinquedos e brincadeiras favoreciam os jogos simbólicos e cooperativos, e as propostas possibilitavam a utilização didática dos elementos do entorno da escola, como fontes naturais de conhecimento. A arquitetura das Unidades não apenas fornecia subsídios, mas viabilizava as finalidades da educação pretendida na época, como componente decisivo das propostas de educação e assistência dos Parques.

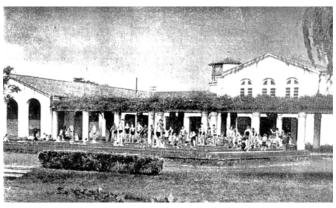


Foto 04 - Vista parcial de um Parque Infantil

Fonte: Os Parques e os Recantos Infantis em São Paulo – 1949. Memória Técnica Documental – SME - PMSP Memória Técnica Documental – SME – PMSP Em 1975, os PIs mudam de nomenclatura e passam a denominar-se Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Nos documentos do início da década de 1970, já é possível constatar que, ao lado das diretrizes anteriores, voltadas aos jogos, brincadeiras, atividades de leitura, música, com ênfase na utilização da área externa dos prédios e que norteavam as orientações pedagógicas para os PIs, surgem novas diretrizes, relativas à adaptação das crianças, por meio de propostas pedagógicas que apresentam uma programação sequenciada de atividades, com a finalidade expressa de preparação para a etapa posterior de escolarização.

Para atender às novas finalidades dos PIs, foi desenvolvida uma programação enfatizando a necessidade de elaboração de um "currículo adequado às exigências psico-sociais da criança, a fim de que não haja solução de continuidade entre o curso pré-escolar e a 1ª série do 1º grau" (São Paulo, 1974, p. 18), com metodologias de trabalho e sistemas de avaliação das crianças compatíveis com as novas propostas pedagógicas.

Permaneceram objetivos gerais, destacados na criação dos PIs: "a tríplice finalidade: assistir, educar, recrear" (São Paulo, 1938, p. 19), porém, devido aos altos índices de evasão e repetência verificados nos primeiros anos do ensino fundamental, surgem novos objetivos: "prevenção da evasão e retenção no primeiro grau, prevenção de distúrbios do desenvolvimento, preparação para a alfabetização, aquisição de hábitos, atitudes e conhecimentos necessários ao escolar" (São Paulo, 1979, p. 28), suportados pelas teorias de carência cultural das crianças pobres, as quais passaram a considerar a pré-escola como a via para a superação do fracasso escolar, nas séries iniciais da escolarização posterior. Assim, os objetivos do trabalho pedagógico dos PIs passam a ser:

- [...] o trabalho que o Departamento de Educação e Recreio se propõe a realizar, da forma mais eficiente possível, tem por objetivos:
- atender aos direitos que a criança tem de uma infância feliz, de brincar, divertir-se, etc.;
- diminuir, com esse trabalho a evasão e a repetência, uma vez que já está provado que as crianças que recebem esse tipo de educação, vão com enorme vantagem para a 1ª série do 1º grau, em relação às que não tiveram esse atendimento;
- solucionar o problema da mulher que permanece longo tempo fora do lar, por imposição da vida moderna tão complexa de forma a exigir sua participação no processo de desenvolvimento do país, impossibilitando-a de dar o devido atendimento à criança (São Paulo, 1974, p. 9).

A programação dos PI passa a considerar como Unidades de Trabalho temas que poderiam contribuir para o sucesso da escolaridade posterior, propondo atividades que promovessem:

[...] a integração escola-família-comunidade; o desenvolvimento dos comportamentos: social, emocional e individual da criança, a compreensão do mundo físico, de si mesma e o acatamento daqueles que a rodeiam; o desenvolvimento de processos de comunicação, a formação do pensamento quantitativo e o desenvolvimento de sua sensibilidade estética, preparando-a para aquisição de instrumentos básicos para o domínio de etapas posteriores de escolaridade (São Paulo, 1970, p. 37-42).

As Unidades de Trabalho seriam divididas em quatro Áreas de Estudo e numerosas e diversificadas atividades: Criança, Família, Escola e Comunidade, vinculadas às de Estudo: Estudos Sociais, Linguagem, Matemática e Ciências, e as atividades de Rotina, de Conhecimento, de Expressão, Musicais, Físicas, Jogos Tranquilos,

Espontâneas, Manuais e de prontidão para a Leitura e Escrita (séries iniciais). Este Programa foi apresentado aos educadores, com objetivos, conteúdos e atividades já discriminados por graus (São Paulo, 1970).

Os programas de treinamentos, que objetivavam a antecipação do período preparatório para a alfabetização nas EMEIs, contendo novas propostas curriculares, passam a contemplar o desenvolvimento de capacidades e habilidades psicomotoras, as funções psiconeurológicas que, segundo acreditava-se à época, concorreriam para ampliar o universo de crianças provenientes de um meio cultural pobre de experiências e interações, detentoras de um vocabulário restrito, com dificuldades para organizar ideias e expressar-se. Este quadro seria agravado pela deficiência alimentar, observada desde os primeiros e decisivos anos da infância.

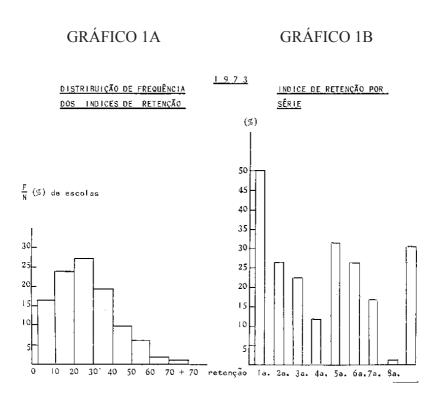
Na avaliação da SME, o atendimento ao pré-escolar também teria por finalidade "romper o círculo de marginalização a que estão sujeitas as gerações da faixa considerada carente cultural" (São Paulo, 1974, p. 5).

Nas décadas de 1970 e início de 1980, voltam-se todas as preocupações relativas à educação no município para a questão dos problemas com a alfabetização, que geravam altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. Este Período que passamos a analisar mereceu destaque nesta pesquisa, pela forma como as propostas pedagógicas imprimiram suas marcas no espaço físico das Unidades Educacionais - UEs, especialmente com a transformação dos Parques Infantis em EMEIs. É uma época em que afloram testes e pesquisas na área educacional, em que são realizados recenseamentos, que comprovam a preocupante situação nacional em relação aos índices de fracasso escolar observados nas primeiras séries do antigo 1º grau.

Realizado um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino, no ano de 1973, foi constatado que um de seus principais problemas seria os elevados índices de retenção no ensino fundamental.

Em alguns casos, os índices de retenção chegaram a ser superiores a 50% e ocorriam, principalmente, nas primeiras séries do ensino fundamental, diminuindo nas séries seguintes e elevando-se novamente na 5ª série, quando o fenômeno decrescente se repete.

Gráficos 1A e 1B

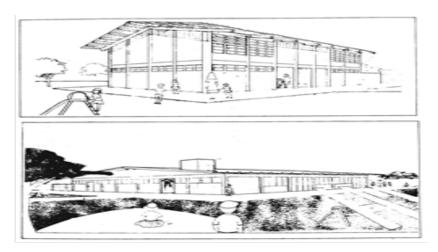


Fonte: São Paulo, 1974, p. 5 – SME - PMSP

Devido aos altos índices de retenção e, consequentemente, de evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, a préescola passa a ser vista como compensatória destes quadros e, para prevenção do fracasso escolar posterior, as orientações de SME e os prédios das novas escolas passam a revestir-se de características que, acreditava-se, à época, favoreceriam o bom desempenho escolar das crianças, na nova etapa de escolarização.

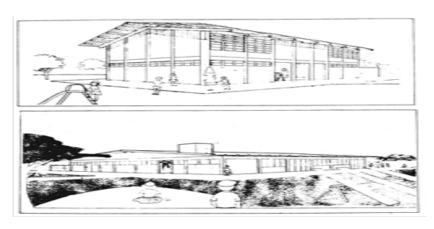
Assim, em 1981, surgem as novas edificações das EMEIs, agora com dois pavimentos, para atender à crescente demanda por vagas e aos novos objetivos, especialmente em relação à alfabetização. Os prédios das escolas passam a contar com maior número de salas de aula e sua área externa é reduzida, privilegiando as atividades realizadas no interior dos edifícios, que enfatizavam propostas voltadas à prontidão para alfabetização, raciocínio lógico-matemático e iniciação aos estudos do meio físico e social.

Foto 05 - Modelo de construção de EMEI em 1981



Fonte: Revista Escola Municipal, na 10, p. 28, 1981

Foto 06 - Modelo de construção de EMEI em dois pavimentos



Fonte: Revista Escola Municipal, na 10, p. 28, 1981

Em relação aos prédios já existentes, foram necessárias adaptações e reformas, para acomodar um maior número de agrupamentos de crianças. Reduziram-se as áreas internas dos prédios, por meio de divisórias de placas de madeira ou outras formas de demarcação para os diferentes grupos de crianças de 3 a 6 anos. Foram aproveitados espaços ociosos, como almoxarifados, para a composição de salas de aula. Essas adaptações nos prédios, em geral realizadas pela própria equipe escolar, produziram espaços inadequados para o número de crianças atendidas (entre 40 e 50 crianças por agrupamento), com área restrita para a circulação de crianças e adultos, desconsiderando princípios de conforto ambiental: térmico, acústico, visual e funcional ou ergonômico. Quanto à área externa, houve reformas, realizadas pela SME, que reduziram a área dos Parques, com a construção de um número maior de salas de aula de alvenaria ou com elementos de metal, as quais passaram a ser conhecidas como "escolas de latinha", que perduraram até meados dos anos 2000.

Foto 07 - Crianças numa sala de aula adaptada, na área do refeitório de uma EMEI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 1998

Foto 08 - Sala de Aula construída com divisória



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 1998

A partir de 1981, até as construções mais recentes, os projetos de edificações das EMEIs têm contado com grande número de salas de aula, chegando a dez salas por escola, e área externa bastante reduzida em relação aos PIs. Os muros das escolas passam a ser fechados, no lugar dos pilaretes, que ainda podem ser observados em algumas EMEIs, que foram PIs, portanto construídas antes de 1975.



Foto 09 - Fachada de EMEI com muros vazado

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2000

Como já discutido anteriormente, a pesquisa documental e bibliográfica realizada demonstrou que, na década de 1930, a concepção das edificações escolares voltava-se ao atendimento integral à criança e à função social da escola, um equipamento que deveria favorecer e atuar no campo da solidariedade, cooperação e serviço social. Os elementos e temáticas que envolviam as instalações dos prédios escolares condicionam-se à sua eficácia pedagógica, para a realização dos fins da educação, em busca da escola socializada.

Em 2003, são criados os Centros Educacionais na cidade de São Paulo, os CEUs. Assim como os Parques Infantis, tinham a vocação arquitetônica e pedagógica de se constituírem como espaços de ação estratégica na cidade, tendo sua criação voltada à população que habitava os locais de maior exclusão social. O projeto arquitetônico dos CEUs buscou viabilizar espaços e equipamentos públicos de qualidade social, com condições de promover, divulgar e difundir experiências educacionais participativas, visando à apropriação dos espaços pela população e ao exercício da cidadania.

As políticas sociais planejadas para a cidade de São Paulo tiveram, nos CEUs, espaço para atividades de formação que implicaram trocas de saberes entre as áreas de educação, esportes, cultura, saúde, propiciando a construção de novos conhecimentos e iniciativas inovadoras, favorecidas também, pelo acesso à tecnologia e a equipamentos, como biblioteca, teatro e piscinas, que possibilitaram experiências singulares a seus usuários. Nessa perspectiva, direcionaram-se ações voltadas ao fortalecimento da rede de proteção social da cidade, contribuindo para ampliar as possibilidades de desenvolvimento das comunidades onde estavam inseridos.

Essa integração, no mesmo espaço físico, das Secretarias de Educação, Esporte e Cultura, com a participação expressiva também das Secretarias de Saúde, Assistência Social e Segurança Urbana, do município de São Paulo, favoreceram o atendimento a três objetivos fundamentais: "- formação integral de bebês, crianças, jovens e adultos; - realização de projetos de interesse local e - inovação de experiências educacionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino oferecidos" (Padilha; Silva, 2004, p. 103-107).

Foto 10 - Maquete dos CEUs



Fonte: Marra Gonçalves e Santos Fialho, 2016, p.295

Os 21 CEUs, que entraram em funcionamento em 2003, previam, em seus projetos, 13 mil metros quadrados de área construída, que abrangia 3 blocos de edifícios: bloco didático: com 3 pavimentos, destinados a salas de aula, biblioteca, telecentro, padaria comunitária e equipamentos de apoio, como sala de professores, administração das Unidades Educacionais de CEI, EMEI, EMEF, refeitórios, banheiros. O bloco cultural: com duas salas de teatro, ateliês de arte, sala de dança, estúdios de rádio e fotografia, ginásio de esportes e núcleo gestor e administrativo. O prédio redondo pertence ao CEI – Centro de Educação Infantil, com um grande saguão iluminado por claraboia, salas modulares que se comunicam por meio de portas de correr, com função de paredes móveis (Doria; Perez, 2007).

Ao projetar o bloco didático, os arquitetos pensaram em um grande quarteirão, com espaço avarandado, que possibilita comunicação entre o interior e o exterior, adquirindo importância social, pelas experiências contributivas para a formação social humana.

O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além de sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar. (Kowaltowski, 2011, p. 11).



Foto 11 – CEU Paz

Fonte: DORIA e PEREZ, 2007, p.139

A ideia dos CEUs e de projetos semelhantes é acompanhada de programas pedagógicos diferenciados e integradores, pois incluem, em um equipamento educacional, necessidades da comunidade, como bibliotecas, teatros, quadras esportivas, numa concepção educacional abrangente, que promove toda a região onde está instalado. Neste aspecto, que envolve a função social da escola, aproxima-se dos parques infantis, inclusive em equipamentos, mobiliários e brinquedos intergeracionais.

Na exposição de motivos que fundamentou a Arquitetura do Programa dos CEUs, é possível constatar que o projeto arquitetônico organizou e previu espaços destinados à transição, espaços de convite, recepção e acolhimento, concebidos para promover o encontro, a convivência e a confiança nas diferenças.

[...] se a gente fizer esse paralelo, alma, vida e corpo, o corpo, quer dizer, a parte física material, espacial é o projeto arquitetônico desse conjunto arquitetônico que abriga um conjunto de equipamentos, que por sua vez estão localizados num lugar na cidade, com uma dimensão metafórica de esquina cultural, que promove o encontro, a convivência e a confiança dos diferentes (DUARTE, 2015, p. 221).

Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que o espaço pode, desde seu planejamento, prever liberdade de ação e movimentos aos usuários, ludicidade e lazer intergeracional, promover socialização, ser atraente e acolhedor, ser desafiador e aberto a constantes reorganizações. Todos estes aspectos, acrescidos do oferecimento de ferramentas e o favorecimento de experiências que possibilitam crescimento às novas gerações com uma visão mais humanizadora de cidade e de equipamentos públicos. Assim ocorreu com os Parques Infantis e com os CEUS: a cultura e o esporte ao alcance daqueles que pouco têm acesso. PIs foram construídos em corredores operários. Os CEUS localizaram-se nas áreas de maior exclusão social da cidade. Os teatros, piscinas, bibliotecas, além de brinquedos intergeracionais e oficinas contribuíram para ressignificar o conceito de educação integral.

Em relação às EMEIs e seus prédios construídos com maior número de salas de aula, área externa mais reduzida, com menos elementos naturais, constata-se que as características do projeto arquitetônico, mobiliários e equipamentos assemelhados aos utilizados escolas de ensino fundamental deixaram suas marcas nas equipes das escolas, fazendo com que se ampliasse o tempo da criança no interior dos edifícios, com propostas menos voltadas ao movimento e a atividades coletivas, como ocorre, frequentemente, na escolarização posterior.

Ainda que as propostas pedagógicas venham a enfatizar uma educação mais respeitosa com a pequena infância, que ressaltem o valor dos jogos e brincadeiras ao ar livre, as atividades envolvendo movimento, leituras, descobertas, o espaço físico apresenta seus impedimentos, exigindo muita consistência, subsídios, orientações e acompanhamento aos projetos político-pedagógicos, para que caminhem na direção da construção da qualidade e dos espaços compartilhados, de bem-estar e segurança material e afetiva e de funcionalidade, para o bom atendimento das crianças e de toda a comunidade onde está inserida a escola.

A arquitetura escolar, neste contexto, é considerada como um programa educador, que expressa, por meio da distribuição e uso do espaço escolar, pelas características e elementos que envolvem aspectos tecno construtivos, pedagógicos, antropológicos e históricos dos edifícios escolares, sua realidade material e seu significado educacional e cultural.

O edifício escolar precisa ser analisado como resultante da expressão pedagógica, arquitetônica, cultural, social e política de um território, de uma sociedade. A arquitetura retrata valores e significados de uma época histórica e revela programas de um período político, assumindo, assim, relevância para os estudos que envolvem a educação e a arquitetura, pois a configuração do espaço escolar, sua organização e usos necessitam dos recursos e subsídios de várias áreas, em especial dos benefícios que podem acarretar a boa articulação da Arquitetura com a Educação. Arquitetos e educadores precisam construir legislação, utilizando as melhores contribuições de cada área. O que também precisa ser revisto e adequado às inovações, exigências das escolas, das crianças, considerando que o prédio escolar deve disponibilizar-se às mudanças, considerando, para os novos projetos, elementos de avaliação pós-uso, que necessitam dos pareceres de todos os envolvidos com o prédio escolar. Estes devem ser considerados os coautores dos projetos de construção, reformas e adaptações que venham a ocorrer nos edifícios, para que se caminhe na direção da construção da qualidade, da autonomia, da partilha

As relações entre prédio e atividade humana, no âmbito escolar, poderão ter efeitos positivos no trabalho educativo desenvolvido, a depender das possibilidades que a comunidade educativa tenha, em opinar e interferir no planejamento de sua construção ou, ao menos, nas transformações que o prédio venha a sofrer em virtude de ampliações ou reformas, utilizando este espaço como instrumento de ação intencional. O contrário também poderá ocorrer, quando o espaço apresenta elementos desfavoráveis à ação educativa, por não considerar a especificidade do atendimento que será oferecido e não haver possibilidade de intervenção dos usuários, que deverão lá permanecer, mantendo com este espaço uma relação passiva e desmotivadora, em que as decisões são tomadas por pessoas pouco envolvidas e desconhecedoras das dinâmicas de uma escola.

A pesquisa demonstrou a importância da integração dos dois campos de conhecimento: a arquitetura e a educação na estruturação de espaços educacionais de qualidade, que poderá acarretar importantes avanços para ambos, pois o edifício escolar traduz concepções sobre a infância, sobre a educação e sua função social.

Em relação às Instituições de Educação Infantil, o projeto do espaço educacional deve ser composto, modificado e organizado, com elementos que tenham significado para a pequena infância, educadores, arquitetos, comunidade e região em que se insere a escola, favorecendo uma atmosfera construtiva do fazer, do pensar, do repensar, do avançar na conquista do lugar. Arquitetura que possibilite experiências humanizadoras, com autoria coletiva de projeto de construção, sua vivência e constante avaliação favorecendo o conceito de pertencimento, sem o qual não é possível realizar projeto de uso e programação ou projeto arquitetônico que responda às necessidades e seja apropriado, cuidado, vivenciado, alimentado e produzido por todos os que utilizam os espaços educacionais.

Ao longo da pesquisa, verificamos que são necessários: empenho, criatividade e muito envolvimento dos profissionais com a qualidade do atendimento, para superar os obstáculos presentes nos ambientes educacionais, provocados por questões advindas da arquitetura escolar, que, muitas vezes, dificultam ou não fornecem um suporte adequado para o desenvolvimento do currículo e dos projetos da escola. Devido a um modelo comum de construção para as escolas do mesmo período histórico, os espaços, muitas vezes, seguem parâmetros pouco flexíveis, que não permitem ágeis e seguras modificações em suas configurações.

Arquitetos e educadores pesquisados alertaram para a falta de diálogo entre quem solicita o projeto arquitetônico: comunidades, escolas e instâncias governamentais, quem o executa, e os usuários, o que afeta a elaboração e o desenvolvimento de novos projetos, assim como a realização de reformas, ampliações ou adaptações onde são necessárias. Também se conclui que, pela falta de clareza quanto à ação de cada setor envolvido, acrescido da morosidade dos processos administrativos que envolvem a solicitação de adaptações/reformas/ampliações nas edificações, em relação aos setores responsáveis por prédios e equipamentos nas DREs e SME, as escolas buscam alternativas que acabam, por vezes, interferindo nas condições adequadas de iluminação, ventilação, acústica e locomoção de crianças e adultos.

No início, os pensadores da "Escola Nova" conceberam os prédios dos PIs, que deveriam destinar-se às finalidades pedagógicas e de assistência às crianças e suas famílias. Prontos, os prédios também adquiriram autonomia pedagógica, não apenas se propondo a atender as orientações das propostas elaboradas pela Secretaria da Educação, mas sabendo, com seus campos, áreas livres, refeitórios, brinquedos, convidar as crianças e adultos à sua proposta própria, que se evidencia sempre, quando não há rigidez em torno da proposta mais escolarizada para a Educação Infantil. E, assim, acontece também nos CEUs: o convite ao convívio, ao lazer, às atividades intergeracionais demonstraram, como já acontecia nos PIs, que a qualidade da educação não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social, mas que é necessária uma abordagem multidisciplinar, que envolva toda a comunidade educativa, incluindo as crianças, nas dinâmicas que os espaços propõem e nas propostas organizadas para dinamizá-los. O projeto de arquitetura do programa

coletivo cria a atmosfera, o ambiente para o desenvolvimento da gestão dos espaços educacionais, mas serão as crianças, a equipe escolar, a comunidade usuária que poderão conferir alicerce ético para a construção e a efetivação da educação humanista, social, pública, coletiva e transformadora que desejamos.



É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil (*Bachelard*, 1989, p. 35).

Referências

BACHELARD, Gastón. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar.* São Paulo: Cortez, 2005.

BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriella (coord.). *Tiempos, espacios y grupos:* el análisis y la evaluación de la organización em la escuela infantil: DAVOPSI. Barcelona: Grão, 2011.

BRANZI, A. et al. Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infância. Tradução Maria Clara Canzani. Buenos Aires: Red solare de school of art and comunication S.R.L., 2009.

CAMPOS, Maria M. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade:* desencontros e desafios. São Paulo: Cortez, 2005.

DÓRIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida. *Educação*, *CEU e cidade*: breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2007.

DUARTE, Hélio. Escolas-classe, escolas-parque. São Paulo: FAU/USP, 2009.

DUARTE, Rivania K. A dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil, no município de São Paulo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DUARTE, Rivania K. *Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo*: projetos, usos e transformações. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DWORECKI, Silvio. *Qualidades do espaço e dos equipamentos na pré-escola:* recomendações: programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Educação: FDE, 1994.

KOWALTOWSKI, Dóris C. C. K. *Arquitetura escolar:* o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, Mayumi de S. Watanabe. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MARRA GONÇALVES, Raquel; SANTOS FIALHO, Valéria Cássia dos. Centro Educacional Unificado: CEU Santo Amaro. *Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Comunicação, Arquitetura e Design*, São Paulo, v.6, n.02, pp.284-306, nov.2016.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques Infantis de São Paulo*: lazer e cidadania. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. *Educação com qualidade social:* a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL. São Paulo: SME, 1981.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Levantamento da situação e proposta de trabalho*. São Paulo: SME, 1983.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *A realidade do ensino de Iº grau:* o Plano de Educação Infantil como interveniente para a melhoria de rendimento Escola-Comunidade. São Paulo: SME, 1979.

SAO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação dos pré*escolares relativa ao 1º semestre de 1979. São Paulo: SME, 1979.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *O Ensino na capital*: alguns dados básicos. São Paulo: SME, 1978.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Trabalho sobre educação pré-escolar dos Parques Infantis*. São Paulo: SME, 1974.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Educação pré*primária nos Parques Infantis. São Paulo: SME, 1970. SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. O que são os Parques e Recantos Infantis em São Paulo. São Paulo: Departamento de Cultura, 1949.

SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. *Origem e propagação dos Parques Infantis*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. O significado de um Parque Infantil em Santo Amaro. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade:* a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZEVI, Bruno. Saber ver a arquitetura. Tradução: Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

8. ARQUIVO, FONTES, SUJEITOS: REDES DE SOCIABILIDADES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1983-1996)

Diego Benjamim Neves UNIFESP, São Paulo, Brasil

Introdução

Pesquisas relacionadas aos campos da História da Educação, da História do currículo e das disciplinas escolares ou da História do ensino de leitura e escrita demonstram que, desde a década de 1980, no processo de distensão da ditadura civil-militar no Brasil — uma das décadas mais fecundas de nossa história (Saviani, 2019) —, houve busca por uma abertura e democratização da escola como um todo, bem como por referenciais considerados progressistas no ensino de Língua Portuguesa¹, uma forma de rechaço ao que se reputou pejorativamente como ensino tradicional de Língua Portuguesa na escola. Entre outros estudos que se somam a essa afirmação, podem ser citados os de Mortatti (2000), Smolka (2001) e Neves (2020).

Objeto controvertido e de extrema relevância, tanto do ponto de vista republicano, quanto do ponto de vista de unidade nacional sob o manto dos períodos de ditadura no Brasil. O período enfocado neste capítulo diz respeito à redemocratização brasileira, cujos aspectos políticos e educacionais são marcados por fatos como: criação de cursos de pós-graduação; diferenciação e assunção de partidos políticos com o fim do bipartidarismo da ditadura civil-militar em 1979; assunção e diferenciação de teorias educacionais; grande publicação de periódicos e defesa de trabalhos científicos no campo da educação; abertura da escola brasileira etc.

A partir dessa premissa e, considerando especificamente o município de São Paulo, o problema que veio se apresentando a mim no trato com fontes documentais utilizadas em pesquisas sobre a História da Alfabetização nesse município, pode ser representado pelas seguintes perguntas: quais aproximações políticas, intelectuais e profissionais os sujeitos envolvidos na construção de documentos curriculares de Língua Portuguesa no município de São Paulo a partir de 1983 eventualmente tiveram? Elegendo os conceitos "política", "intelectual" e "profissional" como categorias de análise — imbricadas e inextricáveis — e que marcam vestígios na configuração textual dos textos/documentos do período analisado, é possível perceber elementos comuns aos sujeitos envolvidos nesses processos? Caso existam elementos comuns ou aproximações como posições político-partidárias, formação, atuação e produção acadêmicas, atuação profissional, construção de projetos e parcerias, é possível mapear redes² em que as sociabilidades sejam construídas para além da ideia de "[...] pessoa civil, passional, biográfica" (Barthes, 1987, p. 37)?

Neste capítulo, enfoco e mapeio preliminarmente as possíveis redes de sociabilidades³ existentes entre sujeitos que, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuaram na elaboração de documentos curriculares considerados progressistas para o ensino da Língua Portuguesa entre as décadas de 1980 e 1990. Enfoco, especialmente, os sujeitos participantes — "singularidades cooperadoras" (Carvalho, 2013) — nas versões preliminares e definitivas dos seguintes

² Ferreira (2012. p. 355), pontua que embora "[...] o conceito de rede não seja novo, ele começou a ser mais utilizado a partir da década de 1980, em diversas esferas da ação humana: política, econômica, científica, mediática, social, cultural e educacional. Como defendem vários autores, vivemos hoje numa "sociedade em rede" (Castells, 1998), num tempo dominado por uma "ideologia reticular" (Ferreira, 2005), com repercussões várias na vida das instituições e dos cidadãos em geral".

³ "Compostas por nós (pessoas), elos (relações) e por princípios organizadores, as redes são dinâmicas e complexas, formadas por pessoas e grupos que compartilham valores ou objetivos comuns, e são interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada" (Duarte et al, 2008 apud Carvalho, 2013, p. 404).

documentos: *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série*, de 1985, último ano do governo de Mário Covas; *Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular: implementação de Português*, de 1987, segundo ano do governo de Jânio Quadros; *Movimento de Reorientação Curricular: Português – visão de área*, de 1992, último ano do governo de Luiza Erundina e *Currículos e programas: organizadores de área – ensino fundamental*, de 1996, último ano do governo de Paulo Maluf. O enfoque se deu sobre os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolarização, em que, a partir de 1985 são introduzidos os primeiros aspectos relacionados à psicolinguística e outras conciliações teóricas ao longo do tempo⁴. A figura 1 representa a capa de cada um dos principais documentos do período entre 1983 e 1996:

Figura 1 – Capas dos documentos curriculares de Língua Portuguesa (1985-1996)



Fontes: São Paulo 1985, 1987,1992 e 1996

⁴ Para saber mais sobre o processo de adoção acerca de teorias consideradas progressistas, à época, consultar Neves (2020) que estudou acerca do construtivismo em alfabetização.

O objetivo deste capítulo é contribuir para a produção de uma História do ensino de leitura e escrita no Brasil, mediante o estudo preliminar acerca das redes de sociabilidades existentes entre os sujeitos responsáveis por políticas curriculares em São Paulo. Para tanto, foram utilizadas fontes documentais relativas a currículos escritos⁵ e outros documentos que contenham dados biográficos, político-partidários e de formação e atuação acadêmico-profissionais dos sujeitos a seguir. Os documentos, utilizados como fontes, são provenientes, em sua maioria, do Arquivo *Memória Documental* (MD) da SME de São Paulo e foram analisados na perspectiva da análise da "configuração textual" (Mortatti, 2000), buscando problematizar os aspectos constitutivos do sentido desses documentos, sobretudo os que revelam sociabilidades em suas categorias políticas, intelectuais e profissionais.

A discussão, inicialmente estabelecida, revela aproximações teórico-políticas que sugerem semelhanças no percurso de profissionais e assessores externos à SME quando do momento de sua atuação na condução e redirecionamento curricular por meio de documentos curriculares escritos e documentos de formação de profissionais da educação, sendo que esses últimos estão mais bem enfocados em Neves (2020).

Sendo a História a "[...] ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo" (Bloch, 2002, p. 7) e, sabendo que as "[...] condutas humanas tornam-se inteligíveis por serem racionais ou, no

⁵ [...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares [...], proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. [...] o currículo escrito fixo frequentemente parâmetros importantes para a prática em sala de aula (nem sempre, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente). (Goodson, 1997, pp. 20-21).

mínimo, intencionais" (Prost, 2008, p. 138), é possível propor uma interpretação histórica acerca de ações coletivas que geraram políticas públicas curriculares cujos vestígios se mostram como documentos de diferentes ordens. Uma interpretação histórica também pode se dar por meio de vestígios triviais ou marginais (Ginzburg, 1989) encontrados nos documentos que elegemos como fonte para pesquisa em História.

Currículos escritos, sujeitos inscritos

Em relação à autoria dos documentos curriculares, considerei aqueles sujeitos que, inscritos nos documentos preliminares e finais, mantiveram vínculo administrativo com a Prefeitura do Município de São Paulo (servidores efetivos, estáveis, comissionados), que trabalharam em setores encarregados das políticas curriculares, tais como: Departamento de Planejamento e Orientação, durante a administração de Mário Covas (1983-1985), Departamento de Planejamento durante a administração de Jânio Quadros (1986-1988), Departamento de Orientação Técnica a partir da administração de Luiza Erundina (1989-1992), bem como durante a administração de Paulo Maluf (1993-1996). Além disso, foram considerados também, aqueles que participaram de movimentos de assessoria aos profissionais desses departamentos, que, como "sujeitos privados", atuaram na formulação de políticas públicas (Mortatti, 2010), das quais estão vinculados e subsumidos (no caso de muitos) numa autoria institucional. Como demonstrou Mortatti (2010), essa prática de assessoria e convênios entre prefeituras, estados e universidades, sobretudo com grande recorrência aos profissionais das Universidades Públicas, foi bastante empenhada a partir dos anos de 1990 no Brasil.

A seguir, no Quadro 1, apresento os nomes e informações sobre sujeitos que compuseram currículos de Língua Portuguesa para as primeiras séries do 1º grau⁶.

| Administração/Período//Partido/Regime | | | |
|---|---|--|--|
| Mário Covas (1983-1985) | | | |
| PMDB - Distensão da Ditadura Civil-Militar | | | |
| Atuação na SME e/ ou na elaboração do(s) documento (s)/Sujeitos | Observações | | |
| Secretária municipal de educação Guiomar Namo de Mello | Formou-se em Pedagogia pela USP; cursou mestrado (1976) e doutorado (1980) em Educação, pela PUC SP e realizou estágio de pós-doutorado no <i>Instituteof Education</i> da <i>London University</i> em 1991 e 1992. Foi professora na PUC SP no período compreendido entre 1967 e 1985, professora na UNICAMP, UFSCAR e UFMG e pesquisadora na Fundação Carlos Chagas. Elegeu-se Deputada Estadual em SP em 1986. Esteve envolvida com diferentes projetos de educação pública no Brasil e no exterior. | | |
| Chefe de gabinete Teresa Roserley Neubauer da Silva | Formou-se em Pedagogia pela USP (1967), cursou mestrado (1978) e doutorado (1988) em Educação pela PUC SP. Foi secretária estadual de educação do Estado de São Paulo (janeiro de 1995-abril de 2002). Em 31/03/2020, foi nomeada para integrar o Conselho Municipal de Educação de São Paulo, com mandato de seis anos. | | |

Para saber mais acerca de sua estrutura, formato, concepções, conteúdo, processos editoriais e históricos, consultar, especialmente, Neves (2020), Oliveira e Neves (2020), Costa (2021), Francisco, Neves e Fratelli (2022), Neves (2022). Com relação ao *Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular: implementação de Português*, de 1987, ele foi publicado como suplemento do Diário oficial do município, e, por isso, não dispõe de expediente em que se possa ler os nomes dos sujeitos participantes de sua elaboração. Dessa forma, não necessariamente os sujeitos apontados no quadro tenham participado da publicação do currículo em tela, mas, sim, de documentos auxiliares do período, como: *Alfabetização - textos de apoio: língua portuguesa e matemática*, de 1986; Propostas *alternativas de alfabetização (destaque: Emilia Ferreiro)*, de 1987; e *Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º Grau* de 1988.

| Administração/Período//Partido/Regime | | | |
|---|---|--|--|
| Mário Covas (1983-1985) | | | |
| PM | PMDB - Distensão da Ditadura Civil-Militar | | |
| Atuação na SME e/ ou na elaboração do(s) documento (s)/Sujeitos | | | |
| Chefe de assessoria técnica Lisete Regina Gomes Arelaro | Formou-se em Pedagogia pela PUC Campinas em 1966, cursou mestrado (1980) e doutorado (1988) em Educação pela USP. | | |
| Diretora do Departamento de Planejamento (DEPLAN) Marta Wolak Grosbaum(?) | Até o momento, não obtive informações sobre a atuação e formação acadêmica de Grosbaum. Seu nome está relacionado a publicações do CENPEC e outras instituições, versando sobre gestão, avaliação educacional, didática, juventude etc. Seu nome também está vinculado à direção da instituição Ideias Educação e Cultura. | | |
| Diretora da Divisão de Orientação Técnica de ensino de 1ºe 2.º graus Maria Estela Bergamin | O nome da pedagoga Bergamin está relacionado a publicações do CENPEC. Atuou como gerente de projetos nacionais no CENPEC e na Fundação Telefônica. | | |
| Coordenação Maria Amábile Mansutti | Mansutti é pedagoga formada pela USP e especialista em Didática da Matemática pela PUC-SP. Foi professora e gestora na rede municipal de ensino de São Paulo. Atuou como formadora de professores em diferentes cidades e estados. Colaborou na elaboração dos <i>Parâmetros Curriculares</i> Nacionais e atua junto ao CENPEC. | | |

Quadro 1 – Sujeitos que compuseram currículos de Língua Portuguesa para as primeiras séries do 1º grau: levantamento inicial de informações

Assessoras (es) de Língua Portuguesa

Raquel Léa Brunstein, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Yara Lúcia Esposito

João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad -incluídos na versão final do documento. O nome de Brunstein está ligado a publicações que envolvem o CENPEC e MEC.

Penin é pedagoga formada pela USP (1967), mestra em Educação pela PUC SP (1980) e doutora em Educação pela USP (1988). Realizou Estudos de pós-doutorado no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP-CRESAS) Paris, França (1990). Foi editora da Revista da ANDE em 1988.

Esposito é formada em Psicologia pela PUC SP, diplomando-se em 1970; é mestre e doutora em Educação pela PUC, diplomando-se em 1986 e 1995, respectivamente.

Geraldi cursou Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (1970); cursou Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijui (1980); mestrado (1978) e doutorado em Linguística (1990) pela Universidade Estadual de Campinas. Possui livre-docência pela Universidade Estadual de Campinas em 1995.

Silva cursou Linguística (1977), mestrado (1981) e doutorado (1994) em Educação pela UNICAMP.

Fiad cursou Letras (1969) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; mestrado em Linguística (1975) pela UNICAMP e doutorado em Linguística (1980) pela *State University of New York*.

Equipe responsável

América dos Anjos Costa Marinho, Antonio Gil Neto, Conceição Aparecida de Jesus e Maria Ignez Salgado de Mello Franco Até o momento, não obtive informações sobre a atuação e formação acadêmica de Marinho. Contudo, seu nome aparece também em publicações curriculares de Língua Portuguesa do município de São Paulo, datadas da década de 2010. A educadora integrou a equipe do CENPEC.

Até o momento, não obtive informações sobre a atuação e formação acadêmica de Gil Neto.

Equipe de elaboração

Dayse Domene Ortiz - incluída na versão final do documento.

Jesus possui mestrado em Linguística Aplicada (1995) pela UNICAMP e doutorado em Cultura, Organização e Educação pela USP (2001). Há uma EMEF em um CEU jurisdicionado à DRE Itaquera, cuja patrona é a referida professora.

Franco é licenciada em Letras neolatinas pela PUC (1958); possui especialização em Língua Portuguesa (1970) e em curso de especialização para professor de 1ª e 2ª séries (1974), pela PUC; cursou mestrado em Educação pela PUC em 1976.

Ortiz é coautora, com Kátia Issa Drugg, de *O desafio da educação:* a qualidade total, de 1994, publicado pela editora Makron Books. Seu nome também está vinculado à presidência da instituição Cooper Educ.

Colaboradoras

Albanize Aparecida Arêdes Neves e Miriam dos Santos Grilo

Nereide Saviani, Rosa M. Pedroso Simão, Sandra Lúcia B. F. da Silva, Silvana Elisa Acerbi Prieto e Yara Sanches Rosa - incluídas na versão final do documento. Neves assina a coautoria de coleção de livro didático de Língua Portuguesa *Aprender e criar: Língua Portuguesa* (1º ao 5º) datada da década de 2010 e lançada pela editora Escala Educacional. Consta ainda que foi professora e diretora de escola, tendo atuado como formadora de professoras. Cursou especialização em letramento e alfabetização e aperfeiçoamento em Supervisão e Gestão Escolar pela USP e PUC.

Até o momento, não consegui informações sobre a atuação e formação acadêmica de Grilo. Seu nome está vinculado a publicações didáticas de Língua Portuguesa, sobretudo, acerca da alfabetização e letramento.

Saviani atuou como analista junto à Prefeitura do Município de São Paulo.

Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação de Simão, Silva e Prieto. Quanto à Rosa, provavelmente, trata-se de Iara Sanches Rosa, graduada em Letras e Pedagogia pela UNIG (1975 e 1981), mestra em Psicologia pela USP (1991) e doutora em Educação pela PUC de São Paulo (2003).

Demais Participantes

Ana Maria Falsarella de Carvalho, Ana Maria F. Lopes, Enedina Fonseca Redondo, Izabel NorikoTakejimaYoshinaga, KityKalepnieck, Lúcia Aparecida Moraes Terra, Maria Inês Pilon Souza Alves, Maria de Lourdes C. Toledo, Maria Silvia CavasinMatanó, Rachel Portnoi, Regina Lúcia G. Perna, Vera Lúcia M. de Rafael Atuaram como Coordenadoras Pedagógicas na rede municipal de ensino de São Paulo.

Colaboradores especialistas

Equipe de Professores
Especialistas do
Centro de Estudos
Vera Cruz (CEVEC),
Equipe de Professores
Especialistas do Centro
de Ensino de Ciências
de São Paulo (CECISP);
Ernesta Zamboni,
da Universidade de
Campinas (UNICAMP)

A referida professora é historiadora formada pela PUC de Campinas (1961) e mestra em História pela USP (1979).

| Administração/Período//Partido/Regime | | | |
|---|--|--|--|
| Luiza Erundina (1989-1992) | | | |
| PT – Democracia | | | |
| Atuação na SME e/ ou na elaboração do(s) documento (s)/Sujeitos | o(s) | | |
| Secretário (s) municipal (is) de educação Paulo Reglus Neves Freire - até 27/05/1991 Mário Sérgio Cortella – a partir de 27/05/1991 | Freire cursou Direito em 1946; foi professor de Português no Colégio Oswaldo Cruz; foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do SESIPE. Lecionou na Escola de Serviço Social do Recife e na Universidade do Recife. Em 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife; em e 1962, assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em 1963, foi designado por Paulo de Tarso para a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire. Após 1964, refugiou-se no Chile, onde permaneceu até abril de 1969. Lá, trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira) e no Escritório Especial para a Educação de Adultos. Lecionou na Universidade Católica de Santiago e atuou como consultor da UNESCO. Após transferir-se para os Estados Unidos, lecionou em Harvard, até fevereiro de 1970. Deslocou-se em seguida para Genebra, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Retornou ao Brasil em junho de 1980. Aqui, lecionou na PUC SP e na Unicamp. Foi professor visitante da USP, no segundo semestre de 1991. Até 1997, deu sequência a suas intensas atividades na produção de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais. Cortella diplomou-se em Filosofia (1975) pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira, mestrado (1989) e doutorado (1997) em Educação pela PUC SP. Exerceu funções dentro da pasta de Educação desde a posse de Paulo Freire. Em 1989 atuou como assessor especial e a partir de 1990, até a substituição de Freire, respondeu pela chefía de gabinete. Antes da vida pública, foi auxiliar de ensino na PUC SP. | | |
| Chefe de gabinete | Kruppa cursou bacharelado (1976) e licenciatura em Ciências Sociais (1981), Pedagogia (1985), mestrado | | |
| Mário Sérgio Cortella | (1994) e doutorado (2001) em Educação, pela USP. Po estágio pós-doutoral realizado na Universidade do P | | |
| Sônia Maria Portella Kruppa (a partir de maio de 1991) | em 2014. | | |
| Assessor especial Moacir Gadotti | Gadotti formou-se em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971) pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira; cursou mestrado em educação pela PUC SP em 1973 e doutorado em Educação pela <i>Université de Genève</i> em 1977. | | |

| Chefe de assessoria técnica | Formou-se em Pedagogia pela PUC Campinas em 1966 cursou mestrado em Educação pela USP em 1980 doutorado em Educação pela mesma instituição em 1988. | | |
|---|---|--|--|
| Lisete Regina Gomes Arelaro | doutorado em Educação pela mesma histituição em 1988. | | |
| Diretora do Departamento de Orientação Técnica | A referida professora é doutora em Educação pela PUC de São Paulo e professora nessa mesma instituição desde o início da década de 1970. | | |
| Ana Maria Saul | | | |
| Diretora da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1.º e 2.º Graus Meyri Venci Chieffi | Chieffi foi relacionada como coordenadora de projeto d Currículo em debate - Goiás: Sequências didáticas - convit à ação — Educação Física - Versão preliminar 7.4, Goiânia 2009. Seu nome também consta em publicação junto a CENPEC. Foi professora e coordenadora pedagógica formada em Pedagogia, com pós-graduação em Supervisã e Currículo pela PUC. | | |
| Diretores dos Núcleos de Ação Educativa Max Ordonez Fernandes de Souza, Valdir Romero, Helena Guiro Pacheco | Souza foi coordenador-geral do censo escolar realizado pelo INEP/MEC em 2002 e coordenador-geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação do INEP/MEC em 2003. Foi consultor do Programa Brasil Alfabetizado. Per | | |
| Pinto Coelho, Olga Kalil Figueiredo, Anna Maria Bozzo, Maria Nilda de Almeida Teixeira Leite, Antonio João Thozzi, Ivone Camilo, Marivaldo Costa Moreira e Marcos Mendonça | Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação de Romero, Bozzo, Camilo, Moreira e Coelho (a não ser a filiação desta última ao PT). | | |
| | O nome de Figueiredo está vinculado à Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) durante o período da administração petista de Marta Suplicy (2001-2004) na prefeitura de São Paulo. O último cargo que exerceu na SME foi o de Assistente Técnico junto à DRE Pirituba/Jaraguá. É membro do Coletivo Paulo Freire na defesa da educação pública de qualidade e do legado Paulo Freire. | | |
| | Leite foi professora de ensino fundamental II junto à SME. Em 2001 e 2002, compôs a Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios (CAFC) de SME, por designação do secretário municipal de educação à época. Em 2004, integrou o Conselho Gestor do Fundo de Desenvolvimento Urbano, por designação da prefeita Marta Suplicy. | | |
| | Thozzi professor de ensino fundamental II junto à SME e atuou como Assistente de Diretor de Escola. Foi designado pela prefeita Marta Suplicy a exercer o cargo de Diretor Presidente da Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia em 2004. É membro do Grupo União dos Ex-Seminaristas Redentoristas (UNESER). | | |
| | De acordo com publicação do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, Mendonça aposentou-se como Diretor de Escola em 23 de outubro de 2018. | | |

Coordenadora de Assessoria

Ligia Chiappini Moraes Leite⁷ Leite graduou-se, formou-se em mestrado, doutorado e livre-docência em Letras pela USP, nos anos de 1968,1970, 1974 e 1986, respectivamente. De acordo com o contido no currículo lattes da autora, atualizado em 03/10/2015, coordenou "[...] por mais de 20 anos junto à USP os projetos intitulados "A circulação dos textos na escola, que, entre outros resultados, gerou 15 livros, publicados pela editora Cortez na coleção "Aprender e ensinar com textos". No catálogo da Editora Cortez, há disponíveis 16 livros de tal coleção. Assessorou elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Profissionais de órgãos centrais e escolas que compuseram a Equipe de produção do documento

Roseney Rita TeggiKotait; Rui Alves Grilo, Maria Isabel V. Salvagnini, Dayse Domene Ortiz, Elizete Maria Dantas Rocha, Maria Manoela Pereira Marques, Maria Imaculada Pereira, Cleuza Mazzei Marchi, Maria Cecília Lemos.

Ricardo Pignatti, Fernando Valeriano Viana, Vânia do Socorro Fernandes, Conceição Aparecida de Jesus, Júlio de Camargo Neto, Ignez Bonifácio Morrone, Izabel Gertrudes Morata Tápias Jara, Rosa Edine Monteiro Rebello Silva, Gérson Tenório dos Santos, José Edinaldo Freitas Couto, Zoraide Inês Faustinioni Silva e América dos Anios Costa Marinho

Até o momento, não obtive informações sobre formação e atuação de Kotait. Sua atuação em órgãos centrais tem registro desde a década de 1980 até, pelo menos, o governo de Paulo Maluf (1993-1996). Atuou no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Grilo é professor da rede pública de ensino desde 1971, assessor e militante de educação popular, e membro da Entidade Ambientalista Instituto da árvore.

Rocha aposentou-se como professora de ensino fundamental II e médio em 22/02/2014.

Marchi e Jara aposentaram-se como professoras de ensino fundamental II e médio em 08/12/2009 e em 11/03/2016, respectivamente.

Lemos aposentou-se como professora de educação infantil e ensino fundamental I em 23/08/2012.

Viana foi professor na rede municipal de ensino de São Paulo e diretor de escola na Rede Estadual de São Paulo.

Fernandes graduou-se em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 1987; Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira em 1991; Pedagogia - supervisão pela Universidade Nove de Julho em 1991; Direito pela Universidade Paulista em 1999. A educadora também se especializou em Direito constitucional pela Universidade do Sul de Santa Catarina em 2006

Morrone é presidenta do Centro Social Leão XIII.

Santos graduou-se em bacharelado em Tradutor/Intérprete e licenciatura em — Português/Inglês pela Universidade Ibero Americana em 1982; Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1987; formou-se em mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC SP, em 1995 e 2001, respectivamente.

Quanto ao educador Couto, as únicas informações das quais disponho são: no bairro Jardim Vila Galvão, na cidade de Guarulhos – SP, há uma praça em sua homenagem. O referido professor também é patrono da cadeira 31 da Academia Guarulhense de Letras (AGL), pois na década 1980 fundou, como sócio, o Grupo Literário Letra Viva.

Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação de Salvagnini, Marques, Pereira, Silva, Pignatti e Camargo Neto.

O nome de Ortiz aparece em publicação conjunta com Kátia Issa Drugg: *O desafio da educação: a qualidade total*, de 1994, publicado pela editora Makron Books.

228

⁷ Leite contou com outros pesquisadores, como João Wanderley Geraldi, Adilson Odair Citelli, Helena Nagamini Brandão, Guaraciaba Micheletti, Beatriz Marão Citelli e outros, todos com formação na área de Letras (Neves, 2020).

| Administração/Período//Partido/Regime | | | |
|---|---|--|--|
| Paulo Maluf (1993-1996) | | | |
| PDS - Democracia | | | |
| Atuação na SME e/ ou na elaboração do(s) documento (s)/Sujeitos | Observações | | |
| Secretário municipal de Educação Sólon Borges dos Reis | Reis formou-se em Direito pela atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo; foi deputado federal por SP de 1985 a 1992 e constituinte no período de 1987 a 1988. Fundou a União Paulista de Educação em 1947. Teve diversos cargos de direção e gestão na educação pública. | | |
| Superintendente Municipal de Educação Ronnie José Senne Costa | Conforme a publicação "Prefeitura homenageia professores da rede municipal de ensino", à página III do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, com data de 10 de outubro de 2007, "Costa, professor desde 1958, é da geração que ia de casa em casa fazer uma relação de crianças em idade escolar para ter aulas, que normalmente aconteciam em um cômodo ou em uma garagem". Até o momento, não consegui reunir mais informações sobre a formação acadêmica e atuação desse professor. | | |
| Chefe de gabinete Reynaldo de Maria Freitas e Silva | Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação desse professor. Contudo, há um Centro de Educação Infantil (CEI), jurisdicionado à DRE Freguesia/Brasilândia, cujo patrono é Reynaldo de Maria Freitas e Silva. | | |
| Assessora técnica e de planejamento Angela Maria Oliveira Mello | Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação dessa professora. Contudo, Mello exerceu esse mesmo cargo na administração de Gilberto Kassab (31/03/2006-31/12/2012), sendo exonerada por esse prefeito em 02/10/2009, de acordo com o contido à página 16 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado nesse dia. | | |
| Assessoras especiais Maria Alice Bicudo Soares e Vera Lúcia Lahoz Fernandez Rivera | Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação de Soares, tampouco sobre Rivera. Contudo, à página 1 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado em 16 de abril de 2008, há uma portaria de exoneração, assinada pelo prefeito Gilberto Kassab, filiado ao Partido Democrata (DEM), à época, que exonerou, a partir de 06/03/2008, essa profissional do cargo de Assistente Técnico Educacional que exerceu na DRE Ipiranga. | | |

Diretor (a) da Diretoria de Orientação Técnica

Kátia Issa Drügg (1993-1994)

Waldemir José Giberni (1995-1996)

Drügg é pedagoga formada pela USP, mestra em Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo (1978) e Doutora em Antropologia Social pela USP. Não é possível precisar a data das demais formações. Foi servidora pública municipal de 1969 a 1995 e coordenou a implantação do programa de qualidade total na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Durante a administração de Jânio Quadros (1986-1988), trabalhou como responsável pelo setor de ensino supletivo da Divisão de Orientação Técnica de Programas Especiais.

Giberni é pedagogo, formado pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), com diferentes especializações em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Caetano do Sul (FFCLSCS) e diretor de escola da Rede Municipal de Ensino; foi membro do Conselho Municipal de Educação de 1988 a 1998 e Delegado Regional de Educação durante os anos de 1993 e 1994. Possui mestrado em Educação pela UNICID (2001) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (2009).

Diretora da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1.º e 2.º Graus – regular e supletivo (DOT 2)

Ana Maria Alves Benetti

Diretores das Delegacias Regionais de Educação

Waldemir José Giberni (cujo nome também figura como diretor da DOT a partir de 1995), Sonia Regina Conte Lopes Lima, Maria Inês Alves da Rocha e Silva, Maria Helena diVernieriCuppari, Yassuko Yoshimura, Ana Aparecida de Mello Sá Azevedo Vieira, José Flávio Pinto, José Waldir Gregio, Maria Imaculada P. Abranches, Jurandi Gomes de Araújo e Osmar Cerqueira Alves

Benetti graduou-se em Pedagogia pela FMU (1974) e em Direito pela UNIP (1996). Defendeu dissertação de mestrado sobre o direito à educação pelo UNIFIEO (2004). Foi professora, coordenadora pedagógica, auxiliar e assistente de diretor de escola, bem como atuou como diretora de escola na rede municipal de ensino de São Paulo.

Lima aposentou-se como professora titular de ensino fundamental I. Provavelmente, a referida professora tenha exercido outra função pública no município de São Paulo a partir de 17/03/1998, como consta à página 53 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo publicado no dia 07/07/2017.

Até o momento, não localizei informações sobre a formação e atuação de Silva, Yoshimura, Vieira, Abranches e Pinto.

Até o momento não localizei informações sobre a formação de Gregio, Cuppari, Araújo e Alves. Contudo, à página 3 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, com publicação do dia 17 de setembro de 2019, consta uma portaria de exoneração assinada pelo prefeito Bruno Covas, filiado ao Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), Grégio do cargo de Assistente Técnico de Educação I, da Diretoria Regional de Educação Ipiranga, a partir de 20/08/2019, por motivo de aposentadoria. Quanto à Cuppari, por meio de publicações do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, é possível afirmar, que pelo menos até o mês de março de 2020, a servidora atuou como Assistente Técnico Educacional junto à Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba/Jaraguá. Quanto a Araújo, por meio do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, é possível saber que há uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) jurisdicionada à DRE São Miguel cujo patrono é o referido professor. Quanto a Alves, provavelmente, trata-se do atual diretor da EMEI Lar Sírio, jurisdicionada à DRE Penha, conforme é possível perceber por meio de publicações no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Equipe do Ciclo Inicial (3 primeiras séries do 1º Grau)

Ana Maria Gentil, Clélia Pompeu, Eliete Bevilacqua Presta, Maria de Fátima Vieira Häring, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Maria Helena Lopes Coelho Berti, Maria Luiza Moretti Gentile, Maria de Lourdes da Cunha Montezano, Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho e Miriam dos Santos Grilo Gentil formou-se em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 1978, cursou especialização em Psicopedagogia pela Universidade Paulista em 1993 e mestrado em Educação pela USP em 2003.

Pompeu aposentou-se como professora de educação infantil e ensino fundamental I em 12 de agosto de 2014.

Até o momento, não localizei informações sobre a formação de Presta, Häring, Berti e Gentile. Contudo, à página 31 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado no dia 07 de novembro de 2008, o nome da primeira aparece como uma das regentes do curso: "Seminários de formação em Língua Portuguesa para professores do Ciclo I", ministrado em uma das EMEF da DRE Penha. O nome de Häring aparece como presidente da diretoria executiva da Associação de Pais e Mestres (APM) da EMEI Anita Garibaldi, jurisdicionada à DRE Freguesia/Brasilândia. Provavelmente a referida professora tenha sido diretora dessa EMEI, pois é de costume na Rede Municipal de Ensino que os diretores de escola assumam a presidência da diretoria executiva das APM. Sobre Berti, à página 39 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado no dia 14 de março de 2006, último publicação contendo seu nome, o nome dessa professora aparece na lista dos que, naquele tempo, estavam gozando de licença nojo, logo, até aquela data a professora prestou servicos junto à SME. Sua licença foi apenas de um dia, 10/02/2006. A partir dessa publicação não houve mais nenhuma outra publicação em seu nome. O registro funcional inscrito na publicação de 14/03/2006 passou a ser utilizado por outra professora a partir de 2007, o que leva a crer que a professora tenha falecido. Há uma EMEI jurisdicionada à DRE Ipiranga cuja patrona é a professora Gentile.

Bertin formou-se em Letras pela USP, cursou especialização em Comunicação e semiótica pela PUC São Paulo e mestrado em Ciências da comunicação pela USP em 1999. Os anos de conclusão de seu curso de graduação e de seu curso de especialização não constam em seu Currículo Lattes.

Montezano formou-se em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) em 1974 e em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG) em 1976; cursou mestrado em Educação pela USP em 2006.

Carvalho formou-se em Pedagogia pela PUC São Paulo em 1986; cursou extensão universitária em Etnomatemática pela PUC Campinas em 1993 e mestrado em História da ciência pela PUC São Paulo em 1999. Também foi Encarregada pelo Setor de Currículos Métodos e Programas enquanto Giberni era Diretor da DOT.

| Intergantes do setor de currículo e Sala de Apoio Pedagógico | Boccoli aposentou-se como professora de educação infantil e ensino fundamental I em 13 de junho de 2019. |
|--|--|
| Roseney Regina TeggiKotait | |
| Arimary Alencar Boccoli | |
| Equipe responsável pela área de Português | Até o momento, não obtive informações sobre a formação e atuação de Batistuzo. |
| Divarcy Marcondes Batistuzo, | Lima atuou como professora titular de ensino fundamental II junto à SME. |
| Eliete Bevilacqua Presta, Juçara Maria Mendes Ponciano de Lima, Maria Helena Lopes Coelho Berti, Maria de Lourdes da Cunha Montezano, Maria Luiza Moretti Gentille, Miriam dos Santos Grilo, Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira e Roseney Rita TeggiKotait. | Vieira aposentou-se como professora de ensino fundamental II e médio em 09/10/2018. |
| | |
| Assessoras de Língua Portuguesa | Vieira é mestra em Letras e doutora em Educação pela USP, diplomando-se em 1979 e 1988, respectivamente. |
| | |
| Portuguesa Alice Vieira e Heloysa Dantas de Matos, sendo essa última específica para a | USP, diplomando-se em 1979 e 1988, respectivamente. Matos é pós-doutora na área de Psicologia da Educação e |

Fonte: Neves (2020)

Apesar de extenso, o Quadro 1 oferece uma coleção onomástica que, per si, vai compondo uma rede de possibilidades para a pesquisa em História. As informações extraídas para e a partir de tais nomes, matizam as configurações para além dos textos escritos, utilizados e arquivados em épocas distintas e anteriores, endossando o que afirmou Bloch (2002) sobre a História ser a ciência dos Homens (e, neste caso, sobretudo, mulheres) no tempo. Para efeitos de registro e análise inicial sobre os governos, entre os cargos presentes nos quatros períodos analisados, as mulheres foram: uma entre os prefeitos (a primeira prefeita da cidade de São Paulo); uma entre cinco secretários municipais de educação; uma entre cinco diretores de DEPLAN/DOT; quatro diretoras da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1.º e 2.º Graus, sendo uma para cada governo; nove entre 10 assessores externos, sendo a proporção de cinco mulheres e um homem no governo de Mário Covas, uma — até onde foi possível mapear — no governo de Jânio Quadros; uma — como chefe de assessoria — no governo de Luiza Erundina, e duas no governo de Paulo Maluf. Entre os cargos que não se repetem ou que não consegui estabelecer o organograma, a maioria presumida é feminina.

Partindo de um arquivo, a saber, a MD, foi possível sobrevoar mais detidamente quatro documentos utilizados como fontes, a fim de identificar os tais homens e mulheres em seus processos criativos nas relações políticas, intelectuais e profissionais. Para a extração de informações acerca de tais sujeitos, além da pesquisa Neves (2020), foi de fundamental importância os dados contidos no CPDOC, Currículo Lattes, Diário Oficial do Município de São Paulo, outros documentos listados como fontes e no principal buscador da *internet*. Ainda assim, não foi possível extrair informações robustas sobre todos.

Aproximações políticas, intelectuais e profissionais: intelectualidades orgânicas?

Ao considerar homens e mulheres "concretos e suas vidas como objeto, a história deve adotar um modo específico de inteligibilidade" (Prost, 2017, p. 138). Diferentemente das Ciências Naturais, em História não é ou será possível estabelecer causas e efeitos a partir de dados ora extraídos ou a serem descobertos. Nas Ciências Humanas, a inteligibilidade possível não é dessa natureza da explicação, mas da compreensão. Ainda de acordo com Prost (2017), "as condutas humanas tornam-se inteligíveis por serem racionais ou, no mínimo, intencionais. A ação humana é escolha de um meio em função de um fim: é impossível explicá-la por causas e leis, mas pode ser compreendida" (Prost, 2017, p. 138). Dessa forma, os dados apresentados anterior e posteriormente não pretendem explicar na ordem das causas e leis. Entretanto, é significativo perceber que os sujeitos que abarcam o primeiro escalão dos governos e/ou aqueles que encamparam as reformas curriculares são desse ou daquele espectro político, provenientes dessa ou daquela instituição de ensino, com esse ou aquele grau de estudo e pesquisa etc. Tais dados se somam a análises já existentes e ajudam a compreender aspectos dos ciclos das políticas curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolarização no município de São Paulo8.

A partir da década de 1980, dois grandes fatos — por mim recortados — encenam-se: pedagogias de esquerda vão sendo ensaiadas por intelectuais que se colocaram como contrários ao

Para uma análise no campo da História da Educação, verificar, especialmente, Neves (2020, 2022a, 2022b) e Oliveira e Neves (2020). Para análises no campo da Análise do Discurso, verificar, especialmente, Costa (2021) e Francisco (2022).

regime ditatorial (Saviani, 2019), entre eles, construtivistas e interacionistas; e diversas cidades do país passam a ser governadas por políticos ligados ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) — o caso de São Paulo —, partido que até então se constituía como uma oposição ao Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e seus dissidentes; sendo esse último o caldo político-partidário de sustentação do regime civil-militar, que, nas palavras de Maciel (2012), constituiu-se como um cesarismo militar.

Em 1983, Mário Covas (PMDB) inicia seu período de administração no município de São Paulo, por indicação de André Franco Montoro, governador do estado de São Paulo. A equipe de trabalho da administração peemedebista no município comportou intelectuais que, naquele período histórico, se mantinham ou anunciavam-se como progressistas, como: Guiomar Namo de Mello, Teresa Roserley Neubauer da Silva⁹ e Lisete Regina Gomes Arelaro, conforme apontou Neves (2020). Mello respondeu como Secretária Municipal de Educação durante todo o mandato de Mário Covas (1983-1985). Teve sua formação e atuação marcadas pela PUC de São Paulo, instituição em que, além de ter atuado com professora, a certificou como mestra e doutora em Educação. Sua graduação, em Pedagogia, foi realizada na USP.

⁹ A partir de Saviani (2019, p. 410-411), podemos afirmar que Mello e Silva estiveram a cargo da coordenação editorial da — até então semestral — Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE (1981-1990), uma revista contra-hegemônica que visou o desenvolvimento da educação pública no país, articulando os docentes universitários com os professores de 1º e 2º graus. Sonia Teresinha de Sousa Penin e Yara Lúcia Esposito realizaram a mesma função nessa revista. Penin, junto à Lia Rosenberg, coordenou a edição de número 13, e, junto à Esposito e Mary Júlia M. Dietzsch e Madza Julita Nogueira, a edição de número 14.

Marta Wolak Grosbaum, diretora de DEPLAN, e Maria Estela Bergamin, diretora da DOT de 1º e 2º graus — assim como outras profissionais que compuseram a equipe de Guiomar Namo de Mello —, atuaram junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — CENPEC, uma importante organização da sociedade civil que vem atuando desde a década de 1980 com várias temáticas que envolvem o currículo da escola pública, bem como com formação de professores.

Com relação aos assessores que atuaram com Língua Portuguesa, quando da publicação de *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série*, de 1985, foram Raquel Léa Brunstein, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Yara Lúcia Esposito, num primeiro momento, e João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad, até o término de produção do documento.

Brunstein, assim como Grosbaum e Bergamin, manteve relações com o CENPEC e o MEC; assina publicações com demais pedagogas ativas no CENPEC, nesse tempo histórico, assim como à posteriori, inclusive com Maria das Mercês Ferreira Sampaio, da PUC SP. Essa instituição talvez tenha sido um terreno comum a essas três primeiras assessoras, haja vista que, no momento em que assessorava a construção do currículo, Penin já era mestra em educação por essa instituição e cursava o doutorado em Educação, na USP, sob a orientação de Nélio Parra; teve registro de atuação na USP, Fundação Carlos Chagas e PUC. Esposito, advinda da graduação em Psicologia na PUC SP, era também mestra em Educação por essa mesma instituição sob a orientação de Bernadete Gatti.

No momento de assessoria, Geraldi era mestre em Linguística pela UNICAMP e atuava por essa mesma instituição, terreno comum ao trio subsequente de assessores. Silva atuava na UNICAMP, era mestra em Educação por essa instituição, diplomando-se em 1977, sob a orientação de Milton José de Almeida, assim como, cursava o doutorado como primeira orientanda de Fiad desse nível de pós-graduação. Fiad era professora doutora em Linguística, colega de universidade.

Provavelmente aglutinados politicamente junto ao PMDB, em termos acadêmicos, a formação em nível de graduação e pós-graduação remonta a três grandes universidades do Estado de São Paulo, uma confessional e duas privadas; duas sediadas na capital e uma no interior.

Sucedendo a Mário Covas, em 1986 tomou posse como prefeito do município de São Paulo, o petebista Jânio Quadros. Com uma administração rechaçada como autoritária, controversa e muito criticada, com diferentes episódios de desqualificação e crítica a quem o antecedeu, aglutinou profissionais que, naquele caldo político-pedagógico, mantiveram e ampliaram avanços no que diz respeito ao que foi reputado como progressista no ensino de Língua Portuguesa para o período. Durante os anos dessa administração, o intelectual Paulo Zingg foi secretário de Educação e do Bem-Estar Social, haja vista que Jânio, aglutinou as pastas de Educação e Bem-Estar Social logo no primeiro ano de seu governo. Zingg teve Maria José Fonseca Barbosa Teixeira como diretora de DEPLAN.

O único registro de assessoria externa relacionado à alfabetização, encontrado em documento de 1987 do período de Jânio Quadros, é concernente à Professora Doutora Esther Pillar Grossi. Nesse ano, Grossi desenvolvia um projeto financiado pela *Interame*-

rican, intitulado "Alfabetização em classes populares". Esse projeto foi desenvolvido entre 1986 e 1988, mas, ao longo de sua carreira, a pesquisadora teve publicações anteriores e ulteriores relacionadas à essa temática (Neves, 2020). Grossi foi uma das propagadoras do construtivismo em alfabetização no Brasil.

Em 1989, assumiu como prefeita do município de São Paulo, a primeira mulher, a então petista Luiza Erundina. Defensora das lutas das classes populares e em oposição a Sarney, Erundina compôs uma equipe que dispôs por cerca de um ano e meio do educador e filósofo Paulo Freire. Contou também com Mário Sérgio Cortella que, naquela ocasião, era mestre em Educação pela PUC SP, sob a orientação de Moacir Gadotti, e sucedeu a Freire como secretário, pouco antes de tê-lo como orientador de doutorado pela PUC SP.

Durante toda a administração de Erundina, a professora doutora da PUC SP, Ana Maria Saul, respondeu pela DOT, ao passo que a professora e coordenadora pedagógica Meyri Venci Chieffi, com relações na PUC SP e CENPEC, respondeu pela DOT de 1º e 2º graus.

A professora livre-docente Ligia Chiappini Moraes Leite, da USP, foi a principal assessora deste período, comandando uma equipe que contou, inclusive, com Geraldi — assessor no período de Mário Covas — entre vários outros estudiosos de instituições paulistas de ensino. Mais uma vez, houve a presença de três grandes universidades paulistas, como no período de Mário Covas.

Em 1993, o pessedista Paulo Maluf tomou posse como prefeito do município de São Paulo e teve o intelectual, gestor, advogado e pedagogo Sólon Borges dos Reis como secretário municipal de Educação, além de seu vice-prefeito.

Durante os dois primeiros anos de administração, a pedagoga formada pela USP e mestra em Filosofia da Educação pela

PUC SP, Kátia Issa Drügg — orientada por Antonio Joaquim Severino —, respondeu como diretora da DOT. Os dois últimos anos foram geridos pelo diretor de escola e gestor educacional — em diferentes níveis —, o pedagogo formado pela FMU — e especialista em Educação, Waldemir José Giberni. Durante os quatro anos de gestão, a pedagoga e bacharela em Direito, professora e gestora educacional Ana Maria Alves Benetti respondeu pela DOT de 1º e 2º graus.

As assessoras para Língua Portuguesa foram as professoras doutoras da USP, Alice Vieira e Heloysa Dantas de Matos, sendo essa última específica para a "área" de alfabetização.

Alguns dos principais nomes de sujeitos participantes dos diferentes redirecionamentos curriculares para Língua Portuguesa no município de São Paulo foram relacionados de forma breve, mas com a possibilidade de suscitar alguns questionamentos. Algumas instituições e relações, possivelmente advindas do contato em seu interior, tenham sido o esteio para a formulação de políticas curriculares.

Focalizando os sujeitos — individual e coletivamente — em seus trabalhos intelectuais e cargos ocupados, é possível considerá-los como intelectuais? Seriam eles intelectuais orgânicos?

Neste capítulo, o conceito de intelectual é abordado a partir da teoria gramsciana. Nessa teoria, intelectual orgânico é aquele que trabalha em prol de uma hegemonia, que dentro do campo político, caracteriza o sujeito como "[...] especialista[s] + político[s]" (Gramsci apud Voza, 2017, p. 841). Neste caso, por hegemonia, podemos caracterizar a política¹⁰ curricular em forma de currículo escrito ou,

¹⁰ De acordo com Carvalho (2013, p. 411), "[...] a dimensão política se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem na busca da emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo".

ainda, como a assunção, manutenção e aprofundamento de teorias progressistas no que tange ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

É verdade que todos somos intelectuais, mas, na teoria gramsciana, tal termo ganha outro sentido quando se trata de um sujeito que organiza e direciona, como especialista e político, ações em relação a um projeto de hegemonia. Como afirma Cospito (2017), "[...] "todos os homens são intelectuais", embora "nem todos os homens tenham na sociedade a função de intelectuais" (p. 725). O conceito "hegemonia" liga-se ao conceito de intelectual e é revestido de uma ideia de direção e sentido. Em sentido gramsciano, exercer o papel de intelectual então significa ajudar a elaborar, organizar e a dar coesão a uma determinada concepção de mundo, uma filosofia, uma ideologia (no sentido mais amplo de concepção de mundo) (Jacomini, 2018, p. 91). Dessa forma,

[...] por intelectuais, deve-se entender não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação, mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo (Gramsci apud Jacomini, 2018, p. 95).

Ademais, é de bastante interesse do presente texto a paráfrase que Cospito (2017) faz de Gramsci, ao falar acerca de aparelhos hegemônicos. Para Gramsci, "antes de tudo as instituições educacionais no sentido mais amplo do termo", são exemplos desses aparelhos, já que [...] "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica". (Cospito, 2017, p. 725). Por essa ótica, a Secretaria Municipal de Educação é um componente da hegemonia e suas ações podem ser entendidas como estratégicas (Certeau, 1998).

Uma rede de sociabilidades é (apenas) baseada na identificação política? Reflexões sobre a recorrência de profissionais na SME em diferentes momentos históricos

O que leva um sujeito a aceitar exercer uma função pública numa Secretaria Municipal de Educação? As identificações ideológicas e as acepções político-partidárias entre governantes e técnicos são o mote para o aceite? Se sim, elas fazem com que alguém permaneça no cargo durante a vigência da administração? Nessa rede de sociabilidades, há algo além de identificação política? Exercer uma função pública a convite de um determinado grupo governante é, de fato, assumir a função de intelectual orgânico? Tais perguntas vão sendo suscitadas e a muitas delas, os tópicos anteriores puderam apresentar indícios para sua compreensão. Contudo, outra curiosidade epistemológica aparece quando percebemos a recorrência de nomes de profissionais que compuseram equipes de diferentes administrações públicas municipais, sejam elas sucessivas ou interpoladas, identificadas e posicionadas por seu turno e momento histórico, à direita ou à esquerda, construindo e divulgando esse ou aquele discurso sobre o mundo e a educação a fim de galgar hegemonia.

Observando as equipes que compuseram a Secretaria Municipal de Educação no período compreendido entre 1983 e 1996, foi possível perceber que, nesse interregno, alguns sujeitos estiveram ligados de forma direta a diferentes administrações públicas no município de São Paulo. Há também aqueles que, pelo cotejo de fontes para aquém ou além do período estudado, também figuraram em outras administrações. Para todos os efeitos, aqueles a quem foi possível identificar estão listados no Quadro 2:

Quadro 2- Relação de profissionais que trabalharam em diferentes administrações públicas municipais

| Profissional | Administração | Período/Regime | Partido | Cargo/função |
|---------------------------------------|---|--|---------------|--|
| Lisete Regina Gomes Arelaro | Mário Covas (1983-1985) | Distensão da Ditadura Civil-Militar | PMDB | Chefe de assessoria técnica |
| | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Chefe de assessoria técnica |
| Roseney Regina TeggiKotait | Antonio Salim Curiati (1982-1983) | Ditadura Civil-Militar | PDS | Membro de DEPLAN |
| | Francisco Altino Lima (1983) | | PMDB | |
| | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Membro de um dos NAE |
| | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Membro de DOT |
| Albanize Aparecida Arêdes Neves | Reinaldo Emygdio de Barros (1979-1982) | Ditadura Civil-Militar | ARENA/ PDS | Membro de DEPLAN |
| | Jânio Quadros (1986-1988) | Redemocratização | PMDB | Membro/colaboradora de DEPLAN |
| América dos | Mário Covas (1983-1985) | Distensão da Ditadura Civil-Militar | PMDB | Membro/colaboradora de DEPLAN |
| Anjos Costa Marinho | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Membro/colaboradora de DOT |
| Conceição | Mário Covas (1983-1985) | Distensão da Ditadura Civil-Militar | PMDB | Membro/colaboradora de DEPLAN |
| Aparecida de Jesus | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Membro/colaboradora de DOT/pesquisadora |
| | Mário Covas (1983-1985) | Distensão da Ditadura Civil-Militar | PMDB | Membro/colaboradora de DEPLAN |
| Miriam dos Santos Grilo | Jânio Quadros (1986-1988) | Redemocratização | PMDB | Membro/colaboradora de DEPLAN |
| | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Membro de DOT |
| Dayse Domeni Ortiz | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Membro de um dos NAE |
| | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Membro de DOT |
| Kátia Issa Drügg | Jânio Quadros (1986-1988) | Redemocratização | PMDB | Membro de DEPLAN |
| | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Diretora de DOT |

| Olga Kalil Figueiredo | Luiza Erundina (1989-1992) | Democracia | PT | Diretora de um dos NAE |
|---|--|--|-------|--|
| | Marta Suplicy (2001-2004) | Democracia | PT | Membro de SMMA |
| Angela Maria Oliveira Mello | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Assessora técnica e de planejamento de SME |
| | Gilberto Kassab (2006-2012) | Democracia | DEM | Assessora técnica e de planejamento de SME |
| Vera Lúcia La- hoz Fernandez Rivera | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Assessora especial de SME |
| | Gilberto Kassab (2006-2012) | Democracia | DEM | Assessora especial de SME |
| Teresa Roserley Neubauer da Silva | Mário Covas (1983-1985) | Distensão da Ditadura Civil-Militar | PMDB | Chefe de gabinete de SME |
| | Bruno Covas (6 de abril de 2018-) | Democracia (?) | PSDB | Integrante do CME |
| José Waldir Gregio | Paulo Maluf (1993-1996) | Democracia | PDS | Delegado de DREM |
| | Bruno Covas (06/04 de 2018) | Democracia (?) | PSDB | Assistente Técnico educacional da DRE Ipiranga |
| Paulo Zingg | Paulo Maluf (08/04/1969- 07/04/1971) | Ditadura Civil-Militar | ARENA | Secretário de Educa- ção e Cultura |
| | Jânio Quadros (1986-1988) | Redemocratização | PMDB | Secretário Municipal de SME-BES |

Fonte: Neves (2020).

A permanência de alguns servidores durante várias administrações públicas na prefeitura de São Paulo, com projetos de hegemonia distintos entre si, como o caso Roseney Regina Teggi Kotait, à primeira vista faz questionar o conceito de intelectual orgânico, tal como brevemente discutido a partir da teoria gramsciana. Contudo, ampliando ou operacionalizando o conceito para mais perto das condições objetivas de vida, faz-nos traçar algumas hipóteses. Todas as pessoas têm uma dimensão política, mas, na função de intelectual orgânico, as pessoas assumem um papel determinante no processo de hegemonização perante/e em função do grupo que está no poder, pois "[...] a ação governamental reflete escolhas [...]

não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas." (Oliveira; Duarte, 2005, p. 283), como as de especialistas. Ainda assim, nos cabe interpretar algumas situações. Com base em minhas leituras, pesquisas e trajetória em quatro redes públicas de Educação, venho traçando algumas hipóteses que, provavelmente poderão ser desenvolvidas por outros pesquisadores e com outras fontes — incluindo as orais. São elas:

- 1.ª uma vez na condição de intelectuais orgânicos, os profissionais identificaram-se com as propostas de governo do partido eleito e trabalharam política e pedagogicamente em prol de tal hegemonia;
- 2.ª dada a experiência na administração pública, os profissionais foram convidados a exercer funções gratificadas pois deixaram suas funções docentes ou gestoras (cargo-base) nas unidades escolares para exercer cargos técnicos em departamentos e divisões de SME e continuaram seus trabalhos hegemônicos ou contra-hegemônicos no sentido de, ainda que não concordando politicamente com o projeto vigente, acreditarem poder realizar um trabalho técnico em benefício da Rede Municipal de Ensino;
- 3.ª ao exercerem funções gratificadas, os profissionais tiveram/têm condições de alçarem salários mais interessantes do ponto de vista econômico em vez de exercerem/exercer suas funções de cargo-base e, por isso, poderiam/podem atender melhor suas necessidades materiais de existência;
- 4.ª ao longo do tempo houve/há o refinamento, alinhamento ou influxo de concepções políticas à medida que vai se consolidando a transição da ditadura civil-militar para democracia, que novas instituições, partidos, legislações, mudanças culturais, econômicas e políticas vão se solidificando e isso pode fazer com que as pessoas tenham suas identificações político-partidárias modificadas;

5.ª em certa medida, exercer uma função pública em um órgão central, como a SME, garante um "capital social" revestido de "distinção" aos profissionais. Em relação a essa hipótese, de acordo com Bourdieu (2007), o "capital social":

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (p. 67).

Uma hipótese não exclui a outra ou as outras. Nenhuma dessas hipóteses, porém, pode ser afirmada sem que eu incorra em equívocos e generalizações que talvez pudessem ser confrontados com os depoimentos daqueles e daquelas que, ainda vivos, poderiam afirmar, confirmar ou refutar qualquer fala que seja. É no mínimo curioso perceber que um único sujeito possa ter integrado a equipe de diferentes governos, sejam eles com propostas políticas e educacionais, em sua amplitude, convergentes ou não. Há sujeitos que sua recorrência tem uma evidência ideológica, como o caso de Olga Kalil Figueiredo, em governos considerados de esquerda e Kátia Issa Drügg, em governos considerados de direita.

Caberia, nesse caso, uma investigação científica que foge ao escopo do presente trabalho, pois como diria Bourdieu (2007), a "[...] existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um "dado social", constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição" (p. 68), no caso a SME, "[...] mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos" (Bourdieu, 2007, p. 68).

Conclusão

Ainda que de forma breve, neste capítulo, demonstrei que há aproximações teóricas que constituem semelhanças no percurso intelectual de diferentes sujeitos que, já na década de 1980, se constituíram como autores (institucionais, do ponto de vista que se grupam em torno de SME), de currículos escritos tidos por progressistas em seu tempo histórico.

Embora o conteúdo desses currículos não tenha sido o foco neste capítulo, no que tange a isso, afirmo que têm matriz em teorias críticas e pós-críticas de currículo, bem como em teorias psicolinguísticas com relação à linguagem e aprendizagem da língua escrita.

Acerca dos sujeitos, nosso principal objeto, é possível compreender que, inicialmente há uma aglutinação desses profissionais em partidos políticos e associações que eram ou se aproximavam do Movimento Democrático Brasileiro, independente de posições mais liberais ou socialistas que individualmente pudessem professar; a diferenciação político-partidária vai se dando no decurso da história, à medida que partidos políticos vão ascendendo, diferenciando-se e desmembrando-se. De igual modo, as teorias tidas por progressistas vão se caracterizando conforme as epistemologias sub-

jacentes e as clarezas que vão acontecendo ou se firmando no campo pedagógico-político e no campo político-pedagógico a partir da década de 1980.

A constituição de equipes de trabalho e assessoria vai se dando por afinidades intelectuais e políticas, mas também por relações acerca do *habitus* profissional que se relaciona ao "capital social", o que também inclui relações passionais e uma forte presença das universidades e dos titulados academicamente nas posições de direção e sentido curriculares em SME.

Fontes

SÃO PAULO (Município). Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º Grau. A1.1/4, 1988.

SÃO PAULO (Município). Alfabetização - textos de apoio: língua portuguesa e matemática. São Paulo: SME-BES/DEPLAN, 1986.

SÃO PAULO (Município). Currículos e programas: organizadores de área – ensino fundamental. São Paulo: SME/DOT, 1996.

SÃO PAULO (Município). *Movimento de reorientação curricular: documento 1 – Português –* visão da área. São Paulo: SME/DOT, 1992.

SÃO PAULO (Município). *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série (2ª série)*. São Paulo: SME /DEPLAN, 1985a.

SÃO PAULO (Município). *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série (versão preliminar)*. São Paulo: SME /DEPLAN, 1985b.

SÃO PAULO (Município). Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular: implementação de Português. Suplemento - Diário Oficial do Município, 1987a.

SÃO PAULO (Município). *Propostas alternativas de alfabetização* (destaque: Emilia Ferreiro). São Paulo: SME-BES/DEPLAN, 1987b.

Referências

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Trad. J. Ginsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BLOCH, Marc. *Apologia da história* ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidades no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, 2013, p. 399-497.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, Felipe de Souza. *Memória e (inter) discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926–1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERREIRA, Francisco Ilídio. O tempo das redes: redes que aprisionam e redes que libertam. In.: CEBOLO, Cátia Sorais Gaspar; PEREIRA, José Dantas Lima; LOPES, Marcelino de Sousa (Coord.). *Animação sociocultural - intervenção e educação comunitária: democracia, cidadania e participação*. Chaves: Intervenção - associação para a promoção e divulgação cultural, 2012, p. 355-368.

FRANCISCO, Carla da Silva Os discursos sobre alfabetização em currículos oficiais do município de São Paulo no período de 1981 a 1992. 2022. 111p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Linguagem, Educação e Psicologia – da Universidade de São Paulo, 2022. Oient.: Prof. Dr. Émerson di Pietri.

FRANCISCO, Carla da Silva; NEVES, Diego Benjamim; FRATELLI, Minéa Paschoaleto. Possibilidades de pesquisa sobre o ensino de leitura e escrita nos

currículos oficiais do município de São Paulo (1981-1985). In: PANIZZOLO, Claudia.; NEVES, Diego Benjamim (Orgs). *Memórias arquivadas e o patrimônio histórico da rede municipal de São Paulo*: desafios e possibilidades das pesquisas em História da Educação. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

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

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010). 2018. 384p. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação da Univ. de São PauloUSP, São Paulo, 2018. Superv.: Prof.^a Dr.^a Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

MACIEL, David. *De Sarney à Collor:* reformas políticas, democratização e crise (1985- 1990). São Paulo: Alameda; Goiânia: Funape, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização:* São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

NEVES, Diego Benjamim. *O Construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo* (1985-1996). Dissertação de mestrado em Educação. Guarulhos, Univ. Fed. de São Paulo, 2020. Orient.: Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

NEVES, Diego Benjamim. *Construtivismo em alfabetização:* implementação e consolidação desse referencial teórico na rede municipal de ensino de São Paulo (1985-1996). Curitiba: Appris, 2022a.

NEVES, Diego Benjamim. Permanências e inovações na política curricular voltada à alfabetização no município de São Paulo (1985-1996). In: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; VÓVIO, Claudia (Orgs.). *Literatura, letramento escolar e alfabetização: história & atualidade.* Guarulhos: UNIFESP, 2022b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v.23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; NEVES, Diego Benjamim. A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1983-1988). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 12, p. 172-191, 27 jul. 2020.

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990. 2014. 93 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Univ. de Campinas, 10 ed., 2001.

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926–1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

9. EXPOSIÇÃO VIRTUAL TRÊS DIMENSÕES: OBJETOS E SUAS HISTÓRIAS

Magaly Ivanov UNIFESP, São Paulo, Brasil

Eliete Carminhotto Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Um documento se constitui no momento em que sobre ele lançamos o nosso olhar interrogativo; no momento em que perguntamos o nome do objeto, de que matéria prima é constituído, quando e onde foi feito, qual o seu autor, de que tema trata, qual a sua função, em que contexto social, político, econômico e cultural foi produzido e utilizado, que relação manteve com determinados atores e conjunturas históricas etc. (Chagas, 1996, p. 43).

O Memorial da Educação Municipal – MEM¹, setor do Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação, organizou em 2019 a exposição virtual "Três Dimensões: objetos e suas histórias", com a finalidade de possibilitar mais uma forma de acesso ao acervo tridimensional por meio da iconografia, criando assim, a oportunidade de aproximar os pesquisadores e os estudiosos da História da Educação paulistana. Corroboram, ampliam a discussão e a reflexão, Carvalho e Nunes (1993) quando apontam que:

O Memorial da Educação Municipal encontra-se localizado na Rua Estado de Israel, 200 – Vila Clementino, São Paulo – SP.

A compreensão critica da trajetória da educação no nosso país fica muitas vezes comprometida não só pelo desconhecimento dos acervos existentes nos arquivos, mas também pela ausência de uso ou pela compreensão estereotipada [...]" (Carvalho e Nunes, 1993, p. 30).

Ao analisar as imagens das exposições virtuais, é possível observar características, elementos, vestígios que traduzem tempos e espaços. O fotógrafo e estudioso Kossoy (2020) aponta como a realidade interior da imagem: a primeira realidade. Esses registros promovem o resgate de:

[...] lembranças, fazendo a transição entre passado e presente imbuídos de um significado da memória que se pretende preservar juntamente com as características do objeto [...]. As fotos exibem móveis, utensílios, vestuários, livros, cartilhas, esculturas e documentos pessoais de alunos e servidores da educação (SME, Exposição Virtual, 2019).

Todas as fotografias e os objetos estão inventariados, fazem parte dos acervos e encontram-se salvaguardados no MEM.

Neste trabalho, são apresentados, objetos que retratam o percurso das rotinas e atividades educacionais desde os Parques Infantis criados em 1935 até os anos 2000, perpassando pelas materialidades dos diversos níveis de ensino. Dentre suas 74 páginas, na capa há uma imagem de um mata-borrão em primeiro plano, o nome no Memorial da Educação no alto seguido do escrito *exposição virtual* e na sequência em letras maiores, ganhando destaque o título: *Três dimensões: objetos e suas histórias*. O mesmo excerto de Mário Chagas escrito como epígrafe aqui consta na segunda página da mostra fotográfica. Todas as imagens estão legendadas descrevendo o nome das peças, a época, o material e a procedência de cada documento tridimensional ou o espaço onde se encontram o conjunto de materiais.

As fotos que compõem essa exposição, em sua totalidade, foram registradas pelo profissional Daniel Carvalho, a pedido do setor, no mês de fevereiro de 2019. Entre fotos, recortes e fragmentos, a exposição pode ser vista por meio de 141 imagens, além da capa. Esse trabalho encerra-se com o logotipo da SME, os créditos com nomes e funções das chefias seguindo uma estrutura hierárquica, concluindo com a equipe do MEM, além do nome do fotógrafo e da equipe que fez a programação visual.

O acervo tridimensional, composto por mais de 280² objetos, é fonte de informação e, acima de tudo, da memória coletiva. É formado por doações de ex-alunos ou profissionais que trabalharam na Rede Municipal de Ensino ou por transferências internas de setores da própria Secretaria, das Diretorias Regionais ou das Unidades Educacionais. Como indica Almeida (2021), "essas materialidades, que originalmente tinham outros usos, ao serem arquivadas, assumem novos estatutos, tendo em vista o cumprimento de suas funções imediatas" (Almeida, 2021, p. 11).

Além do acervo fotográfico e tridimensional, são preservados e podem ser acessados os documentos classificados como de artes gráficas onde ganha luz alguns trabalhos realizados pela SME e que guardam em seus registros dados e informações que podem ser investigados e analisados, como por exemplo:

[...] o material de comunicação visual que foi utilizado em um período no qual as impressões tinham grande relevância [...] destacando-se cartazes, convites, filipetas, livretos, gibis, pastas, blocos, crachás, certificados e folders de divulgação com a programação de eventos (Ivanov e Carminhotto, UNIFESP, 2022, p.317 e 318).

² Dados acessados no Portal da SME, na página do Memorial da Educação Municipal - acervo tridimensional.

Já o acervo de vídeos pode ser acessado em grande parte no canal do YouTube³ da SME e algumas obras necessitam que sejam consultadas *in loco* por questões de direitos autorais.

As fontes iconográfica e tridimensionais proporcionam acesso à materialidade e à cultura ao encontrá-las e o reconhecê-las, como aponta Ragazzini 2001, e "para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinal" (Ragazzini, 2001, p. 14).

E com o desejo de que os acervos sejam preservados e acessados, corrobora com essa vontade Warde (2022) ao mencionar que:

[...] todos os suportes originais sejam preservados em lugares adequadamente instalados e que estejam disponíveis para os pesquisadores cujos projetos [...] demandem (ou permitam) contato direto com a materialidade do suporte por ser ela um elemento da própria pesquisa (Warde, 2022, p. 32).

Fica aqui registrado o convite para que todos visitem o Memorial da Educação Municipal, acessem seus catálogos e apreciem as exposições virtuais https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/exposicoes-virtuais/.

A seguir apresentam-se as imagens que compõem "Três Dimensões: objetos e suas histórias". Sejam bem-vindos! Acessem, pesquisem e usem as fontes que se encontram salvaguardadas no MEM.

Link de acesso ao canal – https://www.youtube.com/user/pedagogicosmesp/playlists?app=desktop

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt. *Percursos de um Arq-Vivo:* entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação. Porto Alegre: Letra 1, 2021. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220200/001124528.pdf?sequence=1 Acesso em 03 dez. 2022.

LE GOFF, J. História e memória. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP,2013.

CARVALHO, M. M. C.; NUNES, C. Historiografia da Educação e fontes. *Cadernos Anped*, Rio de Janeiro, n.o 5, p. 7-64, set. 1993.

CHAGAS, M. Museália. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

KOSSOY, B. Fotografia e História. São Paulo: Ateliê Editorial, 4ª ed, 2012.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?. *Educar, Curitiba*, n. 18, p.13 - 28, 2001. https://www.scielo.br/j/er/a/std S9BXTz783zPQkKvcFCsF/?format=pdf&lang=pt Acesso em 14 nov. 2022

SME, Memorial da Educação Municipal *Portal da Secretaria* https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/ACERVO-TRIDIMEN-SIONAL.pdf . Acesso em 12 nov. 2022.







TRÊS DIMENSÕES

A Secretaria Municipal de Educação e o Memorial da Educação Municipal – MEM apresentam "Três Dimensões: objetos e suas histórias".

A história da educação paulistana expõe a trajetória do cotidiano da vida escolar, tendo início com a criação dos Parques Infantis e, sucessivamente, do Ensino Fundamental e Médio, por meio de documentos tridimensionais.

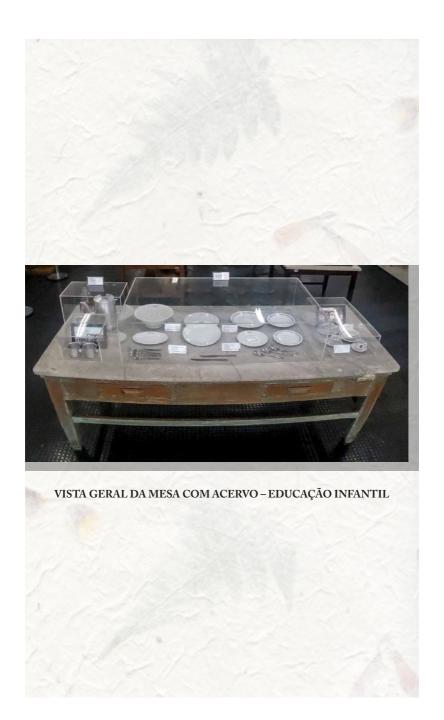
O objetivo da exposição virtual é resgatar lembranças, fazendo a transição entre passado e presente imbuídos de um significado da memória que se pretende preservar juntamente com as características do objeto, por meio de registros fotográficos.

As fotos exibem móveis, utensílios, vestuários, livros, cartilhas, esculturas e documentos pessoais de alunos e servidores da educação.

O acervo tridimensional é fonte de informação e, acima de tudo, da memória coletiva, é formado por doações ou transferências internas das instituições (SME/DRE/UE).

Os objetos que compõem a exposição virtual encontram-se expostos no MEM. A viagem começa agora!











SOPEIRA (SIGLA PMSP)

Época: 1968

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico Gaspar Dutra







SALADEIRA PEQUENA (SIGLA PMSP)

Época: década de 1960

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico Gaspar Dutra





PRATO RASO (SIGLA PMSP)

Época: 1971

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil

Eurico Gaspar Dutra









PRATO RASO E PRATO DE SOBREMESA (SIGLA PMSP)

Época: décadas de 1960 e 1970

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico Gaspar Dutra



GARFOS (SIGLA PMSP)

Época: 1969, décadas de 1970 e 1980

Material: metal

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico



GARFOS (SIGLA PMSP)

Época: 1969, décadas de 1970 e 1980

Material: metal

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico





FACAS (SIGLA PMSP)

Época: 1971 e década 1980

Material: metal

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico







COLHERES DE SOPA (SIGLA PMSP)

Época: décadas de 1970 e 1980

Material: metal

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico



XÍCARAS DE CHÁ COM PIRES (SIGLA PMSP COM FRISO)

Época: década de 1970

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico





XÍCARAS DE CHÁ COM PIRES (SIGLA PMSP COM FRISO)

Época: década de 1970

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico



XÍCARAS DE CAFÉ COM PIRES (BRASÃO PMSP)

Época: **década de 1980** Material: **porcelana**

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico



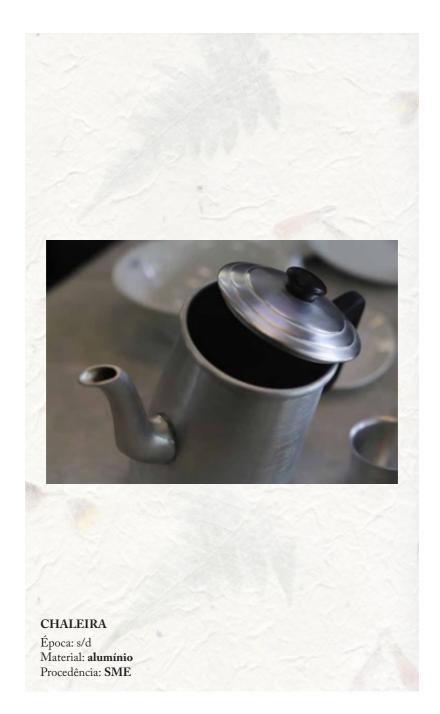


XÍCARAS DE CAFÉ COM PIRES (BRASÃO PMSP)

Época: década de 1980

Material: porcelana

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico









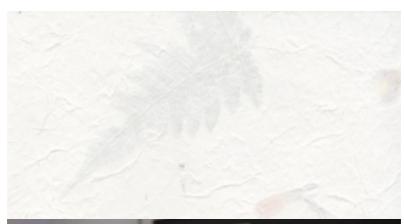


CANECAS

Época: década de 1950

Material: alumínio

Procedência: EMEI Prof.ª Maria Luiza Moretti Gentile





MESA COM GAVETAS PARA COZINHA

Época: década de 1930

Material: madeira e mármore

Procedência: Ninho Jardim Condessa Marina Crespi —

Extinto CEI Marina Crespi







MESA COM GAVETAS PARA COZINHA

Época: década de 1930

Material: madeira e mármore

Procedência: Ninho Jardim Condessa Marina Crespi —

Extinto CEI Marina Crespi







MANUAL PEDAGÓGICO DE ARTES APLICADAS

Época: década de 1950

Material: papel

Procedência: Biblioteca Pedagógica Prof.ª Alaíde Bueno Rodrigues





MESA COM GAVETAS PARA COZINHA

Época: década de 1930

Material: madeira e mármore

Procedência: Ninho Jardim Condessa Marina Crespi -

Extinto CEI Marina Crespi





JOGO DE CROQUETE DE LUXO

Época: década de 1950

Material: madeira, ferro e plástico

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico

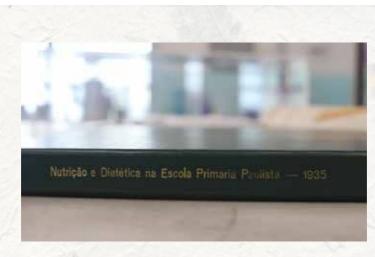




NUTRIÇÃO E DIETÉTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTANA

Época: 1935

Material: papel, fotos e recortes Procedência: Marisa M. B. Saraiva





NUTRIÇÃO E DIETÉTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTANA

Época: 1935

Material: papel, fotos e recortes Procedência: Marisa M. B. Saraiva









MOBILIÁRIO ESCOLAR DE PARQUE INFANTIL

Época: décadas de 1930 e 1940

Material: madeira de cedro maciça (pés da mesa e encosto das cadeiras), madeira tipo compensado (tampo da mesa e assento das cadeiras)

Procedência: EMEI São Paulo e Oficina de Supeme (réplica da cadeira)



Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico

CUMBUCAS AZUIS

Material: plástico

Gaspar Dutra

Época: décadas de 1990 e 2000







CUMBUCAS AZUIS

Época: décadas de 1990 e 2000

Material: plástico

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico





CADEIRINHAS

Época: décadas de 1990 e 2000 Material: ferro / fórmica / plástico Procedência: CEI Jd. Vila Pedroso







CADEIRINHA

Época: **década de 1930**

Material: madeira

Procedência: Ninho Jardim Condessa Marina Crespi -

Extinto CEI Marina Crespi





PAQUÍMETRO PARA MEDIÇÃO DE CABEÇA

Época: década de 1940

Material: ferro e aço inox

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico

Gaspar Dutra







BALANÇA PEDIÁTRICA

Época: **década de 1950** Material: **ferro e aço inox**

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico

Gaspar Dutra





TREINADOR DE FALA COLETIVO

Época: s/d

Material: ferro, madeira e componentes Procedência: EMEBS Madre Lucie Bray





TREINADOR DE VOZ INDIVIDUAL

Época: s/d

Material: **ferro, plástico e componentes** Procedência: **EMEBS Madre Lucie Bray**







CADEIRA DE PROFESSOR

Época: s/d

Material: madeira

Procedência: EMEF Mal. Eurico Gaspar Dutra





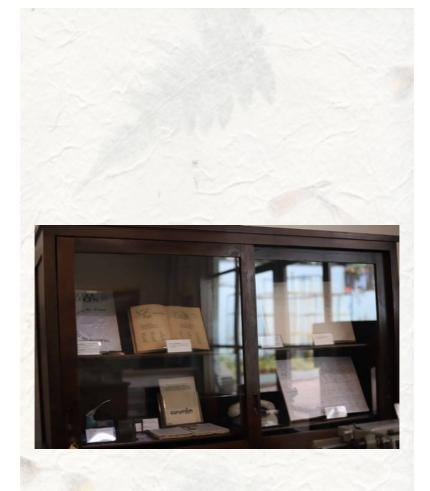


MESA DE ESCRITÓRIO COM 3 GAVETAS

Época: s/d

Material: madeira

Procedência: Conae Oficina

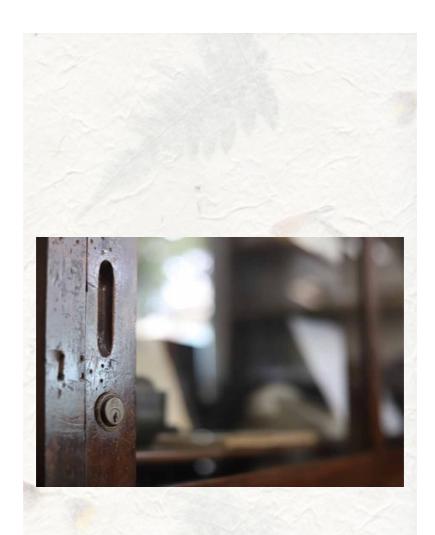


ARMÁRIO TIPO DASP A3

Época: 1967

Material: madeira de imbuia e portas com vidro

Procedência: EMEI Olavo Bilac



ARMÁRIO TIPO DASP A3

Época: 1967

Material: madeira de imbuia e portas com vidro

Procedência: EMEI Olavo Bilac





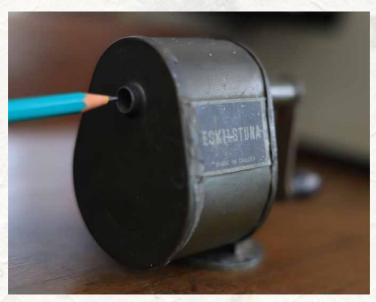


MÁQUINA PARA CHANCELA DE DOCUMENTOS

Época: s/d

Material: metal e borracha

Procedência: SME / Departamento de Planejamento e Orientação







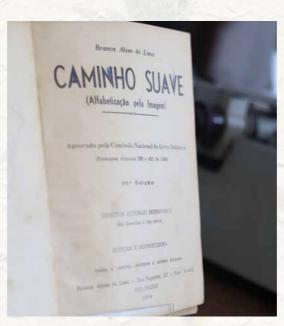
APONTADOR DE FERRO (MADE IN SWEDEN – SUECO)

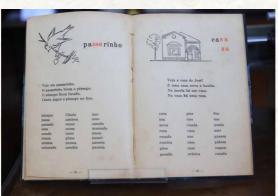
Época: década de 1940

Material: ferro e madeira

Procedência: EMEI Presidente Dutra - PI 8 - Parque Infantil Eurico

Gaspar Dutra



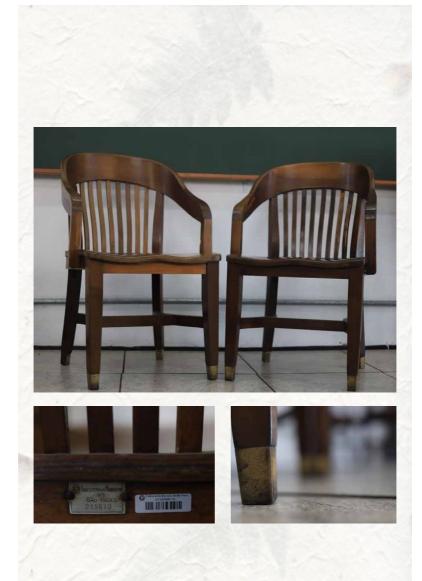


CARTILHA CAMINHO SUAVE

Época: 1964

Material: papel com encadernação brochura com grampo a cavalo

Procedência: Doação Prof.ª Gladys Sabino da Costa

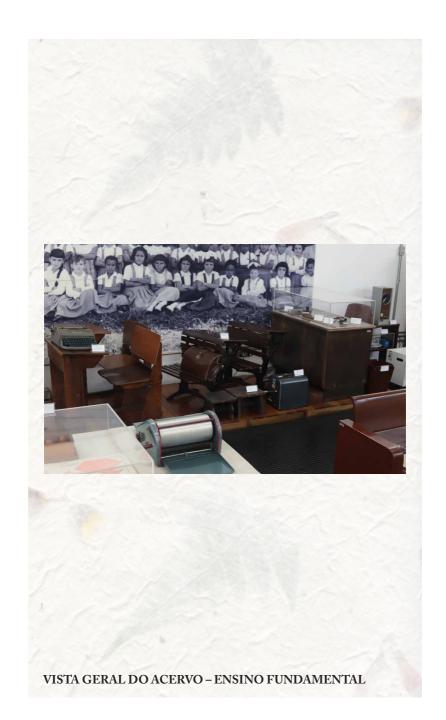


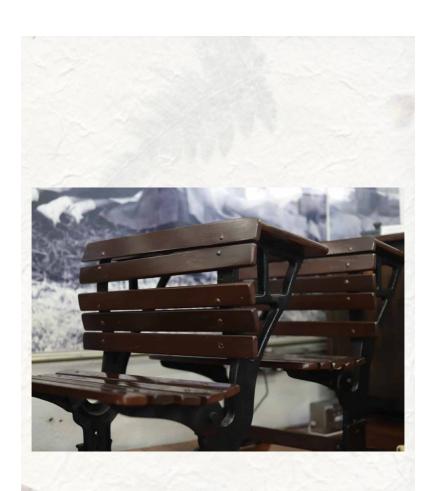
CADEIRAS/POLTRONAS COM BRAÇOS E ENCOSTO

Época: s/d

Material: madeira e ferro

Procedência: EMEI Olavo Bilac





CONJUNTO DE CARTEIRAS ESCOLARES

Época: década de 1970

Material: madeira de imbuia e ferragens Procedência: EMEF Linneu Prestes





CONJUNTO DE CARTEIRAS ESCOLARES

Época: década de 1970

Material: madeira de imbuia e ferragens Procedência: EMEF Linneu Prestes





CONJUNTO DE CARTEIRAS ESCOLARES

Época: década de 1950 e 1960

Material: madeira de imbuia e compensado

Procedência: CONAE Oficina





BANQUETAS CONFECCIONADAS POR ALUNOS DO ENSINO COMPLEMENTAR

Época: década de 1960

Material: madeira de pinho maciço "escurecido" (pés) e couro natural (assento) Procedência: Doação Prof.ª Tarsila Pouso Machado – E.M. do Jd. Miriam







MIMEÓGRAFO À TINTA

Época: s/d

Material: ferro, couro e tinta

Procedência: EMEF Mal. Eurico Gaspar Dutra





MALETA ESCOLAR

Época: década de 1960

Material: couro e metal cromado

Procedência: Doação Prof.ª Rosa Perez





MALETA ESCOLAR

Época: década de 1960

Material: couro e metal cromado

Procedência: Doação Prof.ª Rosa Perez





MATA BORRÃO

Época: década de 1950 e 1960

Material: madeira de cedro, pedra e papel mata borrão

Procedência: Doação Prof.ª Maria Elisete Brunoro Gonçalves





LIVRO DE MATRÍCULA - 5º ESCOLA MISTA MUNICIPAL DA VILA BABILÔNIA

Época: **1956 e 1957** Material: **papel**

Procedência: Gabinete SME





LIVRO DE MATRÍCULA - 5º ESCOLA MISTA MUNICIPAL DA VILA BABILÔNIA

Época: **1956 e 1957**

Material: papel

Procedência: Gabinete SME







SINALEIRO

Época: s/d

Material: ferro, aço inox, vidro e componentes

Procedência: EMEF Carlos Chagas









GLOBO TERRESTRE

Época: décadas de 1950 e 1960

Material: ferro e papelão

Procedência: EMEF Antônio Sampaio Dória







BOLETINS ESCOLARES DAS ESCOLAS AGRUPADAS MUNICIPAIS DE VILA RIBEIRO DE BARROS

Época: 1959 e 1960 Material: papel

Procedência: Doação Prof.ª Helenice Romano





GRAVATA FEMININA COR AZUL C/LISTRAS BRANCAS

Época: década de 1970

Material: tecido

Procedência: Doação Maria Cristina Pereira Marques Marim





BOLSO COM BRASÃO DA E.M. DE 1º GRAU EDGARD CAVALHEIRO

Época: década de 1970

Material: tecido

Procedência: Doação Maria Cristina Pereira Marques Marim



PROJETOR DE FILME 16 mm Época: década de 1970 Material: metal, madeira, plástico e vidro Procedência: SME / Vídeo Educação



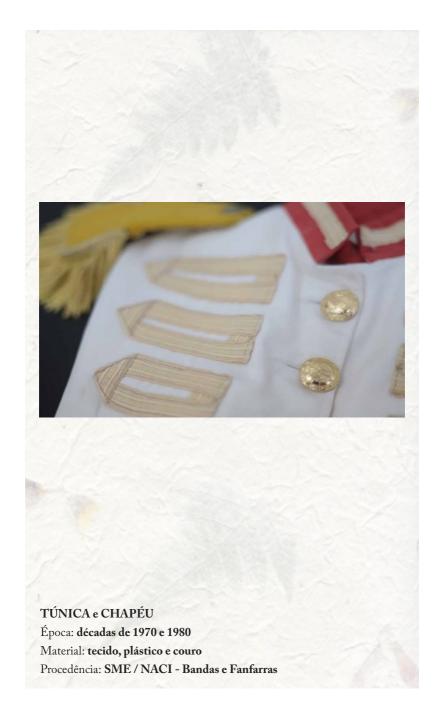




PROJETOR DE FILME 16 mm Época: década de 1970 Material: metal, madeira, plástico e vidro Procedência: SME / Vídeo Educação



VISTA GERAL DO ACERVO DA GRANDE FANFARRA DO ENSINO MUNICIPAL









TÚNICA e CHAPÉU

Época: décadas de 1970 e 1980

Material: tecido, plástico e couro

Procedência: SME / NACI - Bandas e Fanfarras





TUBA

Época: década de 1960

Material: metal

Procedência: SME / NACI - Bandas e Fanfarras





TUBA

Época: década de 1960

Material: metal

Procedência: SME / NACI - Bandas e Fanfarras







LABORATÓRIO DIDÁTICO MÓVEL PARA 2º GRAU KIT CIENTÍFICO

Época: 1996 e 1997

Material: fibra de vidro (carrinho), vidro, plástico, louça e madeira

(materiais de laboratório)

Procedência: SME / Diretoria de Orientação Técnica de 1º e 2º

graus





Prefeitura da Cidade de São Paulo

Bruno Covas

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Bruno Caetano
Secretário

Daniel Funcia de Bonis Secretário Adjunto

> Pedro Rubez Jeha Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli Coordenadora

Centro de Multimeios - CM

Magaly Ivanov

Coordenadora

TRÊS DIMENSÕES:

OBJETOS E SUAS HISTÓRIAS

201

Secretaria Municipal de Educação - SME-SP

Curadoria e Pesquisa de Imagem

Memorial da Educação Municipal

Eliete Carminhotto

Nevenka Maria Myrt

Silvana Moura Riguengo

Sylvete Medeiros Correa

Dinalva Carneiro Silva (apoio)

Shayene Borges dos Santos (estagiária)

Fotografias

Núcleo de Foto e Vídeo Educação

Daniel Carvalho

Programação Visual

Núcleo de Criação e Arte Ana Rita da Costa Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominatto

Fernanda Gomes Pacelli

AUTORAS E AUTORES

ADRIANA SANTIAGO

Doutoranda e mestre em Educação pela UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Claudia Panizzolo. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia. Licenciada em Letras e em Pedagogia. Atua como diretora escolar na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. Pesquisadora na área da História da Educação, com ênfase nos processos de escolarização na infância ao longo dos séculos XIX e XX. Membro do GEPICH - Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História.

E-mail: adriana.santiago@unifesp.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5688235059377682

ALBERTO BARAUSSE

Doutor em Educação pela Università Cattolica del Sacro Cuore de Milão e professor titular na Università degli Studi del Molise. Docente de História em escola e instituições educacionais; diretor do Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro per la Scuola e della Letteratura per L'infanzia (CeSIS) e do Museo della Scuola e della Educazione Popolare (MuSEP).

E-mail: barausse@unimol.it

ALESSANDRA MELO SECUNDO PAULINO

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Claudia Panizzolo. Mobilidade internacional pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/Portugal). Graduada em Pedagogia pela UNIFESP e professora da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos. Pesquisadora na área da História da infância, da educação e do livro no Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura e História - GEPICH.

E-mail: as_paulino@hotmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5686033174468917

ANA RITA DA COSTA

Psicopedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciada em Pedagogia e Supervisão Escolar. Psicóloga pela Faculdade São Marcos, atuou por 10 anos na área clínica, especializada em dificuldades de aprendizagens. Diretora de Escola na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde 1992, atuando na área de Educação Infantil e no Núcleo de Criação e Arte/SME, como designer e ilustradora. Atualmente, está como coordenadora do Centro de Multimeios da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Muncipal de Educação de São Paulo.

E-mail: anacosta@sme.prefeitura.sp.gov.br

CLAUDIA PANIZZOLO

Doutora em Educação pela PUC-SP. Estágio Pós Doutoral na Universidade de Caxias do Sul (Brasil) e na Università degli Studi Del Molise – Itália (2018-2019). Professora Associado IV da UNIFESP desde 2011. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História- GEPICH; membro pesquisadora do Grupo "História da Educação, Imigração e Memoria" – GRUPHEIM e do Grupo de Pesquisa "TRANS-FOPRESS BRASIL - Grupo de Estudos da Imprensa em língua estrangeira no Brasil".

E-mail: claudia.panizzolo@unifesp.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7842950333039932

DIEGO BENJAMIM NEVES

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira. Especialista em Educação pela Universidade São Paulo. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO e em Letras-Português pelo Centro Universitário UniÍtalo. Diretor de Escola na EMEI Carolina Maria de Jesus, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente integra os Grupos de Pesquisa História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impressos e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura, da Unifesp.

E-mail: dibenjamim@hotmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4088543990395085

FERNANDO PADULA

Servidor público do Governo do Estado de São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista (2003), cursou pós-graduação em Gestão Pública na Fundação Escola de sociologia e Política (FESP-SP). Pós-graduado no Programa Latino-Americano de Governabilidade, Gerencia Política e Gestão Pública da FGV e mestrando em Cidades Inteligentes e Sustentáveis (Universidade Nove de Julho). Foi Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social (2003/2007) e da Secretaria de Estado da Educação (2007/2016). Foi Coordenador do Arquivo Público do Estado de SP (2016/2020) e Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Projetos, Orçamento e Gestão.

E-mail: padula@sme.prefeitura.sp.gov.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1979784023815046

MAGALY IVANOV

Graduada em Educação Física pela FEFISA – Faculdade de Educação Física de Santo André, Pedagogia pela UNIFEO – Centro Universitário FIEO, Especialização em Educação pela PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestranda pela UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil (1990 2021), Coordenadora Pedagógica (2003 a 2022) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo sendo que foi designada a exercer o cargo de Coordenadora do Centro de Multimeios (2008 a 2022). Professora de Ensino Fundamental I e de Educação Física no Colégio São José dos Padres de Sion (1991 a 2002).

E-mail: magaivanov@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8003092242673800

RIVANIA KALIL DUARTE

Doutora em Educação: Currículo - PUC/SP (2015); Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade - PUC/SP (2000) e Graduação em Pedagogia FMU (1980). Atuação Profissional: Direção, Coordenação, Assessoria Técnica e Formação de educadores, gestores e equipes: Diretora de Escola - SME/SP (1996-2023). Coordenação Pedagógica da Divisão de Creches da USP (1988 – 1991) e Diretora de RH - Subprefeitura de Vila Mariana – PMSP (1991-1993). Professora de Educação Infantil (1978-1988 e 1993-1996) –SME/SP. Coordenou a transição das Creches de SAS para SME/SP – Diretora de DOT/ Educação Infantil e Assessora da Secretária Municipal de Educação, para a criação e implantação dos CEUS (2001-2005). Professora Universitária (2001-2018) – disciplinas: gestão educacional, currículo e educação infantil.

E-mail: rivaniakalilduarte@gmail.com