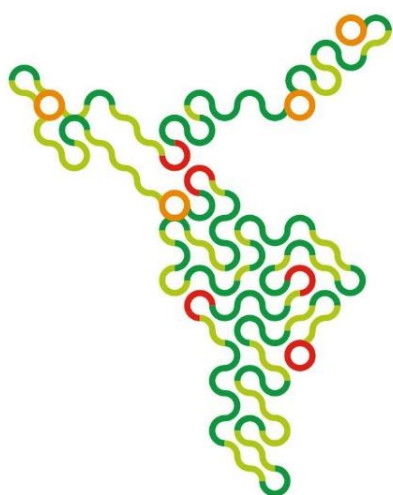


# ANAIIS DO EVENTO



III CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO  
DE HUMANIDADES,  
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:  
**Produção e democratização  
do conhecimento na  
Ibero-América**

**22 a 25 de maio de 2018**

 Apoio:



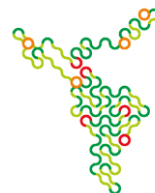
 Realização:



PROACAD  
Pró-Reitoria  
Acadêmica



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*

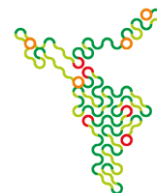


## **PATRIMÔNIO EDUCATIVO, CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**



## TRABALHOS

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA A EVOCÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL .....                                                                                                             | 3  |
| Juliana Natal da Silva; Idemar Ghizzo; Richard da Silva                                                                                                                   |    |
| AÇÃO EDUCATIVA E MISSIONÁRIA DOS FRANCISCANOS NO COLÉGIO SÃO JOSÉ<br>(PORTO UNIÃO - SC): DE ESCOLA PAROQUIAL A CURSO GINASIAL.....                                        | 14 |
| Roseli B. Klein                                                                                                                                                           |    |
| ENSINO DE ARTE - HISTÓRIA E MEMÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES<br>.....                                                                                           | 25 |
| Angelica Neumaier                                                                                                                                                         |    |
| O NÚCLEO CENTRAL DE CRICIÚMA/SC EDUCA PARA A VALORIZAÇÃO DO<br>PATRIMÔNIO CULTURAL? (1996-2016) .....                                                                     | 33 |
| Rodrigo Fabre Feltrin                                                                                                                                                     |    |
| ARTE POPULAR, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO: CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DAS OBRAS DE<br>ADILIA DA SILVA PAES.....                                                                           | 45 |
| Giseli Paes Rech Matuchaki                                                                                                                                                |    |
| PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO: A EDUCAÇÃO<br>PATRIMONIAL NA ESCOLA BARÃO DO RIO BRANCO / URUSSANGA - SC.....                                             | 56 |
| Juliana Geraldi Yamaguti; Giani Rabelo; Simone das Graças Nogueira Feltrin                                                                                                |    |
| PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM JACAREÍ: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS AÇÕES DO<br>SETOR DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DO MUSEU DE ANTROPOLOGIA DO VALE<br>DO PARAÍBA (1980 – 1992)..... | 68 |
| Patrícia Cristina da Cruz Sá; Maria Ângela Borges Salvadori                                                                                                               |    |
| O PAPEL DA INSPETORIA DE HIGIENE DE SANTA CATARINA NA CONJUGAÇÃO ENTRE<br>FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE MÉDICOS CATARINENSES, PRIMEIRA METADE DO<br>SÉCULO XX .....               | 80 |
| Julia Vieira Tocchetto de Olveira                                                                                                                                         |    |
| DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO NO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO<br>BRASILEIRO (1920-1930) .....                                                                       | 92 |
| Thaís de Melo                                                                                                                                                             |    |



## A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA A EVOCAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL

Juliana Natal da Silva<sup>1</sup>

Idemar Ghizzo<sup>2</sup>

Richard da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como tema Arte e Memória Social e visa evidenciar a efetiva contribuição da arte, destacando as pinturas de recortes históricos à evocação da memória social, um dos elementos fundamentais à difusão e preservação da cultura, bem com seu papel na educação. O trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e exploratória, com ênfase na pintura “Pai”, que é a interpretação do monumento ao mineiro, parte de um cenário histórico que pertence ao município de Criciúma. Esta obra faz parte de uma série de outros recortes históricos interpretados pela artista e autora deste estudo. Destaca-se que, conforme os estudos realizados, ao preservar as memórias sociais, serão, ao mesmo tempo, valorizadas as memórias individuais, participantes, direta ou indiretamente, das experiências e acontecimentos que resultaram na pintura. Deste modo, acredita-se que a arte exerce papel fundamental à evocação da memória social, contribuindo para a preservação da cultura na educação da sociedade.

**Palavras-chave:** Memória social. Arte. Educação.

### THE CONTRIBUTION OF ART FOR THE EVOCATION OF SOCIAL MEMORY

**Abstract:** The present study has the theme Art and Social Memory and aims to highlight the effective contribution of art, highlighting the paintings of historical cuts to the evocation of social memory, one of the fundamental elements to the diffusion and preservation of culture, as well as its role in education. This study is the result of a bibliographical, qualitative, descriptive and exploratory research, with emphasis on a historical painting from Criciúma. It should be emphasized that, according to the studies carried out, preserving the social memories, at the same time, will be valued the individual memories, participants, directly or indirectly, of the experiences and events that resulted in the painting. In this way, it is believed that art also plays a fundamental function in evoking social memory, contributing to the preservation of culture in the education of society.

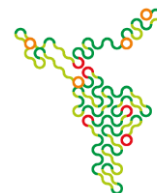
**Keywords:** Social memory. Art. Education

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Artística pela UNESCO, Criciúma SC; Especialista em Artes e Metodologias Alternativas, pelo BAGOZZI, Curitiba, PR; Mestranda em Educação pela UNESCO. E-mail: juliana.artes@unibave.net

<sup>2</sup> Graduado em Museologia pela Unibave, Orleans SC; Especialista em Conservação e Restauração pelo Instituto Palazzo Spinelli, Itália; Mestre em Museologia pelo IBEROMUS, Espanha; Doutorando em Museologia pela Lusófona, Portugal. E-mail: Idemar@unibave.net

<sup>3</sup> Graduado em Letras (Unisul). Especialista em Linguística de Língua Portuguesa (Unisul). Mestre em TESOL – Teaching English for Speakers of Other Languages (NMSU – USA). E-mail: richard@unibave.net



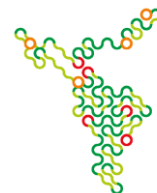
## **1. Introdução**

O homem transcende à própria natureza ao transformar o mundo por meio de suas ações, produzindo a sua cultura, que é repassada socialmente, permeando as gerações. Estas apropriam-se das produções deixadas em outrora e, desta forma, o homem se torna um sujeito histórico (Paro, 2007). Ações e experiências constroem memórias e lembranças que contribuem para a formação deste sujeito, enriquecendo sua personalidade e tornando-o parte da memória social, construída ao longo de séculos de desenvolvimento e evolução, unindo passado, presente e futuro.

A arte está presente no cotidiano da humanidade desde o princípio, adquirindo diversas funções de acordo com os povos e seus costumes, eternizando os fatos de determinadas épocas, mantendo viva a identidade cultural da sociedade. Assim, neste estudo, será evidenciada a contribuição da arte para a evocação da memória social e difusão da cultura na educação. Por meio de suas diversas linguagens, o homem deixou seu registro e construiu o seu legado e, pela necessidade de se expressar, deu origem às pinturas, registrando cenas e fatos sociais com objetivo de eternizar momentos históricos ou feitos memoráveis, que nunca devem ser esquecidos pela memória social pela contribuição aos interesses coletivos, das mensagens e histórias que fazem do passado uma ponte para o presente com vistas à construção de um futuro melhor.

Nessa perspectiva, surgiu o problema da pesquisa: qual é a contribuição da arte, especificamente das pinturas com recortes históricos, à evocação da memória social e difusão da cultura na educação? Partindo dessa questão, o objetivo geral do presente estudo é evidenciar a efetiva contribuição da arte, especialmente das pinturas com recortes históricos à evocação da memória social e difusão da cultura na educação. Como objetivos específicos, têm-se: identificar a obra de arte como meio de registro histórico; verificar fatos históricos importantes que serviram de inspiração para a arte; estabelecer relações entre os fatos históricos oriundos do carvão em Criciúma, o monumento ao mineiro e a obra “Pai” da artista e autora principal do artigo; perceber a relevância de registros dos fragmentos de memórias por meio da imagem para preservação da história da sociedade; e, por fim, demonstrar a importância da arte como lugar de memória.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram analisadas e interpretadas obras de diversos autores especializados no assunto; pela pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, analisou-se a pintura “Pai”, que é a interpretação do monumento ao mineiro, parte de um cenário histórico que pertence a Criciúma, cujo intuito é de evidenciar a sua importante contribuição à evocação da



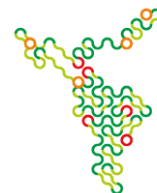
memória social e difusão da cultura da cidade de Criciúma. Esta obra faz parte de uma série de outros recortes históricos interpretados pela artista – Pintando Criciúma – que é a autora principal deste estudo. Para a confecção das telas, a autora realizou pesquisa no acervo histórico da Casa da Cultura Neusa Nunes Vieira.

## 2. Memória e Memória Social

Fox M. (1995, [s.p]) diz que “memória é algo de que você se lembre”, complementa Bergson (apud Bosi, 1994), lembranças representam a subjetividade do conhecimento, e são fundamentais para a construção de experiências. A percepção imediata ou pura do presente precisa fazer uso de tudo aquilo que já foi vivido para construir percepções verdadeiras da realidade. Segundo Chaui (2000), para ser memória é preciso ter significado para nós e para os outros. Ainda segundo a autora, entre as atividades do cérebro existem aquelas que são objetivas e subjetivas.

Bosi (1994, p.21) contribui: “uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”, ela quer dizer que é necessário uma reflexão, uma localização, ou então seria uma imagem sem sentido. Nesta trajetória, a emoção é imprescindível, para que não seja apenas uma repetição de fatos passados. Bondía (2002, p.20) enuncia dizendo que “cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Segundo o autor, a experiência é algo que acontece, que toca, é preciso parar, pensar e sentir para assim produzir sentido. Hernandez (1998, p.39) complementa “Se olharmos ao nosso redor, vemos que não só existem objetos, mas também estão presente as imagens e todos os elementos icônicos e de signos que possibilitem a comunicação em nosso mundo”.

A partir das reflexões de Duarte (2008), a vida precisa fazer sentido para o homem e é por isso que ele simboliza suas experiências, dando a elas significados. Este ponto de vista, Chaui (2000) chama de memória e afirma que o homem constrói suas memórias a partir da aprendizagem nas suas vivências, descobre seu passado, interage com o presente e idealiza seu futuro. Pollak (1989) diz que nossa memória é estruturada por diversos pontos de referências ao longo do tempo, inseridos na memória da coletividade que todos estão inseridos. “Somos aquilo que recordamos”, contribui Izquierdo (apud GENTILE, 2003, p. 1), ou seja, tudo que se vive fica na lembrança, seja uma experiência coletiva ou individual.



Neste ínterim, é importante ressaltar que é característico da memória a eternização do tempo (Rousso (apud MOREIRA, 2005, p. 1, grifo do autor), ou seja, muitos cenários, objetos, fatos podem não existir mais, porém ficam registrados por meio das lembranças da memória. Bosi (1994) completa na perspectiva de que um sujeito colabora com as lembranças do outro quando relembra determinados acontecimentos, contribuindo para a memória coletiva e, conseqüentemente, a memória social.

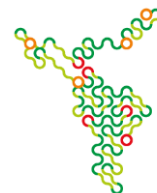
Segundo Duarte (2008) e Vigotski (2009), a arte permite simbolizar por meio de suas linguagens as memórias, eternizando acontecimentos passados e, desta forma, futuras gerações podem apropriar-se destes registros e construir sua cultura. A educação tem papel primordial, de manter viva dentro das instituições de ensino, de cultura, na rua, dentro de um grupo a sua identidade cultural é o que diz Brandão (1995).

Brandão (1995) e Paro (2007) concordam ao refletir que a educação vai além dos muros da escola, e que é função dela manter viva a identidade de uma tribo, de uma nação por meio da apropriação cultural. A arte, neste ponto de vista, é um canal que traz os registros simbólicos de memórias por meio das suas linguagens, contribuindo efetivamente para a construção da memória social, como os monumentos históricos, as pinturas, que retratam cenas e acontecimentos vividos pela sociedade de cada região.

Neste estudo, será evidenciado um recorte importante da cidade de Criciúma, a pintura em tela do monumento ao mineiro interpretada pela artista plástica e autora deste artigo, Juliana Natal da Silva. Esse monumento traz consigo a identidade da cidade de Criciúma, história pautada nas minas de carvão, um elemento de muitas lembranças e cujo valor agregado da memória social do povo Criciumense. A memória social é “[...] o conjunto de registros eleitos pelo grupo como significativos, que estabelece sua identidade, seu jeito de ser e viver o mundo e decorre dos seus parâmetros históricos e culturais” (LOPEZ (2008, p. 32)).

### **Arte e Memória: o Mineiro e a Cidade de Criciúma**

O que caracteriza uma determinada sociedade são suas expressões, suas manifestações artísticas, enfim, nas linguagens da arte encontram-se elementos em que o sujeito se caracteriza, identifica-se, constrói sua cultura e contribui para a cultura da coletividade por meio das suas leituras de mundo. Como completam Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 10 e 12), a arte une tempo,



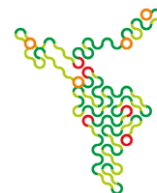
memória e história: “Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber”.

Santos (1996, p.45) contribui ao dizer que “Cultura é uma construção histórica, [...] é um produto coletivo da vida humana”. As civilizações vão evoluindo e construindo características específicas de cada região que são repassadas às gerações ao longo do tempo, adaptando-se às novas realidades, agregando valores e transformando-se.

Para Hernandez (1998), as obras de arte também são consideradas objetos provedores de cultura, pois participam efetivamente do período da história em que foram constituídas e, ainda, tornam-se um objeto capaz de enaltecer a visão do sujeito que a aprecia. Ela permeia pelo tempo e possibilita uma experiência mística e estética. Desse modo, a arte, por acompanhar o homem deste o início dos tempos, é produto da criação humana, transformada e contribui, estimulando a imaginação do homem, sendo provedora da cultura social como afirma Vigotski (2009). Sendo a arte o resultado da capacidade de criação do homem, torna-se um elemento da vida humana (COLI, 2004). Ao observar a história da humanidade, é possível perceber a presença da arte, exercendo papel fundamental por meio dos registros deixados pelas civilizações que são imprescindíveis para rememorar o contexto cultural de cada época.

Em palavras gerais da abordagem deste estudo, pode-se afirmar que o homem cria a partir do seu conhecimento e este é influenciado pela sua bagagem histórica cultural, como diz Paro (2007). E a arte é influenciada por esta cultura. Deste modo, a cidade de Criciúma é marcada por diversas expressões artísticas que foram inspiradas em momentos que contribuíram para a evolução da cidade e que hoje são parte da memória social de Criciúma. Nora (1993, p.07) diz que “o sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há meios de memória”. Partindo deste pressuposto, a obra de arte torna-se um lugar de memória, pois a partir da apreciação estética da obra, o sujeito articula suas lembranças passadas com o tempo presente.

Em se tratando de Criciúma, a figura do mineiro foi elemento de inspiração para diversos artistas por marcar identidade cultural da cidade, já que a mineração trouxe um rápido crescimento a Criciúma. Aos 33 anos da implantação da indústria carbonífera no sul catarinense, aconteceu a construção de um monumento que foi inspirado em um trabalhador da Companhia Carbonífera de Araranguá, Manoel Costa. A inauguração deste monumento aconteceu no dia 29 de dezembro de 1946, em frente a atual Catedral São José, foi representado por uma escultura. No local em que estava



inscrito “Cresciuma aos homens do carvão 1913-1946”, foi inscrito “Criciúma aos homens do Carvão 1913-1971”.

Augustinho (2007) contribui – em seu livro, *Praça Nereu Ramos o Coração de Criciúma* – a Criciúma de ontem, hoje e de sempre tem, em seus homens do carvão, verdadeiros desbravadores de um futuro que no início do século passado baixavam à mina de carvão para explorar este mineral, ressalta que não havia luz no subsolo e que muitas tecnologias ainda não existiam e o recurso para iluminação era o lampião. Para este autor, a Praça Nereu Ramos foi onde tudo aconteceu e, por isso, ele a denomina como o coração de Criciúma, já que muitos fatos importantes para a identidade histórica da cidade aconteceram ali.

Sobre o monumento ao mineiro:

Outro fato que me vem a memória é o Monumento ao Mineiro. Lá no centro da praça e no alto do pedestal, [...] Era a forma de immortalizar esta figura anônima, mas extremamente presente na construção e no fortalecimento econômico de toda Região Carbonífera. [...] e o monumento ao mineiro mudou de lugar. Destronaram o herói, colocaram-no rente ao chão, num canto da praça (AUGUSTINHO, 2007, p.87-88).

Augustinho (2007, p.88) rezele sobre a importância de preservar a história da cidade, “Devemos preservar e cultivar a nossa história. Se assim não agirmos, careceremos de cultura”. No ano de 2007, o monumento foi interpretado por meio de pintura em tela pela artista plástica Juliana Natal da Silva. O objetivo da artista foi homenagear seu pai que era mineiro e, ao mesmo tempo, contar um pouco da história da cidade por meio da pintura. Bosi (1994) destaca que ao preservar as memórias sociais de grupos e sociedades, serão, ao mesmo tempo, valorizadas as memórias individuais de pessoas. Vigotski (2009) diz que os trabalhos artísticos favorecem o respeito, as diferenças, o diálogo, o conhecimento de novas culturas, línguas e etnias, importantes à vida em sociedade, tornando possível a construção do conhecimento para a identidade cultural do homem. Existe uma estreita relação entre a obra de arte e a história, nas palavras de Duarte (2008), a arte supre o que as palavras não conseguem expressar. Para Bosi (1994, p.55) “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje”.

As figuras 1 e 2, respectivamente, mostram a foto pesquisada pela artista e a pintura interpretada por ela por meio da observação da foto:

Figura 1: Foto do Monumento  
ao Mineiro - 1946

Figura 2: Pintura “Pai”  
Artista Juliana Natal - 2007



Fonte: Augustinho (2007, p.82)



Fonte: Andreza Bergmann/  
Shiru Comunicação - 2007

A Pintura da artista recebeu o título “Pai”, a técnica utilizada foi acrílica sobre tela e tem a dimensão de 0,80cm x 1,20cm. É importante destacar que a artista não conheceu o monumento do mineiro no pedestal destacado na pintura. Isso comprova as palavras de Paro (2007) quando diz que se chega e a cultura já está aqui, o que se deve fazer é se apropriar dela. A artista realizou a obra a partir de pesquisas em acervos históricos. Isso comprova mais uma vez a importância da preservação dos registros históricos para evocação da memória.

Um objeto, a partir de seu aspecto formal, permite descobrir a forma e a presença de como ele é. Assim, uma pintura tem certa forma e dimensões que são significantes e permitem fazer com ele o que se quer. É possível mudá-lo, iluminá-lo de certa forma, sem alterar sua forma e conteúdo. Mas também possui um significado, então a pintura mostra ou conta uma cena, um retrato ou um fato histórico, cujo significado pode sugerir memórias de uma história passada. E, como tal, pode se tornar um objeto cultural (HERNANDEZ,1998. p. 40).

Conforme Medeiros et al. (2008, p. 112), “O ser humano é um ser simbólico e a arte patrimônio cultural da humanidade”. Por essa razão, arte e objeto estão intrinsecamente articulados, reproduzindo-se simbolicamente as ações humanas, evocando a memória. Desse modo, para Martins,



Picosque e Guerra (2009), tudo é metáfora. Justamente, por isso, a obra não oferece respostas, mas suscita questionamentos e dá margem ao surgimento de novos olhares e novos significados.

A obra de arte é o resultado da criatividade e liberdade do autor que a fez possível e apresenta como uma realidade única e irrepetível. O momento da inspiração Experimentado pelo artista está sendo traduzido, pouco a pouco, em símbolos que estão moldando sua representação definitiva. É por isso que toda obra de arte é enquadrado no mundo do simbólico e do imaginário, quando amplamente o mundo do real. Não é surpreendente, portanto, que toda obra de arte implique dentro de si uma mensagem que vai além da própria pintura ou escultura e que da sentido, real ou aparente, a sua própria razão de ser (HERNANDEZ,1998. p.41).

Segundo Costa (2007, p. 12, grifos do autor), “Sem memória, hoje, nossa civilização caminha desorientada, pois não conhece seu passado, não tem consciência em seu presente, e não projeta perspectiva no futuro”. Neste ínterim, o papel da arte é vital para a recuperação, preservação e divulgação do conhecimento histórico que ela representa por meio de suas linguagens.

Os monumentos históricos, as memórias individuais e coletivas evocadas pela arte representam a identidade de uma cultura. Rememorá-los, preservá-los para as presentes e futuras gerações é dever de todos. Esta valorização passa tanto pela gestão pública de um patrimônio, que é coletivo, quanto pelo reconhecimento do papel que cada cidadão. Abreu e Chagas (2009) unem saberes tradicionais e locais aos saberes específicos na construção, não somente de um acervo de bens, mas de conhecimentos indispensáveis ao homem que se reconhece como sujeito histórico provedor da própria cultura e indispensáveis à educação das gerações.

## **Considerações Finais**

A memória é construída por meio dos mais diversos sentidos humanos, enriquecidos pela aprendizagem, contribuindo para que o passado seja uma ponte à melhoria das vivências do presente e à construção de um futuro melhor. Assim, também, as imagens interpretadas por meio da arte são fundamentais nesse processo de construção de percepção, reprodução do real e da fantasia, já que registram, por meio da linguagem simbólica, os fragmentos da memória individual ou grupal, contribuindo para a perpetuação da história de uma cultura ao longo do tempo. Dessa forma, é possível compreender a importância das pinturas, além, obviamente, de outros meios, como um lugar de memória de acervo artístico-cultural, pois registram momentos vividos no passado que constituíram a identidade e, agora, reafirmam o seu poder diante do tempo imortalizado.



Neste estudo, apresentou-se a obra “Pai”, assim denominada pela artista e autora, que é a interpretação de um fato histórico, o monumento ao mineiro, figura extremamente relevante na construção da história do município de Criciúma. Pela arte, os objetos representam simbolicamente as produções culturais humanas, servindo como estímulos artificiais para lembrar as gerações atuais e futuras, bem como, tudo aquilo que as gerações do passado produziram e reproduziram. Assim, a arte torna-se, na verdade, um patrimônio, independente das formas de expressão que não apenas representam simbolicamente figuras ou acontecimentos memoráveis, mas, também, servem como evidências do passado por seu valor histórico.

Na socialização da memória, surge a memória social, ou seja, um fenômeno dinâmico que perpassa grupos e sociedades e, seletivamente, vai sendo registrado e compartilhado, propiciando a noção de pertencimento, consolidando momentos significativos que caracterizam a identidade de um povo.

Deste modo, a partir deste breve estudo, centrado na pintura, há um aspecto vital à evocação, à preservação e à valorização das memórias sociais, pois a arte é, antes de tudo, um meio de trazer à tona lembranças do passado e transformá-las em expressões que no presente possam contribuir à formação do sujeito histórico. Isso acontece por meio da apropriação da cultura construída pelos seus antepassados e, respectivamente, descendentes, imortalizando por meio da arte a(s) história(s) e o(s) fato(s) vivido(s) pela humanidade.

## Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

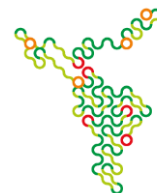
AUGUSTINHO, Aguinaldo. **Praça Nereu Ramos, o Coração de Criciúma**. Florianópolis: Samec, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 10 fev. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.



COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COSTA Ricardo da. História e memória: a importância da preservação e da recordação do passado. **Revista Eletrônica Ciências Sociais**, Vitória, n. 2, v. 1, p. 02-15, 2007. Disponível em: <[http://www.ricardocosta.com/sites/default/files/pdfs/ricardocosta\\_artigo\\_0.pdf](http://www.ricardocosta.com/sites/default/files/pdfs/ricardocosta_artigo_0.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GENTILE, Paola. **Lembre-se: sem memória não há aprendizagem**. Revista Nova Escola. Ano XVIII, n. 163, p. 42-47, junho/julho 2003.

HERNANDEZ, hernandez Francisca. **el museo como espacio de comunicacion**. 1998. Edición:TREA, Espanha.

LOPEZ, Immaculada. **Memória social**: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

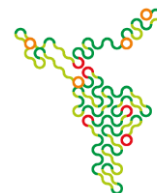
MEDEIROS, Adriana. et al. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Tubarão**. Tubarão: Copiart, 2008.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e memória: algumas observações**. Praxis, Revista Eletrônica de História e Educação, ano 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, Revista de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, p. 7-28, dez./1993. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

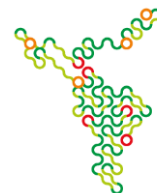
POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: implicações para a prática escolar democrática**. 2007. Disponível em:< <https://scholar.google.com.br/scholar?um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:nKgEvHnRenGatM:scholar.google.com/>> Acesso em: 08 fev.2018.



SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.



## ACÇÃO EDUCATIVA E MISSIONÁRIA DOS FRANCISCANOS NO COLÉGIO SÃO JOSÉ (PORTO UNIÃO - SC): DE ESCOLA PAROQUIAL A CURSO GINASIAL

Roseli B. Klein <sup>1</sup>

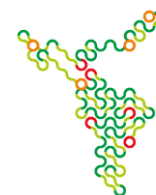
**Resumo:** Esse artigo apresenta a transcrição de fragmentos de fontes primárias pertencentes ao arquivo do Colégio São José (Porto União – SC), resultado de um trabalho de catalogação de fontes em escolas de significância histórica na região do Vale do Iguaçu (região sul do Paraná e planalto norte catarinense), por intermédio do NUCATHE (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Propõe-se, registrar parte das transcrições dessas fontes, tendo por finalidade demonstrar a ação educativa dos professores frades no interior de um colégio interno masculino, criado em 1932, na modalidade de Escola Paroquial, passando mais tarde (1940) a Curso Ginásial para os meninos. Justifica-se essa pesquisa pelo fato do Colégio São José ser o primeiro Colégio Interno Masculino para meninos do Município de Porto União (SC), por ser a primeira instituição nos municípios limítrofes, União da Vitória (PR) e Porto União (SC), a oferecer o Curso Ginásial, e, ainda, por possuir e preservar um acervo de significativa importância histórica, o qual se torna uma alternativa para a pesquisa histórico-educacional estabelecendo novas possibilidades de utilização do material documental. A investigação tem por objetivo desvendar a missão franciscana e a ação educativa católica, revelada por meio dos documentos catalogados e transcritos no interior da instituição. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória, com análise documental e, história e memória oral. A pesquisa tem por base os estudos sobre cultura escolar (JULIA, 2001), e sobre a contribuição da escola católica inserida na sociedade brasileira republicana (AZZI, 1996).

**Palavras-chave:** História da Educação. Ação educativa católica. Fontes documentais primárias.

### EDUCATINAL AND MISSIONARY ACTION OF THE FRANCISCANS IN THE SÃO JOSÉ COLLEGE (PORTO UNIÃO – SC): FROM PAROQUIAL SCHOOL TO GYM

**Astract:** This article presents the transcription of fragments of primary sources belonging to the. São José College (Porto Union - SC) archive, the result of a cataloging of sources in schools of historical significance in the region of the Iguaçu Valley (southern Paraná and Plateau Northern Catarinense), through the NUCATHE (Nucleus of Cataloging, Studies and Research in History of Education) of the State University of Paraná (UNESPAR), campus of União da Vitória. It is proposed to record part of the transcriptions of these sources, with the purpose of demonstrating the educational action of the professed brothers within a male internal college, created in 1932, in the form of a Parochial School, later moving (1940) to the Ginásial Course for boys This research is justified by the fact that the São José College is the first male internal college, for boys of the Municipality of Porto União (SC), being

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de União da Vitória (BRASIL). Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi).



the first institution in the neighboring municipalities, União da Vitória (PR) and Porto União (SC), to offer the Ginásial Course, and also to possess and preserve a collection of significant historical importance, which becomes an alternative for historical-educational research establishing new possibilities for the use of documentary material. The aim of the research is to unveil the Franciscan mission and the Catholic educational action, revealed through documents cataloged and transcribed inside the institution. We use bibliographical, descriptive, exploratory research, with documental analysis, and history and oral memory. The research is based on studies on school culture (JULIA, 2001), and on the contribution of the Catholic school in the republican Brazilian society (AZZI, 1996).

**Keywords:** History of Education. Catholic educational action. Primary Documentary Sources.

## **Introdução**

Esse artigo apresenta dados parciais de uma ampla pesquisa que tem como ponto de partida o Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE)<sup>1</sup>, o qual vem realizando investigações sobre a História da Educação na região sul do Paraná e planalto norte catarinense, por meio da catalogação de documentos arquivados em escolas públicas e privadas.

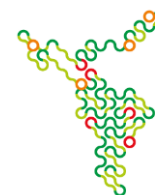
A história do Colégio São José resultou de um minucioso trabalho de catalogação e transcrição de fontes primárias pertencentes ao arquivo da escola. Foram transcritos inúmeros documentos contidos em cerca de trinta caixas-arquivos, organizadas exemplarmente pela instituição<sup>2</sup>.

Os documentos demonstram a importância do Colégio São José, revelando sua trajetória de ensino, seus personagens, a cultura escolar, os saberes oferecidos aos educandos, as práticas vivenciadas pelos educadores e o espaço escolar que foi se modificando para atender os alunos da região. A partir dessas considerações justifica-se esse trabalho tendo em vista que a escola constituiu-se como a primeira instituição nos municípios limítrofes, União da Vitória (PR) e Porto União (SC), a oferecer o Curso Ginásial para os meninos, na modalidade de colégio interno e, por mostrar as suas práticas e vivências na sociedade que a abrigou e fez uso delas, incluindo a ação missionária e educativa, proposta pelos franciscanos.

---

<sup>1</sup> Esse núcleo foi implantado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória, no ano de 2009, e conta com a participação de professores pesquisadores, colaboradores e acadêmicos dos cursos de licenciatura da instituição que demonstram interesse em pesquisas documentais. O núcleo está cadastrado junto ao CNPq como um grupo de pesquisa. Com esse trabalho atua-se diretamente na catalogação das fontes Primárias e Secundárias que se mostram significativas para compreender a organização da Educação Brasileira.

<sup>2</sup> O trabalho resultante da pesquisa sobre o material catalogado e transcrito intitula-se: “Colégio Interno para Meninos: de Escola Paroquial a Curso Ginásial. Missão Franciscana e Ação Educativa no Colégio São José (Porto União - SC)”.



A investigação tem por objetivo desvendar a missão franciscana e a ação educativa católica, revelada, no interior do Colégio São José, por meio dos documentos catalogados e transcritos. Essa prática ocorria num determinado contexto histórico em que havia simpatia em unir os interesses da congregação em evangelizar, por meio da ação educativa, aos interesses da república que precisava dessas escolas para efetivar o processo de nacionalização da população brasileira.

O texto divide-se em dois momentos: no primeiro relata a chegada dos franciscanos ao município de Porto União no planalto norte catarinense, e, no segundo momento apresenta alguns fragmentos de documentos transcritos e entrevistas, que narram a ação missionária da congregação.

### ***A presença dos Franciscanos em Porto União (SC) e a criação do Colégio São José***

Durante a instalação do Regime Republicano no Brasil, os religiosos, em geral, foram convidados a colaborar com a educação cristã da juventude no país, como parte do projeto reformista do episcopado brasileiro. Na região sul, atuaram principalmente na educação católica dos imigrantes alemães. Nesse momento os ideais republicanos brasileiros estavam marcados pelo pensamento positivista, que ligava-se intimamente à concepção de organização da sociedade. Essa doutrina teve grande importância na promoção patriótica do país, considerada elemento primordial para a manutenção da ordem. Tomou por princípio o cumprimento dos deveres familiares e sociais, o incentivo à educação cívica, a produção de símbolos e comemorações patrióticas, orientação à atenção para os heróis da Pátria. Esse propósito almejado pela pátria republicana, combinava com a proposta das escolas confessionais religiosas, que desejavam atrair as elites com um ensino clássico em ambiente moderno e, ao mesmo tempo incutir ideais evangelizadores (AZZI, 1996a).

Essas escolas aliaram-se aos propósitos da República, criando uma identidade própria da população brasileira, que até então, apresentava-se bastante diversificada. Aliado a esse pressuposto, permanecia o desejo de ampliar o projeto missionário e eliminar gradativamente, das igrejas e da vida religiosa do povo, as tradições lusas da Festa do Divino, as Congadas, as procissões penitenciais, etc. E, com isso, realizar um realinhamento com o projeto ultramontano de Roma (AZZI, 1996a).

Com essa intenção, no início do século XX, em 1914, os frades franciscanos<sup>3</sup> responsabilizaram-se por trabalhos pastorais junto à Paróquia de Porto União, Santa Catarina (AZZI,

---

<sup>3</sup> Os Frades Franciscanos da Ordem dos Frades Menores (O.F.M), assumiram a paróquia a partir de 1914, cujo trabalho pastoral havia sido iniciado com a atuação dos padres diocesanos no final do século XIX. Esses frades incentivaram a

1996b). Frei Rogério Neuhaus, vindo da Alemanha, chegou na cidade de Lages (SC) em 1892, e assumiu a função de pároco, transferindo-se em 1914 para Porto União (SC)<sup>4</sup>. Ele incentivou a chegada das escolas confessionais no município. Uma dessas escolas originou-se, em 1917, a partir do trabalho da Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS), à princípio uma congregação religiosa, predominantemente, de origem alemã<sup>5</sup>. Em 1932, os frades franciscanos (O.F.M) incentivaram a criação da Escola Paroquial São José, coordenada pela Congregação Franciscana da Ordem dos Irmãos dos Pobres de São Francisco, também de origem alemã<sup>6</sup> (Figura 1).



Figura 1 – Primeiro espaço físico do Colégio São José, em 1932.

Fonte – Acervo particular de Guimarães (2011).

Por ocasião da criação da Diocese de Lajes, em Santa Catarina, em 17 de janeiro de 1927, o Bispo Dom Daniel Henrique Hostin, franciscano, comandava seis grandes paróquias, entre elas a Paróquia de Porto União (SC). Segundo Azzi (1996b), Dom Daniel:

---

criação da Escola Paroquial São José, em 1932, a qual passou aos cuidados dos Frades da Congregação dos Irmãos dos Pobres de São Francisco, em 1935. (MELO JUNIOR, 1993).

<sup>4</sup> Em 1914 a Paróquia Nossa Senhora das Vitórias, em Porto União (SC), recebeu um coadjutor: “Aos 14 de maio de 1914 foi dada a provisão de coadjutor da Paróquia a favor do Rev. Frei Osvaldo Schlenger, O.F.M”. No mesmo ano chegou Frei Rogério Neuhaus, que assumiu como vigário, em 9 de maio de 1914. (PARÓQUIA NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS. Livro Tombo I, p. 8 verso).

<sup>5</sup> As Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS), congregação de origem alemã, chegaram em Porto União (SC) em 1917, e criaram o Colégio Santos Anjos, um colégio para atender as meninas. (KLEIN, 2016).

<sup>6</sup> A criação da Escola Paroquial São José foi uma iniciativa de Frei Clemente Tombosi (O.F.M), um dos frades que sucederam Frei Rogério Neuhaus. (PARÓQUIA NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS. Livro Tombo I, 1932, p. 45).



Com sua famosa oratória e administração pastoral, criou em sua agropecuária diocese (que ia até os confins da Argentina) comportamentos religiosos afinados às unificadas orientações papais, privilegiando seus colaboradores imediatos mais fiéis: os franciscanos alemães e/ou de origem alemã. Mandou ele construir seminários e pré-seminários [...]. (AZZI, 1996b, p. 418).

Enquanto os portugueses vivenciavam um catolicismo mais popular, os franciscanos, a partir de 1891, implantaram a reforma religiosa centrada no padre, criando escolas e associações católicas, trazendo religiosas alemãs para contribuir com essa tarefa, procurando regulamentar casamentos e batizados em todo o planalto catarinense (AZZI, 1996b).

A história da educação na região sul do Brasil teve como característica marcante a organização de escolas étnicas, com destaque para as instituições rurais, confessionais e cristãs. Entretanto, as escolas étnicas urbanas também se sobressaíram, esse foi o caso do Colégio São José<sup>7</sup>. Segundo Melo Júnior (1993):

Os imigrantes alemães, na maioria protestantes, criaram juntamente com os católicos de Porto União a chamada “Escola Alemã”, que recebia inclusive ajuda financeira do governo alemão. Com o passar do tempo, a Escola Alemã ficou predominantemente nas mãos dos protestantes. No ano de 1931, os padres franciscanos mudaram-se para novo convento, a atual Casa Paroquial (ao lado da Igreja Nossa Senhora das Vitórias, em Porto União - SC), abrindo, desta maneira, espaço para a criação de uma escola. No ano seguinte foi fundada por Frei Clemente e Frei Guilherme, a Escola Paroquial São José, que serviria também como internato. Começou a funcionar nas dependências da antiga Casa Paroquial, situada na Avenida João Pessoa, onde funciona, atualmente a APAE, em Porto União. A Fundação foi por razões pastorais, aonde os católicos pudessem enviar seus filhos para serem educados dentro da religião católica. (MELO JÚNIOR, 1993, p. 5).

No ano de 1935 outros freis integraram-se aos trabalhos da escola a fim de assumirem atividades educacionais. Segundo Melo Júnior (1993):

Vieram a Porto União, Frei Libório Lueg, Frei Bertino Goerner e Frei Cassiano Dierkes, assumindo todas as atividades na Escola Paroquial. A escola que pertencia a Ordem Franciscana passa a pertencer a Congregação dos Irmãos dos Pobres de São Francisco, por doação do Bispo de Lages, Dom Daniel Hostin. A Escola Paroquial São José passa a chamar-se Colégio São José. (MELO JÚNIOR, 1993, p. 99).

O estabelecimento de ensino atuou como internato masculino. Iniciou suas atividades como Escola Paroquial oferecendo o Curso Primário e o Curso Complementar, que mais tarde recebeu a denominação de Curso Normal Primário, o qual foi equiparado às Escolas Normais Primárias de Santa Catarina em 6 de outubro de 1936, pelo Decreto nº 173 (COLÉGIO SÃO JOSÉ – Documentos

---

<sup>7</sup> O Colégio São José foi criado em 1932, pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1932 – 2010).



diversos, s/d). Em resposta a esta equiparação o Colégio São José recebeu a seguinte correspondência do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina

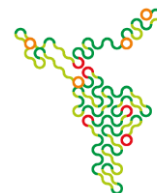
Secretaria do Interior e da Justiça. Florianópolis, 6 de outubro de 1936. DECRETO Nº 173. O Dr. Nereu Ramos, Governador do Estado de Santa Catarina, considerando que o Curso Normal Primário do Colégio São José, da cidade de Porto União, preencheu a todas as exigências do Artigo 75 do Regulamento das Escolas Complementares, aprovado pelo Decreto nº 1804, de 1º de fevereiro de 1919, de acordo com a inspeção preliminar, procedida pelo Inspetor Escolar da 3ª Circunscrição, DECRETA: Art. 1º - Fica equiparado às Escolas Normais Primárias o Colégio São José, da cidade de Porto União. Art. 2º - Revogam-se às disposições em contrário. Palácio do Governo em Florianópolis, 6 de outubro de 1936. Nereu Ramos. (COLÉGIO SÃO JOSÉ – Documentos diversos, s/d, p. 44).

No ano de 1940, em 17 de maio, foi elevado à categoria de Ginásio, licença concedida por meio de inspeção preliminar, através da Portaria Ministerial nº 91, do Ministério da Educação e Saúde Pública, assinada pelo Ministro Gustavo Capanema (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1940).

### ***A Missão Franciscana e Ação Educativa no Colégio São José (Porto União - SC)***

A história do Colégio São José permanece na memória dos primeiros alunos que o frequentaram. Guimarães (2011) descreveu a escola entre o período de 1932 a 1938 quando a frequentou:

[...] Antes dos freis chegarem nós já tínhamos o Grupo Escoteiro, lembro do Estandarte e do Lenço Verde, o instrutor do nosso escotismo era o Sargento Vanderlei, da polícia. Estudei entre os anos de 1932 a 1938 quando os freis assumiram a escola. Estudei a escola primária e o Curso Complementar. Quem fundou a escola foi o Frei Clemente Tombosi, que era o pároco de Porto União e o Frei Guilherme era o professor de Religião; e, o professor Pedro Wainand e o Aleixo Schimidt lecionavam todas as matérias, depois tivemos o professor Paulo, cujo apelido era Tobias Barreto. [...] o que eu sei, o que eu aprendi foi no Colégio São José, eu sempre digo: eu sou advogado pelo que aprendi no Colégio São José. Quando nós estávamos no 2º e no 3º ano do Curso Normal, nós dávamos aula no 2º e no 3º ano do Curso Primário. [...] lembro-me quando o professor Pedro Weinand dizia: “moços, hoje vou lhes mostrar o reverso da medalha da vida”, aprendíamos o Hino Nacional, o Hino da Bandeira, o Hino da Independência. Todos os dias cantávamos o Hino Nacional no início da aula, e, tinha um dia por semana que havia a Hora Cívica onde cantávamos os outros hinos. Nosso uniforme era do tipo escoteiro, com o lenço, boné, e, era na cor caqui. No primário tínhamos a lousa de pedra para a alfabetização, uma sacolinha para levar o material [...]. Era uma época que pais, alunos e professores somavam esforços. As construções foram feitas por alunos e pelos pais, o colégio fazia parte da família. A piscina fomos nós alunos e pais dos alunos que fizemos, e o nome da piscina era Frei Rogério. Eu estudei latim e alemão. Nós chegamos a fazer teatro em língua alemã. [...] O professor Weinand foi quem liderou a comissão para comprar o órgão da Igreja Matriz de Porto União. Aquele órgão veio da Alemanha, e veio com defeito, e nós os alunos, inclusive eu, íamos lá à Igreja para bombear o fole. Para ajudar a pagar o órgão fazia-se rifa, nós alunos, fazíamos trabalhos de serrinha para ajudar a pagá-lo. Fizemos uma floreira para a rifa, depois fizemos estante, porta ovos, casa de brinquedo, crucifixo... eu que vendi a rifa premiada. [...]

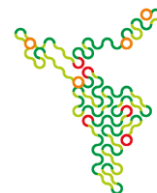


O órgão deve ter chegado por volta do ano de 1934 ou 1935 [...]. Porto União sempre primou muito pela cultura. Neste tempo havia muitos grupos culturais que valorizavam a música [...]. Tinha aluno de todas as idades: os de dez anos e os de quinze anos, quando abriu a escola, o pai que podia pagar mandou seu filho para estudar independentemente da idade. Os alunos vinham de muitos lugares: de Matos Costa (SC), de Palmas (PR), do Pintado (SC)... A disciplina era rígida, inclusive com vara de marmelo. [...] alguns alunos que saíram do Colégio São José: aluno A, político; Aluno B, jornalista; Aluno C, diretor do Departamento de Terra; Aluno D, diretor do Instituto de Identificação do Paraná; Aluno E, destaque no esporte Aluno F, também do Departamento de Terra; Aluno G, procurador federal... O Colégio foi formador da juventude, através dos princípios éticos, religiosos e morais. (GUIMARÃES, 2011, p.1).

Consideradas as especificidades da descrição acima, percebe-se o dever da escola em educar para o civismo deixando transparecer alguns elementos como o Grupo Escoteiro, a rotina de cantar o Hino Nacional e o uso do uniforme. Ao mesmo tempo sobressaem-se elementos evangelizadores como o ato de dirigir-se à Igreja, “bombear o fole” do órgão, promover ações assistencialistas para consertar o órgão da Igreja. Essas práticas educativas ligavam-se intimamente à vivência da espiritualidade dos estudantes, como um dever do cristão. Portanto, a missão franciscana acontecia nas entrelinhas da ação educativa no interior dessas escolas confessionais católicas, gerando assim, uma cultura escolar voltada para a religiosidade atendendo a efetivação do projeto ultramontano de Roma. Essas observações corroboram com o pensamento de Julia (2001) quando conceitua cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

A missão franciscana e ação educativa no Colégio São José prolongou-se com a criação do Curso Ginásial, em 1940, ocupando modernas instalações construídas para essa finalidade. A Escola Paroquial continuou a oferecer o Curso Primário e o Curso Complementar, e, o novo espaço acolheu os alunos do Curso Ginásial.

A construção de um espaço físico para abrigar o Curso Ginásial nas proporções que se efetivaram demonstra o prestígio da escola, não apenas pelo seu tamanho, limpeza, e localização, mas também pelo poder econômico que a região possuía, atraindo inúmeros estudantes. Aumentando-se o número de alunos nos colégios religiosos, aumentava-se a missão evangelizadora e a catequização, e formação de uma cultura religiosa que vinha, por sua vez, penetrar, delinear, modificar a cultura da sociedade. Essa finalidade ideológica fez parte da função educativa proposta pela instituição não limitando-se apenas a oferecer disciplinas científicas, mas difundindo modos de pensar e agir no interior da sociedade (FARIA FILHO et. al., 2004).



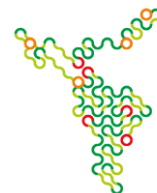
A planta original do novo prédio distribuiu-se em três pavimentos prevendo salas de aulas e áreas reservadas aos alunos internos e aos frades. Uma parte anexa foi construída posteriormente abrigando a capela na parte térrea e no primeiro pavimento a residência dos freis. O colégio deveria atender a todas as exigências do momento: salas laboratórios, equipamentos, ginásio de esportes, instalações com ótimas condições de higiene, inspeções frequentes, um quadro de disciplinas que fosse aprovado pelo Departamento de Educação, no Rio de Janeiro, etc.

A existência desses espaços materializados propiciou a posse de saberes, crenças e atitudes, ou seja, a apropriação da cultura escolar. A existência de um único curso ginásial para meninos, na cidade de Porto União (SC), dirigido por freis, na maioria alemães, remete a reflexões em torno da população escolar que frequentava o ginásio; e, instiga a pensar o papel que o colégio teve na missão evangelizadora e ação educativa das gerações de estudantes que por este passaram.

A missão evangelizadora dos franciscanos fez-se presente na prática educativa no interior da escola e se estendeu para além muros, incutindo o espírito religioso à comunidade. O relatório dos trabalhos do Colégio São José, do mês de junho de 1942, faz referência a existência de um Centro Cívico, e registra as atividades desenvolvidas por este (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1942):

O Centro Cívico “Carlos de Laet”, em data de 21 de junho p. findo, organizou o seu primeiro festival Lítero-musical, em homenagem ao Sumo Pontífice Pio XII. Os alunos do Ginásio desempenharam-se brilhantemente, merecendo os melhores aplausos e os mais francos elogios da numerosa assistência. (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1942, p. 32).

Esse tipo de agremiação organiza-se pela participação dos alunos da escola responsabilizando-se pelo desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, sociais e de cidadania, promovendo solenidades cívicas, inclusive nas datas nacionais, exaltando a Pátria e os vultos nacionais, incentivando os atos de fraternidade e solidariedade, entre outros. O incentivo ao funcionamento dessas Associações no interior das escolas, foi amplamente difundido nas décadas de 1930 e 1940, pois fizeram parte da política de nacionalização da população brasileira. O trabalho dos freis, nesse contexto, consistiu em acatar as normativas quanto à administração do civismo e amor à Pátria, no interior da escola, mas sem deixar as devoções religiosas de lado. Essa dedicação dos freis professores conquistou a população local por comungar dos mesmos ideais da Fé Católica e adquiriu prestígio junto à comunidade e aos inspetores escolares. Essas ações missionárias foram impactando na sociedade local.



No ano de 1942 instituiu-se o Dia do Presidente, devido às comemorações natalícias do Presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Em sua homenagem, um programa da prefeitura local foi elaborado (Figura 2), e entre as atividades convidava-se a população para a celebração de uma Missa.

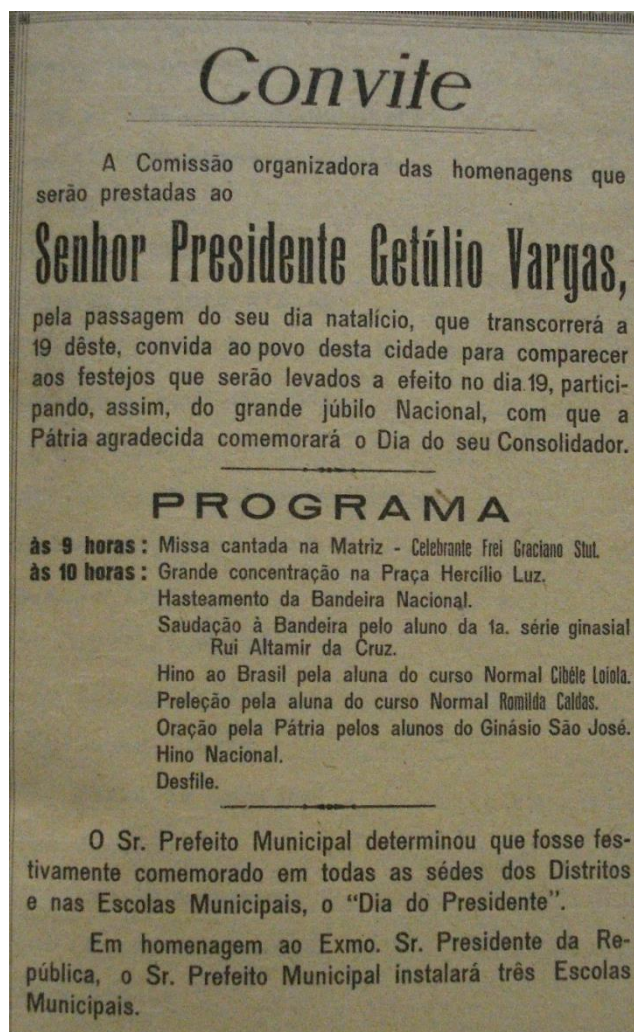
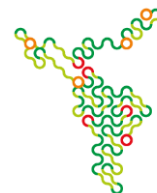


Figura 2 – Programa das atividades referentes à comemoração do aniversário natalício do Presidente do Brasil, o Senhor Getúlio Vargas, em 1942.

Fonte – Acervo do Colégio São José. **Caixa Arquivo 003**. 1942.

Nota-se uma atividade cívica festiva: aniversário do presidente do Brasil, acompanhada de inaugurações de escolas por parte da prefeitura do município, porém, aliada a uma solenidade cristã, com a celebração de uma missa. Havia uma intenção política, mas sem dispensar o evento religioso. A escola, por intermédio dos freis professores, acatou o convite. O ato de celebrar uma missa e convidar os alunos, seus familiares e a comunidade apresentava-se como um importante meio para a manutenção da Fé católica, função da missão franciscana.



Essas circunstâncias destacadas, ilustram uma pequena parcela das situações vivenciadas no interior do colégio, entretanto toda a prática educativa dos franciscanos esteve permeada por ações missionárias e evangelizadoras. O Colégio São José inseriu-se no contexto de outras escolas católicas que surgiram na primeira metade do século XX. Esses educandários, espalhados por diversos lugares, buscaram recuperar seus espaços com o projeto de recatolização, para não perder sua influência no campo educacional (AZZI, 1996a).

### ***Considerações Finais***

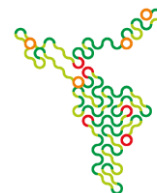
Buscou-se nesse trabalho rever o contexto sócio histórico do Brasil entre as décadas de 1930 e 1940 e compreender a complexidade institucional mediante o processo de recatolização aliado aos ideais de nacionalização da população brasileira. Verificou-se que a ação missionária e educativa dos franciscanos, no interior do Colégio São José, previa uma formação integral do aluno, combinando Fé, cultura e vida, levando os educandos a desenvolverem-se harmonicamente. A congregação primava pela educação dos jovens, difundindo a doutrina social da Igreja, o espírito missionário e evangelizador.

Os franciscanos da Congregação dos Irmãos dos Pobres de São Francisco, atuando como educadores no Colégio São José, uniram os interesses da congregação em evangelizar além mar e de uma República que, a princípio, mesmo separando o Estado e a Igreja, permitiu o auxílio educativo das escolas religiosas, tendo em vista que, isoladamente, não conseguiria atingir toda a população, e, com a ajuda dessas, cumpriu-se a função nacionalizadora esperada. O pequeno município de Porto União (SC), formado por uma maioria de imigrantes, também estava ávido por receber a Congregação que conciliaria o espírito missionário religioso e a instrução, por meio da escola e outras ações na comunidade. Essa atuação da escola originou uma cultura que impregnou, moldou e modificou a cultura da sociedade já existente.

### ***Referências***

AZZI, Riolando. **História da Educação Católica no Brasil**. Contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola, 1996. 1v.

AZZI, Riolando. **História da Educação Católica no Brasil**. Contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola, 1996. 2v.



CONGREGAÇÃO DOS IRMÃOS DOS POBRES DE SÃO FRANCISCO. **Região Brasileira de Santo Antônio**. Disponível em <http://www.irmaospobresdesaofrancisco.com.br>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana; PAULINO, André Luiz. **A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação Brasileira**. Educação e Pesquisa. São Paulo: 30 v. nº. 1. jan. / abr. 2004.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1. jan. /jun. 2001.

KLEIN, Roseli B. **Colégio Santos Anjos, o Cotidiano Educativo e Missionário**: reflexos de uma escola alemã no planalto norte catarinense. Porto União; Santa Catarina: Kaygangue, 2016.

MELO JUNIOR, Cordovan Frederico de. **História do Colégio São José**. Porto União; Santa Catarina: Uniporto, 1993.

### ***Documentos***

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Atos Legais de Reconhecimentos de Cursos. Documentos Diversos. Porto União; Santa Catarina, 1932 – 2010.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Documentos Diversos. Porto União; Santa Catarina, s/d.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Caixa Arquivo 001. Documentos Diversos. Porto União; Santa Catarina, 1940.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Caixa Arquivo 003. Documentos Diversos. Porto União; Santa Catarina, 1942.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS. Livro Tombo I. Porto União; Santa Catarina, 1909 - 1941. (Documento não publicado).

### ***Entrevista***

GUIMARÃES, Josué. Entrevista [18 de junho de 2011] concedida a Roseli B. Klein. Porto União; Santa Catarina. (Gravação em Áudio).



## ENSINO DE ARTE - HISTÓRIA E MEMÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Angelica Neumaier <sup>1</sup>

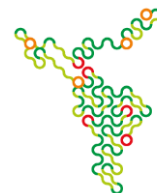
**Resumo:** Minha prática enquanto professora no Curso de Artes Visuais na Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense) tem se orientado por minha poética artística, em função disso tenho realizado diversas atividades com meus alunos e alunas em relação à memória discente sobre experiências escolares e o ensino da arte, nas disciplinas de Gravura e Pesquisa e Serigrafia e Pesquisa (Licenciatura). Sabemos que a educação formal iniciou no Brasil com os jesuítas a partir de 1500, e alguns fundamentos desta educação nos influenciam até hoje. Já o ensino de arte no Brasil teve seu início e desenvolvimento a partir do século XIX, que ocorreu a partir de um acontecimento importante no Rio de Janeiro, quando da chegada da famosa Missão Artística Francesa em 1816, realizada por Dom João VI. A história do ensino da arte no Brasil é atravessada por várias lutas, com recuos e avanços, até a promulgação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que torna obrigatório o ensino de arte na escola. Com o intuito de dirimir algumas dúvidas a este respeito, em 2013 iniciei uma proposta de pesquisa, a fim de aproximar-me das experiências escolares dos acadêmicos/as em relação ao conteúdo ensinado na disciplina de arte na Educação Básica. Denominei este projeto de “Memórias da Escola”. No desenvolvimento do projeto utilizei-me de um questionário com perguntas que indagavam sobre as memórias que eles/as traziam da vida escolar, da disciplina de arte, principalmente sobre as linguagens artísticas vivenciadas.

**Palavras-chave:** Memória e história do ensino de Artes Visuais. Experiências escolares.

**Abstract:** My practice as a teacher at the Visual Arts Course at UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) has been guided by my artistic poetics. As a result, I have carried out several activities with my students in relation to student memory about school experiences and the teaching of art, in the disciplines of Engraving and Research and Serigraphy and Research (Licenciatura). We know that formal education began in Brazil with the Jesuits from 1500, and some foundations of this education influence us to this day. The teaching of art in Brazil began in the nineteenth century, beginning with an important event in Rio de Janeiro, when the famous French Art Mission in 1816, made by Dom João VI, arrived. The history of the teaching of art in Brazil is crossed by several struggles, with retreats and advances, until the enactment of LDB 9394/96 (Law of Guidelines and Bases of National Education) that makes art teaching compulsory in school. In order to resolve some doubts in this regard, in 2013 I started a research proposal in order to get closer to the academic experiences of the academics in relation to the content taught in the discipline of art in Basic Education. I named this project "Memories of the School". In the development of the project I used a

---

<sup>1</sup> Artista Visual graduada pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura da UNESC. Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: ann@unesc.net



questionnaire with questions that asked about the memories they brought from school life, art discipline, especially about the artistic languages experienced.

**Key words:** Memory and history of Visual Arts teaching. School experiences.

A educação formal iniciou no Brasil com os jesuítas a partir de 1500, e alguns fundamentos desta educação nos influenciam até hoje.

De acordo com Nascimento apud Barbosa (2011, p.28):

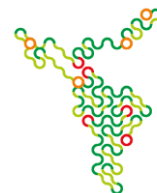
Dentre as suposições jesuíticas, no presente, realço – pelas implicações desencadeadas, principalmente, na auto-estima profissional – a alegação de que a arte é dispensável ao currículo escolar, devendo, justamente por isso, ocupar uma posição subalterna em relação aos outros saberes, inclusive aos considerados artísticos. Os jesuítas consideravam as “artes literárias” como matriz de um raciocínio reto. O estudo da língua materna e do latim era mais importante.

Essa hierarquização passou a fazer parte da “construção mental brasileira”, muitos ainda defendem que a língua portuguesa e a literatura são indispensáveis no currículo escolar enquanto que a arte na educação é facilmente descartada. (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.28)

A denominação Artes e Ofícios e o jesuitismo são devidas a algumas considerações históricas. “Na colônia brasileira, o modelo de educação catequética e sua denominação estavam atrelados à análise de semelhança ou similitude, transfigurando outra ordenação do saber regida por cosmogonias e rituais mitológicos.” (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.29).

Tratava-se de um conjunto de saberes que estabelecia um outro tipo de relação, distinta da européia, envolvendo a realidade cultural e a fantasia, ancorada nos mitos e nos saberes transmitidos pelos antepassados. Enalteciam a narrativa mítica e rejeitavam qualquer motivação que não tivesse nexos com a tradição dos antepassados. Eram difundidos pela oralidade, evocando uma relação muito forte com a natureza, os mortos, os antepassados, os inimigos, os espíritos, os quais legitimavam uma ordenação social, explicando a origem do mundo e os diversos fenômenos, fatos, atitudes e ações valorizadas pela tradição. (NASCIMENTO, 2011, p.29).

O jesuitismo contribuiu para fundar um processo de pedagogização dos conhecimentos, ou seja, “a partir da definição de um estatuto da infância foi se produzindo, uma separação cada vez maior entre o mundo dos adultos e o das crianças, desencadeando formas específicas de educação.” (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.29).



A filosofia escolástica ibérica classificava os saberes em artes liberais, filosofia e teologia. As artes liberais - entre as quais estavam a pintura, a escultura, arquitetura e engenharia - eram propriedade do “homem livre”, distintas dos ofícios mecânicos (exercidos por artesãos), peculiares às atividades “servis”. (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.29).

Nas infâncias dos príncipes e dos nobres existiam instituições, mestres e programas especiais. O objetivo era ensinar a governar, de modo a evitar conflitos e ampliar o território, as finanças e a vida cultural do reino. Aprendiam os deveres cristãos associados ao latim, à gramática, às obras clássicas, os rudimentos do desenho e a distinguir bons pintores.

Para o Marquês de Itanhaém, tutor da formação de D. Pedro II em 1838, destacava os preceitos da formação artística, sendo seus deveres “animar a indústria, agricultura, o comércio e as artes.” (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.37).

“Refiro-me à ênfase à arte como um saber imprescindível na formação da elite, considerando-a, em contraposição, opcional ou desnecessária na educação da população, sobre tudo à pobre e miserável, resultando no modelo aristocrático que moldou a sociedade brasileira”, como afirmou Nascimento apud Barbosa (2011, p.37).

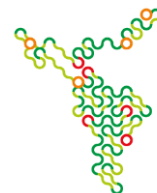
Sobre o guia educativo *Ratio Studiorum* estabelecido com um conjunto de normas e saberes - de cunho literário - extensivo a todos os colégios, inaugurando a prática de editar guias pedagógicos para disciplinar a educação, foi uma resposta mundial às escolas humanistas clássicas difundidas nos Estados germânicos protestantes.

Para disciplinar as crianças brancas, de “boas famílias”, concebeu-se um guia educativo, denominado *Ratio Studiorum*, promulgado entre 1548 e 1599. Sua implantação e adoção significavam que “o homem renascentista, com seu desejo de conhecer e entender dava lugar ao jesuíta desejoso de modificar e corrigir.”

O *Ratio Studiorum* colaborou para disseminar, entre a classe média, a suposição de que a arte é dispensável no currículo, sendo um adendo, uma atividade complementar que serve, apenas, para colaborar com as disciplinas mais importantes. (NASCIMENTO apud BARBOSA, 2011, p.37-38).

Em 1559, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, o sistema educacional fica um bom tempo desorganizado até a chegada da família real em 1808.

Já o ensino de arte no Brasil teve seu início e desenvolvimento a partir do século XIX, que ocorreu através de um acontecimento importante no Rio de Janeiro, que foi a chegada da famosa Missão Artística Francesa em 1816, realizada por Dom João VI, quando a Academia Imperial de



Belas-Artes passou a ser chamada Escola Nacional de Belas-Artes, sendo o ponto forte da escola o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus. Assim a história do ensino de arte inicia com a ênfase no desenho, a partir de uma concepção de ensino autoritária. O ensino era centrado na cópia de modelos visando à preparação para a vida profissional, sendo na maioria desenhos técnicos ou geométricos. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

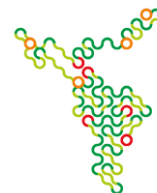
O prejulgamento contra a arte na educação vem na sua origem no preconceito com o trabalho manual, e que vem de uma longa tradição europeia. Os artistas das classes submetidas aos colonizadores eram considerados artesãos. Aqueles que pertenciam às classes abastadas e dominantes eram considerados artistas. Com a chegada da República no Brasil, as artes continuaram sendo desprezadas como uma inutilidade, somente as Artes aplicadas à indústria começaram a ser valorizadas para um fim econômico. (BARBOSA, 2006, p.30 apud FERNÁNDEZ, 2013, p.213).

O século XX é marcado pela pedagogia tradicional, que tem como características:

Os conteúdos de ensino são aqueles que foram ao longo do tempo acumulados e, nesse momento, são passados como verdades absolutas, sem chance de questionamentos ou levantamentos de dúvidas em relação a sua veracidade. Nessa concepção não está presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno, apenas o que está no currículo é transmitido, sem interferências ou 'perdas de tempo'. A metodologia de ensino é a exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno. O foco principal é na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos. Desta forma, o professor inicialmente realiza a preparação do aluno, em seguida formula a apresentação do conteúdo, correlacionando-o com outros assuntos e, por último, faz-se a generalização e aplicação de exercícios. A relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo do primeiro em relação ao segundo. Somente o professor possui conhecimento para ensinar, o papel do aluno é o de receber o conhecimento transmitido pelo professor. O silêncio em sala de aula é imposto pela autoridade docente. (INFOESCOLA, 2018, p.01).

O modernismo no ensino da arte desenvolveu-se na Escola Nova (1927 - 1934) com a influência de John Dewey, segundo Barbosa (2011, p.01):

Suas ideias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, nos chegaram, contudo, filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, seu aluno no Teachers College da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do movimento Escola Nova. De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva (que tende a se espalhar), ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.



A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela por meio de conteúdo está baseada na ideia de que a arte pode ajudar na compreensão dos conceitos, porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (BARBOSA, 2011, p.02).

A partir do final da década de 1920 e início de 1930 surgem as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, como a Escola Brasileira de Arte em São Paulo. A artista Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie. Na Biblioteca Infantil Municipal havia um curso para crianças quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-1938). (BARBOSA, 2011, p.03).

Com o estado político ditatorial implantado em 1937 a 1945 foi fechada a Universidade do Distrito Federal onde houve o primeiro curso de formação de professores de desenho, organizado por Anísio Teixeira.

A partir de 1947 começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil assim em 1948, Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, recebendo a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos na redemocratização da educação. (BARBOSA, 2011, p.05).

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram fechadas.

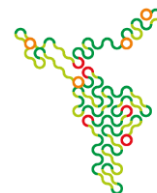
A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. (BARBOSA, 2011, p.08).

No nível universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília (UNB), onde se criava uma Escolinha de Arte baseada em pesquisa e em ideias estudadas na Bauhaus.

Porém, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. (BARBOSA, 2011, p.09).

A partir de 1971, a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de educação artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e



não disciplina, de acordo com o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - BRASIL (1997). Sendo um período de muita censura e repressão, pois o país estava passando por uma ditadura e por fortes influências da cultura americana, o ensino de arte irá acompanhar essas influências trazendo um caráter meramente tecnicista.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas. (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas). (BRASIL, 1997, p.24).

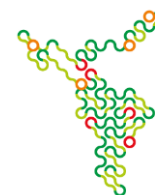
A consequência foi a perda da qualidade dos saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a uma aprendizagem reprodutiva.

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Mas, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuavam pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo. (BARBOSA, 2011, p.10).

O aluno não reprovava em tal componente curricular mesmo ele fazendo parte do currículo da Educação Básica, pois a Educação Artística, segundo o parecer nº 540/77 “[...] não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.38). Ainda de acordo com as autoras quando a Educação Artística foi:

Incluída no currículo escolar, pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.16).

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394 promulgada em 1996 o ensino de arte passa a ser considerado obrigatório na educação básica: O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, enquanto uma disciplina. (LDB, 1996, p.01).



De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p.24) o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento.

Os PCNs de Arte (BRASIL, 1997, p.32) prevê que, por meio do convívio com o universo da arte, os alunos conheçam:

- ✓ O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
- ✓ O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- ✓ O objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
- ✓ O objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

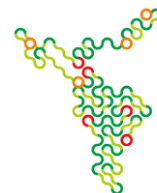
Por compreender que o Ensino de Arte deve contemplar as diferentes linguagens e não privilegiar algumas e que na disciplina de artes na Educação Básica deve ocorrer o mesmo, é que problematizo as experiências trazidas por meio das memórias dos/as acadêmicos/as. As memórias trazidas em imagens e textos nos fazem pensar nas possibilidades das pesquisas que abordam as narrativas autobiográficas na educação.

Narrar histórias sobre nós mesmos é uma possibilidade de produzir imagens sobre a nossa trajetória. Desvela-se, neste processo criativo, a autoria oculta presente-esquecida, no adulto, que precisa de atenção. Assim, é essencial que o pesquisador e o professor reconheçam e cuidem desta autoria que neles habita. (ROSITO, 2010, p.31).

Para iniciar a atividade solicito que tragam imagens para ilustrar as memórias de seu tempo de escola a ser transformada em uma gravura, podendo ser em xilogravura (gravura em madeira), cologravura, carimbos e serigrafias, nas disciplinas de Gravura e Pesquisa e Serigrafia e Pesquisa no Curso de Artes Visuais da Unesc.

Durante a pesquisa foram coletadas várias imagens em forma de gravuras (serigrafias, cologravuras e carimbos) que nasceram a partir das memórias dos estudantes quanto ao Ensino de Arte nas escolas.

## **Conclusão**



A partir das memórias dos estudantes quanto ao ensino de arte nas escolas podemos problematizar a situação desta disciplina na escola e assim os acadêmicos/as tomam consciência de seu lugar e seu papel como futuros professores/as atuando neste campo da educação.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.htm)>. Acesso em 18 jan. 2018.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.  
**Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

INFOESCOLA. Navegando e aprendendo. **Concepção Pedagógica Tradicional**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios. In **Ensino da Arte: Memória e História**. BARBOSA, Ana Mae. (org). São Paulo: Editora Perspectiva, 2011

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM ARTE. 1997. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrok. Pedagogia imaginal: uma narrativa formativa autobiográfica entre os lugares da saúde e da educação. In. **Práticas de Formação, Memória e Pesquisa (Auto) Biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



## O NÚCLEO CENTRAL DE CRICIÚMA/SC EDUCA PARA A VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL? (1996-2016)

Rodrigo Fabre Feltrin<sup>1</sup>

**Resumo:** A pesquisa trata de um estudo que visa discutir a potencialidade do núcleo central de Criciúma – Santa Catarina, como espaço educativo não-formal a partir do conceito de cidades educadoras proposto por Moacir Gadotti. A pesquisa apresenta discussões sobre as maneiras de se perceber a cidade, a função educadora através dela e se os princípios do conceito de cidade educadora podem ser percebidos no núcleo central de Criciúma/SC, além de apresentar as principais ações do poder público relacionadas a preservação do patrimônio cultural na cidade, analisar o núcleo central de Criciúma/SC a fim de identificar as edificações de valor histórico-cultural e investigar o papel da cidade e do patrimônio cultural como ferramentas importantes no processo de educação humanizadora. O objetivo geral da pesquisa é compreender a potencialidade do núcleo central de Criciúma/SC na educação das novas gerações com respeito ao direito à memória, entendendo este lugar como espaço educativo não-formal sob a perspectiva do conceito de cidade educadora.

**Palavras-chave:** Patrimônio, Cidade, Educação

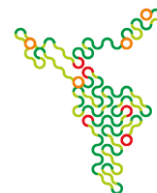
## THE CENTRAL CORE OF CRICIÚMA/SC EDUCATE FROM THE VALORIZATION OF THE CULTURAL HERITAGE? (1996-2016)

**Astract:** The research deals with a study that aims to discuss the potentiality of the central core of Criciúma - Santa Catarina, as a non-formal educational space based on the concept of educating cities proposed by Moacir Gadotti. The research presents discussions about ways to perceive the city, the educative function through it and if the principles of the concept of educating city can be perceived in the central core of Criciúma/SC, in addition to presenting the main actions of the public power related to the preservation of the cultural heritage in the city, to analyze the central core of Criciúma/SC in order to identify buildings of historic-cultural value and to investigate the role of the city and cultural heritage as important tools in the process of humanizing education. The general goal of the research is to understand the potential of the central core of Criciúma/SC in the education of the new generations regarding the right to memory, understanding this place as a non-formal educational space, from the perspective of the concept of educating city.

**Keywords:** Heritage, City, Education

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa da Pós-graduação em Educação – PPGE/UNESC. Arquiteto e Urbanista.



### ***Notas Introdutórias***

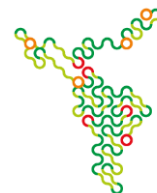
Ao pensar educação, imediatamente costuma-se relacionar com a sala de aula, as práticas de ensino, metodologias e formação de professores. Mas, o processo educativo não se dá apenas dentro desse âmbito formal de educação. A formação dos sujeitos vai além dos conhecimentos técnicos e científicos, ela engloba também as questões culturais e sociais. Esse processo transpassa os limites físicos da sala de aula e tem o espaço urbano como espaço educativo.

Ao considerar a cidade como um espaço educativo, precisamos analisa-la não só como espaço de ações sociais mas também como um objeto histórico, um documento a ser analisado. O caráter de uma cidade se dá pelo traçado das ruas, pelas fachadas dos edifícios, pelos espaços públicos e também pelas pessoas que a utilizam. Através da arquitetura das cidades, é possível identificar aspectos que contribuem para a formação da identidade do lugar e também para servir de evocador de memórias tanto individuais como coletivas.

A cidade de Criciúma/SC, objeto deste trabalho, pode ser considerada um exemplo que possui um centro urbano com fortes vocações históricas e patrimoniais, com potencial de tombamento considerando o estado em que se encontra, que sofreu com a apropriação do comércio e dos serviços que se instalaram no local, trazendo a ideologia de progresso à tiracolo. O núcleo inicial vem perdendo a identidade que possuía e trouxe uma atmosfera exclusivamente comercial com atividades culturais esporádicas no centro da cidade.

Partindo dessa situação, este trabalho dá início a elaboração da minha dissertação de mestrado que visa problematizar o núcleo central da cidade de Criciúma/SC a partir do conceito de cidade educadora, entendendo este lugar como espaço educativo não-formal, como palco, como documento e como patrimônio educativo, gerando a seguinte indagação que dá título à pesquisa: O núcleo central da cidade de Criciúma/SC educa para a valorização do patrimônio cultural?

Para compor o *corpus* do trabalho, utilizo pesquisa documental e bibliográfica. Markoni e Lakatos (2006) definem pesquisa documental como a fonte de coleta de dados em documentos, podendo esses serem escritos ou não, que podem ser feitos no momento em que está pesquisando ou documentos do passado. “O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento”. (GIL, 2016, p. 31)



Segundo Markoni e Lakatos (2006), a pesquisa bibliográfica engloba qualquer bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, incluindo teses, revistas, livros, artigos científicos e também material cartográfico. É importante salientar que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”. (MARKONI; LAKATOS, 2006, p. 185)

A pesquisa está sendo desenvolvida em caráter interdisciplinar, utilizando a Educação como matriz e dialogar com referências de outras ciências: arquitetura, geografia, história, sociologia, artes, entre outros. Ao utilizar a cidade como objeto da pesquisa, considerando-a como um lugar educador, apresento a cidade como um conjunto de conhecimentos que só é possível através do diálogo entre as diversas áreas.

Para isso, início o trabalho apresentando questões referentes à cidade e os desafios que ela passa, seguida do objetivo geral que norteará o desenvolvimento da dissertação e dos objetivos específicos necessários para a realização da mesma. Logo após, Ao considerarmos a cidade como um texto, podemos analisar a cidade do ponto de vista do leitor e estabelecer o distanciamento necessário para a pesquisa. Irei adotar na dissertação a cidade como texto/documento e como patrimônio educativo ao fazer a abordagem das cidades educadoras e a conexão com o núcleo central de Criciúma/SC. Por fim, neste trabalho apresento o núcleo central da cidade e os direcionamentos que serão dados à pesquisa no desenvolvimento da dissertação.

### ***Os conceitos de cidade***

Trato da cidade, aqui, a partir das abordagens tradicionais da Geografia e do Urbanismo, relacionando com o conceito de cidade como palco, que surge a partir de discussões da Psicologia Ambiental; o conceito de cidade como texto/documento, abordagem presente nos estudos da História e, por fim, o conceito de cidade como patrimônio educativo, que vem de pesquisas no campo da Educação.

A cidade é o espaço onde tudo acontece. A associação automática que se faz ao ouvir ou ler a palavra cidade é a de um espaço composto por ruas, calçadas, prédios, automóveis, lojas, pessoas caminhando apressadamente e uma avalanche de informações caindo sobre tudo isso. Essa concepção comum de cidade retrata as características das grandes cidades e regiões metropolitanas, como bem mostra a geógrafa Ana Fani Alessandrini Carlos, na introdução da sua obra *A Cidade*: “A cidade



aparece aos nossos olhos – no plano imediato, do diretamente perceptível, como concreto diretamente visível e percebido, formas, caos.” (CARLOS, 2015, p.11)

A cidade é produto da produção humana. Essa produção nada mais é do que a arquitetura, que a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik (1995) chama de “natureza fabricada”. A produção arquitetônica na cidade tem uma durabilidade maior que a de seus “produtores”, os arquitetos e que a dos usuários desses espaços.

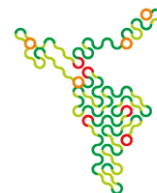
A arquitetura resiste ao tempo, permanece imóvel no mesmo espaço e traz consigo memórias, histórias e vestígios de existências. Como resultado dessa união entre cidade, arquitetura e usuários, Rolnik (1995, p.9) mostra que “a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história”. Dessa forma, percebe-se o quão importante é o papel da cidade que tem registros da sua história, para a afirmação das suas identidades da sociedade.

Entretanto, segundo Kohlsdorf (1996), após a 2ª guerra mundial com o advento do urbanismo modernista, a arquitetura do espaço urbano se reduz à função, deixando de lado a relação que a cidade tinha com a forma arquitetônica e as relações sociais no espaço. A união disso resultava na produção da imagem alegórica da cidade (FORTUNA, 1997), cada qual com suas características únicas e com o objetivo de carregar a história das pessoas que viviam a cidade.

Partindo da análise da concepção de cidade como o lugar dos acontecimentos e dos legados, pode-se considerar a cidade como palco e os cidadãos como atores protagonistas das histórias, mas também pode-se considerar o conjunto do sítio físico, da arquitetura, dos significados e das histórias da cidade como um grande texto em constante processo de escrita e que resulta em um documento a ser analisado.

A cidade, como vimos em Carlos (2015) e Gonçalves (2010), está em constante mudança tanto espacial quanto social, mesmo que os edifícios mais antigos continuem inseridos no espaço urbano. Ao mesmo tempo em que a arquitetura da cidade traga consigo a capacidade de evocar memórias, ela também produz novas memórias e apropriações para cada sujeito que por ali passa. “O tempo apaga, mantém, escreve por cima, muda o sentido. O espaço move-se ao sabor dos desejos e vontades dos seres humanos bem como das causas naturais.” (ROCHA JUNIOR, 2003, p.3)

Para que a cidade seja lida e interpretada da maneira em que ela representa de fato, com todas as suas particularidades, as épocas, as linguagens, as pessoas, as referências, os edifícios e todo o entorno que a pertence, é fundamental entender que a cidade – palco, texto e documento – precisa ser



preservada e ter sua expansão planejada, a fim de estabelecer um diálogo entre tudo que é antigo (que traz consigo as memórias e as histórias) e tudo que é novo (novas memórias, novas histórias, novas marcas no tempo que um dia se tornaram passado). Para isso, é fundamental considerar também a cidade como patrimônio educativo.

### ***A cidade como patrimônio educativo***

A cidade tem papel essencial na formação cultural das pessoas que vivem nela. Todo esse conjunto de informações, que é a cidade, “(...) é como um grande espaço de educação, com personalidade própria e integrada ao seu estado, região, país.”. Ainda, “as cidades são espaços privilegiados de difusão da arte e demais expressões de cultura”. (LEITE, 2008, p.65-66)

As indagações do parágrafo acima são da autora Maria Isabel Leite, pedagoga e pesquisadora autônoma na Educação. Para a autora, as cidades possuem papel fundamental no processo de formação cultural dos sujeitos. “Cidades múltiplas que se descortinam aos olhos daqueles que se dispõem a conhecê-las. Esse é um dos caminhos possíveis para a formação cultural – aguçar o olhar para o entorno”. (LEITE, 2008, p.71)

Entende-se por formação cultural tudo aquilo em que é possível apropriar-se em diversas escalas, nos campos variados da cultura e, diretamente, do patrimônio cultural e educativo. Engloba a arte de maneira geral, em todos os seus desdobramentos: arquitetura, dança, folclore, literatura, artes plásticas, trabalhos manuais, saber fazer, entre outros. Segundo Leite (2008, p.57), a formação cultural “traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimentos no âmbito artístico-cultural”.

Quando Leite (2008) diz “olhar para o entorno”, é possível fazer a conexão com o sujeito que pratica a cidade, o caminhante. São “os praticantes ordinários da cidade. (...) eles são caminhantes, pedestres, *Wandersmänner*, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um ‘texto’ urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1998, p.171)

Uma comparação com o ato de falar permite ir mais longe e não se limitar somente à crítica das representações gráficas, visando, nos limites da legibilidade, um inacessível além. O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. (...) O ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (CERTEAU, 1998, p.177)

A preservação do patrimônio cultural das cidades é fundamental no ato de caminhar e perceber a cidade como Michel de Certeau sugere. É considerando a cidade como palco e como texto que o



patrimônio ganha sua valorização e potência como patrimônio educativo. Ao apresentar a obra “Cidade: Patrimônio Educativo”, organizada pelos autores Renata Sieiro Fernandes, Luís Antonio Groppo e Margareth Brandini Park (2012, p.11), professores e pesquisadores na área da educação, definem que a cidade é patrimônio educativo “no sentido de que a cidade é um lugar de educação que se apresenta sob a forma de patrimônio histórico, cultural, artístico, arquitetônico, econômico, social, natural (...)”.

A cidade disponibiliza uma série de signos e com nossa vivência nela e com as experiências do cotidiano nas relações e interações entre sujeitos, coisas e objetos atribuímos significado e criamos sentidos para aquilo que damos o nome de lugar em que vivemos e habitamos. (FERNANDES; GROPPPO; PARK, 2012, p.7)

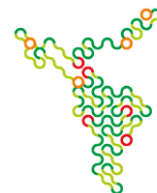
Os autores apresentam ainda duas metáforas: as cidades são **mapas**, que nos mostram muito mais a localização do que o destino a ser percorrido e as cidades são **ruínas**, que “guardam e apresentam o ausente (esquecimento) no presente (lembrança) dos destroços, nos traços dos vestígios, naquilo que foi e naquilo que poder ou que virá a ser.” (FERNANDES; GROPPPO; PARK, 2012, p.9) É evidente que as cidades e seus significados estão presentes não só na memória individual e coletiva, mas fortemente nos edifícios históricos que permanecem na paisagem urbana, munidos de informação e de história.

A importância de considerar a cidade como patrimônio educativo “significa superar aqueles limites de superficialidade e parcialidade que a miúdo apresenta a aprendizagem espontânea que se realiza no meio urbano” (TRILLA, 1999, p.219) Em outras palavras, “pensar a educação que acontece e se desenvolve em diferentes âmbitos é uma forma de tentar ampliar a noção de educação muitas vezes usada e entendida como formal ou escolar.” (FERNANDES; GROPPPO; PARK, 2012, p.8)

Leite (2008) afirma que o processo de formação cultural não acontece somente em instituições formais de ensino como escola ou universidades, nem em equipamentos culturais como museus, bibliotecas, salas de cinema e teatros. Mas se dá, principalmente, através de locais que fomentam a educação não-formal como, praças, parques urbanos, entre outros espaços da cidade.

### ***A educação não-formal e a cidade educadora***

A educação é um processo de formação do indivíduo que ocorrem em diversos ambientes sociais, consiste não só em frequentar a escola ou a universidade, mas em atividades e práticas que



acontecem fora desse ambiente estudantil. A educação deve ser contínua, extrapolar os limites das paredes da sala de aula padrão e se estender para fora da escola, para o bairro, para a cidade.

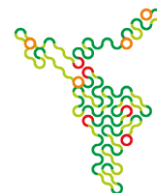
A educação como função essencial não só fazer com que alunos dominem os conhecimentos de gramática ou de matemática, mas também para a formação dos indivíduos como sujeitos na sociedade. Conforme define o psicólogo e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, “(...) ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver (2007, p.7).

A formação cultural do sujeito é um processo que se dá fora da escola tradicional. Essa prática que quebra a formalidade estabelecida pelo espaço sala de aula é apresentada pela socióloga Maria da Glória Marcondes Gohn (2006) como uma prática denominada não-formal. Gohn (2006) define que a educação formal é aquela desenvolvida dentro da escola, a educação informal é aquela desenvolvida a partir da socialização entre as famílias compostas por valores e sentimentos herdados, e a educação não-formal seria a que o indivíduo adquire através da experiência, é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. (GOHN, 2006, p.28)

Embora a discussão se apoie do conceito de educação não formal (GOHN, 2006), é importante também conceituar a perspectiva do educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire a respeito da educação popular, que consiste na necessidade de desenvolver uma consciência crítica do indivíduo, relacionando-a com a realidade social em que o mesmo se encontra, bem como torna-lo ativo na transformação dessa realidade. (FREIRE, 1981). Segundo Freire, (1981, p.8) “a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia”.

A educação não-formal não é organizada por disciplinas, nem por séries, nem por conteúdo pré-estabelecido. Ela acontece a partir de questões subjetivas, desenvolve laços afetivos de pertencimento, participa da construção de uma identidade coletiva e colabora para o empoderamento da sociedade. (GOHN, 2006.)

Na concepção de educação não-formal, não existe a formalidade da presença do professor, mas sim a presença do “outro” como o qual interagimos. Não existe o espaço físico demarcado, mas espaços espontâneos de relações e práticas sociais. De acordo com Gohn, “os espaços educativos



[não-formais] localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. (2006, p.29)

Pode-se associar o espaço de educação não-formal citado por Gohn (2006) com a cidade, a partir das discussões anteriores e do conceito de cidade apresentado pela arquiteta e mestre em planejamento urbano Maria Elaine Kohlsdorf, na sua obra “A Apreensão da Forma da Cidade” (1996), que define a cidade como um “espaço urbano real”, um conjunto formado por relações sociais e seus significados nas mais diversas instâncias, pois “a configuração dos espaços possui desempenhos diferentes relativos a expectativas sociais de diversas naturezas”. (KOHLSDORF, 1996, p.22)

Porém, mesmo com a ausência da formalidade (GOHN, 2006) descrita anteriormente, o autor Jaume Bernet Trilla (1997), doutor em Pedagogia e autor de diversos escritos acerca da educação não-formal e das cidades educadoras, defende que cada cidade possui, assim como a educação formal, seu próprio currículo, que divide em dois: o currículo oficial, aquele que é evidente, explícito; e o currículo oculto, que é subjetivo, passível de interpretações.

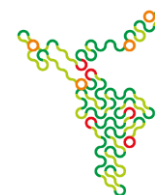
Os currículos (sejam eles explícitos ou ocultos), nada mais são do que uma espécie de elo estabelecido entre a cidade e o sujeito resultando numa troca de informações que refletem tanto no comportamento da cidade quanto no comportamento do sujeito. “Como as pessoas fazem e constroem seus próprios currículos, ao experimentar as cidades (objetivas e imaginadas) os sentidos atribuídos a eles variam como varia a diversidade de sujeitos e de experiências possíveis dentro de limites estabelecidos pela própria existência.” (FERNANDES; GROppo; PARK, 2012, p.8-9)

Sendo assim, “pode a cidade educar?”. É com essa pergunta que o professor Moacyr Gadotti começa seu texto intitulado “A Escola na Cidade que Educa”<sup>1</sup>. Aqui, pensamos a apreensão da cidade não só como espaço não-formal, mas também como espaço incentivo a formação de sujeitos críticos. Partindo desse pressuposto, o autor aborda questões educacionais utilizando a cidade como peça chave do processo e apresentando o conceito de cidade educadora.

Segundo a definição do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma cidade educadora é aquela que fomenta e promove a educação na vida da sociedade, assumindo também o desafio permanente na formação dos sujeitos. A diversidade dos espaços, tempos, políticas e atores são

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930\\_tempo\\_integral\\_texto\\_2.pdf](http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf)



compreendidos como agentes com a capacidade de incentivar o desenvolvimento dos potenciais da sociedade como um todo. Como define Gadotti (2010, p.01), “para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora”.

A cidade é educadora quando, segundo Gadotti (2010), ela busca instaurar a cidadania plena, estabelecer pontes de participação, e fomentar a organização das comunidades com o objetivo de obter o controle social da cidade. É a sociedade controlando o estado e a economia, e não o contrário. É a cidade mostrando suas vontades e anseios.

### ***O Núcleo Central de Criciúma/sc***

O núcleo central de Criciúma/SC originou-se a partir do cruzamento da estrada geral que ia da cidade de Urussanga até a cidade de Araranguá. Esse núcleo, local da atual praça Nereu Ramos, passou a atrair comerciantes e estabelecimentos que definiram o espaço da área central e fez com que a praça Nereu Ramos fosse considerada o principal referencial do início do núcleo urbano. Antes um campo de futebol, em 1917 o campo deixou de existir e o espaço foi demarcado como praça. Pode-se dizer que, hoje, a principal edificação do entorno da praça é a Igreja Matriz São José.

Inicialmente o entorno da praça era basicamente residencial, mas, em 1930, as casas foram substituídas por prédios de 2 e 3 pavimentos ou então tiveram suas fachadas adaptadas para alcançar o movimento Art Deco, que caracterizou o centro da cidade. Nessa mesma época, o desenho da praça foi delimitado pelo ajardinamento e, somente 36 anos depois, em 1966 o espaço recebeu calçamento.

No início dos anos 80, em comemoração ao centenário da cidade, o entorno da praça Nereu Ramos foi totalmente (re)pavimentado, retirando os veículos do centro, dando origem ao grande calçadão, que permite a integração, convívio, lazer e entretenimento das pessoas, servindo também como espaço de manifestações culturais, políticas, eventos efêmeros, feiras e estimula a apropriação e as relações sociais.

A praça Nereu Ramos é o epicentro do centro urbano e suas características ainda nos remetem ao traçado colonial. É o ponto da cidade que possui maior representação do uso comercial, mas também cultural, político, social e religioso como todo centro histórico. Recentemente, a praça passou por uma série de reformas e obras necessárias de infra-estrutura, mas sempre se manteve presente nas



lembranças da sociedade que tem uma imagem da praça como o local onde tudo existe e pode ser desfrutado.

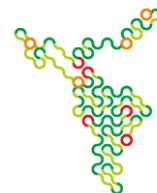
Antes mesmo de se tornar praça, o espaço que até então era um vazio urbano, servia como lugar para encontros, conversas e outras relações sociais e, logo em seguida, tornou-se um campo de futebol. Os jogos foram as primeiras manifestações culturais de cunho popular que estão registradas nos livros de história da cidade e no acervo fotográfico do arquivo histórico municipal. O poder religioso também aparece em todas as épocas estudadas, e reforça o potencial da praça como extensão da igreja para festividades religiosas e cerimônias especiais.

Também se identifica a presença do comércio nos arredores da praça desde o início da cidade, até mesmo na época em que o espaço ainda era um campo de futebol. Nota-se que a praça está em constante mudança para um ambiente exclusivamente comercial, um espaço somente de circulação, sem preservação da arquitetura Art Deco e o excesso de publicidade (é perceptível que a publicidade atua como “casca” do centro histórico da cidade) ofuscando os poucos elementos que são o caráter de lugar de memória ao espaço.

### ***Considerações Finais e Encaminhamentos da Pesquisa***

Partindo dos conceitos aqui levantados com o objetivo de compreender a potencialidade do núcleo central de Criciúma/SC na educação das novas gerações, entendendo este lugar como espaço educativo não-formal sob a perspectiva do conceito de cidade educadora, a dissertação se desenvolverá a partir do desdobramento de objetivos específicos para a compreensão total do estudo proposto. O trabalho irá apresentar a discussão dos princípios do conceito de cidade educadora e se eles podem ser percebidos no núcleo central de Criciúma/SC, também irá apresentar as principais ações do poder público relacionadas a preservação do patrimônio cultural da cidade.

A análise se dará por meio de fotografias históricas a fim de identificar as edificações de valor histórico-cultural. As fotografias antigas serão analisadas a partir do prisma do presente, em um comparativo com registros de 2017. Segundo Flick (2009), as fotografias são cada vez mais utilizadas como fonte para a coleta de dados. A fotografia tem tradição nos campos da antropologia e da etnografia, mas o seu uso expandiu-se para outras ciências como a geografia, a arquitetura, a sociologia, a educação, a história, entre outros.

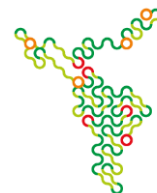


O intervalo de tempo se dá a partir da década de 1990 em função de alguns acontecimentos significativos na cidade como por exemplo a demolição da casa do Agente Ferroviário para implantar o terminal central de transporte coletivo, em 1996 e o sancionamento da LEI Nº 3.700, de 14 de Outubro de 1998, que dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico, artístico e natural da cidade. Encerro a pesquisa no ano de 2016, tendo como marco o incêndio no edifício-sede do Centro Cultural Jorge Zanatta, em 2017, localizado na rua Coronel Pedro Benedit, ocorrido em setembro do mesmo ano.

Espera-se também com essa pesquisa, que se abra a possibilidade de novos caminhos interdisciplinares de investigação envolvendo questões referente a cidade, as identidades e ao patrimônio cultural. É de suma importância pensar a cidade dentro do âmbito da Educação, visto que a cidade é um espaço que transmite conhecimento, não-formal, aos cidadãos. Num primeiro momento, é uma maneira de ampliar a noção que se tem da Educação.

### **Referências**

- FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a Geografia)
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNANDES, Renata Sieiro; GROppo, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini. **Cidade: Patrimônio educativo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FORTUNA, Carlos. **Por entre as ruínas da cidade: o patrimônio e a memória na construção das identidades sociais**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/61.pdf>>
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacyr. **A escola na cidade que educa**. 2010. Disponível em: <[http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930\\_tempo\\_integral\\_texto\\_2.pdf](http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf)>



GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

GONÇALVES, Teresinha Maria. **A cidade como palco da urbanidade.** In: GONÇALVES, Teresinha Maria; SANTOS, Robson dos. Cidade e meio ambiente: estudos interdisciplinares. Criciúma: UNESC, 2010. p.17-32

KOHLSDORF, Maria Elaine. **A Apreensão da Forma da Cidade.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1996. 253p.

LEITE, Maria Isabel. **Experiência Estética e Formação Cultural:** Rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. Ensaio em torno da arte. Chapecó: Argos, 2008. p. 55-74.

LEMONS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico.** 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 127p.

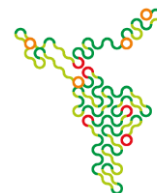
ROCHA JUNIOR, Deusdedit Alves. **A cidade é um texto:** apontamentos para ler a cidade. In: Revista Universitas FACE. v.1, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/600/398>>

RODRIGUES. Antônio Edmilson Martins. **Cultura urbana e modernidade:** um exercício interpretativo. In: Cultura. Substantivo plural. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TRILLA BERNET, Jaume. **A educación non formal e a cidade educadora:** Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. In: Revista Galega do Ensino, A educación no século XX, n. 24, 1999. p.199-221

TRILLA BERNET, Jaume. **Ciudades educadoras:** bases conceptuales. In: SABBAG, Maria Amélia (Org.). Cidades Educadoras. Curitiba: UFPR, 1997. p.13-34



## ARTE POPULAR, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO: CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DAS OBRAS DE ADILIA DA SILVA PAES

MATUCHAKI, Giseli Paes Rech<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado do início de um estudo acerca do modo de produção e da materialidade da arte de Adília da Silva Paes em Criciúma-SC. Por meio da metodologia da história oral busca pontuar a trajetória de vida e o autodidatismo da artista, ao elaborar, construir e organizar esculturas e quadros com sucatas de conchas do mar e outros materiais, reutilizando-os a partir do olhar e gosto estético. A história de vida de Adília, conhecida por Dona Dila, evidencia como o olhar para com os idosos necessita ser modificado na sociedade em que vivemos. A contribuição do estudo para a educação dá-se no âmbito do conhecimento da arte popular, relacionada ao reaproveitamento de sucatas e também a valorização da memória e das produções de pessoas idosas.

**Palavras-chave:** arte popular – memória – educação

### FOLK ART, MEMORIES AND EDUCATION: CREATION AND PRODUCTION OF WORKS BY ADILIA DA SILVA PAES

**Abstract:** This article is the result of the beginning of a study about the mode of production and the materiality of the art of Adília da Silva Paes in Criciúma-SC. Through the methodology of oral history, it seeks to punctuate the life trajectory and self-learning by elaborating, constructing and organizing sculptures and paintings with scraps of sea shells and other materials, reusing them from the look and aesthetic taste of Adília. The life story of Adília, known as Dona Dila, shows how looking at the elderly needs to be modified in the society in which we live. The contribution of the study to education takes place within the scope of knowledge of popular art, related to the reuse of scraps and also the valorization of the memory and the productions of old people.

**Keywords:** popular art - memory – education

Adília da Silva Paes, conhecida como Dona Dila, é moradora de Criciúma-SC, nasceu em 21/05/1932 e cria esculturas e artesanatos a partir de sucatas e restos de conchas do mar, reutilizando estes materiais. Para abordar a trajetória de vida e criação das obras de Dona Dila, é necessário o estudo das categorias: memória e arte popular. O objetivo é compreender, por meio do conceito de memória, a narrativa de Dona Dila sobre o processo de criação e os resultados das obras a partir de conchas do mar e sucatas. Buscando compreender nesse processo, quais relações educacionais estão envolvidas, seja no âmbito familiar, religioso, ou das experiências vividas. Para relacionar as obras a uma perspectiva da cultura popular, busca-se referencial em Michel de Certeau (1994), especialmente



sua obra “A invenção do cotidiano”. Para discutir o conceito de memória utilizo as discussões de Ecléa Bosi (1994, François Dosse (2004) e Halbwachs (2004), visto que toda a sua produção se desenvolveu a partir das experiências de sua vida. “O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (Certeau, 1994, p.63).

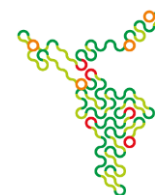
A metodologia utilizada é a História Oral de Vida, tendo como instrumento duas entrevistas realizadas com Dona Dila. Assim, apresento em um primeiro momento algumas reflexões sobre a metodologia da História Oral e, na sequência, discorro sobre a vida e obra de Dona Dila na perspectiva da cultura popular.

### ***História oral e memórias***

As primeiras experiências sistemáticas no campo da História Oral, no Brasil, foram iniciadas em 1975, a partir de cursos oferecidos por especialistas mexicanos e norte-americanos na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Esses cursos consistiram na apresentação e discussão dos princípios norteadores do Método da História Oral, com base no currículo do Oral History Program, da Columbia University, e voltaram-se para um público específico de professores e pesquisadores da área de história e ciências sociais oriundos de diferentes instituições (Ferreira, 2002). Como resultado dessas iniciativas, surgiram os primeiros programas de História Oral no Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Esses programas dedicaram-se ao estudo da política regional e das elites políticas brasileiras.

O uso das entrevistas orais como fonte de informação para pesquisas já era procedimento até certo ponto corrente entre cientistas sociais, mas não havia a preocupação dada, a partir da relação entre o depoente e o pesquisador, de produzir documentos. A novidade dos Programas de História Oral do CPDOC e do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina foi exatamente propor a constituição de acervos de depoimentos orais de história de vida, de representantes da elite política brasileira (Ferreira, 2002).

[...] História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade



histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva (NEVES, 2000, p. 112).

A história oral necessita de narradores, ou seja, pessoas que desenvolveram a arte de narrar suas vidas e a vida das comunidades que estiveram inseridas. Walter Benjamin (1994) nos diz que a fonte das narrativas é a história contada de pessoa para pessoa e pode ser feita por narradores anônimos - tanto os que percorrem muitos caminhos, quanto os que criam raízes em algum lugar e assim conhecem a fundo suas tradições. Dona Dila, é uma dessas narradoras anônimas que permanecem à margem de pesquisas acadêmicas ou mesmo da valorização da sociedade em que vivem.

Nossa geração é a geração do descarte, do consumismo. Novas tecnologias surgem num ritmo avassalador. Torna-se cada vez mais difícil no dia-a-dia a ideia de reutilizar, cuidar, proteger, restaurar e ouvir pessoas idosas. Falamos de um modo geral – equipamentos, vestimenta, instrumentos, utensílios, etc – porém, se levarmos essa análise para o campo das memórias, veremos presente também ali, toda essa “despreocupação” com o que já foi útil algum dia, ou seja, a juventude que não reside mais nos idosos. Quando falamos de memórias, temos que lançar um olhar para o passado, experiências e lembranças que nos proporcionam memória, identidade e constroem a nossa história pessoal e social.

Memória e identidade fazem parte da trama constitutiva da História. Porém a situa em um campo de disputa. Ao que ou a quem se oferece imortalidade? Santos (1993) reflete a memória como sendo a capacidade individual de recordar, ou um fenômeno coletivo. Sinaliza também que a memória possui como característica não apenas os atos de lembrar, mas, os esquecimentos e por isso, ao recordar não somos capazes de reconstruir um passado real como foi um dia. “Alguns autores referem-se à memória não apenas como uma representação ou reconstrução do passado, mas como tradição, significando que as experiências passadas têm efeitos sobre os atos do presente e os modificam” (SANTOS, 1993, p. 80 e 81).

Nesse sentido, Neisser (apud Santos, 1993, p 79) afirma que “o que interessa é saber como as pessoas utilizam suas experiências do passado nas perspectivas de presente e futuro.” Pois, volta-se ao passado sempre a partir do momento presente.

Para Marcuse, Benjamin e Foucault, a memória, enquanto sentimento, redenção, traço ou vestígio do passado, representa não só uma forma de compreensão, mas uma alternativa à racionalidade contemporânea seja ela cognitiva ou interpretativa. Benjamin denunciou a perda dos elos interpessoais dentro de comunidades, a



consequente destruição de elos com o passado e a perda da capacidade de aprendizado através de experiências anteriores (declínio da tradição oral, do contador de histórias e o surgimento das novelas), (Santos, 1993).

“Marcuse e Foucault ressaltaram a importância de experiências do passado, do inconsciente individual ou coletivo. Benjamin compreende a memória como experiência de indivíduos que se relacionam entre si e estão localizados no tempo e no espaço” (Santos, 1993, p. 86-87).

Novas gerações têm direito de conhecer o que viveram as gerações passadas. A memória é um fator de humanização, enquanto categoria que ajuda a compreender a realidade. Não se tem relação de pertencimento, identidade, quando não se tem memória.

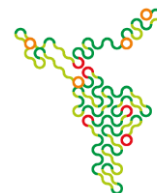
O mundo da amnésia coletiva é o mundo onde a competitividade, racionalidade e informatização substituem sentimentos, práticas coletivas e vínculos interpessoais presentes em antigas comunidades. Homens e mulheres, portanto, desprovidos de conhecimento e experiências do passado, se tornam incapazes de sentir, julgar e defender seus direitos. Nestas condições, seja tradição, memória ou traços do passado, estes são aspectos, que, de uma maneira ou de outra, representam uma defesa decisiva da humanidade na sua luta por autodeterminação e liberdade (SANTOS, 1993, p.73). Uma sociedade que tem consciência da importância da preservação da memória e da identidade, consequentemente trabalha em prol da educação patrimonial e da preservação do patrimônio cultural. Um país precisa preservar sua memória, construindo e fortificando sua identidade cultural. A seguir será abordado um pouco da história de vida e o processo de criação das obras de Dona Dila.

### ***Vida e obra de Adília da Silva Paes***

Adília da Silva Paes nasceu em 21/05/1932, em sua residência, na localidade de Sanga Funda no município de Içara-SC. Seus pais eram: Quirino Bernardino da Silva e Rosa Prudência da Silva. Tiveram dez filhos, sete mulheres e três homens.

Adília morou sete anos em Sanga Funda, Içara-SC, e aos oito anos, idade em que iniciaria os estudos, mudaram-se para a localidade de Corda Bamba, localidade do Bairro Próspera, Criciúma-SC. Devido à distância, nunca frequentou uma escola. Seus irmãos e irmãs foram alfabetizados e, ela não, conforme relato a seguir:

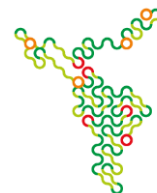
Nós todos éramos em 10. Sete irmãs e três irmãos. Aí os mais velhos trabalhavam todos na roça. E a mãe ficava em casa, pra fazer o serviço da casa e a comida pra isso tudo! De vez em quando carneava um porco...Infância difícil, porque a família era bem pobre. Fomos



criados todos na roça. Os pais eram da roça, nós pequenas ficávamos em casa, mas, a vida não era fácil pra nós. A gente criança, né, brincava, tinha o pátio muito grande, a chácara grande, a gente brincava, varria ali em baixo, nós éramos numas quantas...[pausa pra contar nos dedos] eram 5 irmãs, né? Uma casada e a gente, as mais velhas, faziam casinhas, a gente brincava naquelas sombras e passava a vida bem, né? Mas de família pobre. O pai trabalhava na roça e quando chegava de noitinha ele ia pescar. Ia pra praia pescar a noite inteira pra trazer o sustento do outro dia. O sustento era pegado na praia. Eu me lembro quando ele chegava, tadinho, chegava e despejava os peixes numa bacia, a falecida mãe dava uma bacia grande, despejava os peixes, aí nós todos ali ao redor ver os peixes que vieram. Também já tirávamos as mais bonitas pra fazer o almoço e a outra arrumava pro outro dia; e aí, ele descansava porque ficou a noite inteira pescando, e, naquele dia, ele não ia pra roça. Descansava até meio-dia, aí de tarde ia. Passava uns três dias tinha que ir pra pesca de novo, e os irmãos mais velhos trabalhavam na roça também com ele. Não fui pra escola, mas, eu me criei com pesar... o falecido pai dizia que tinha pena porque eu tinha a ideia muito boa quando era pequena. Dia 7 de setembro eles traziam os versos pra ensaiar em casa; quando eles chegavam com os versos, antes deles aprenderem, eu aprendia! Eles iam ler pra aprender e ficavam brabos comigo porque quando se “aprecatavam” eu estava dizendo o verso inteirinho; antes de eles decorarem, eu decorava! Aí o meu falecido meu pai dizia: essa aí foi uma pena não ir pra escola, porque a ideia dessa menina é demais! E era tudo, tudo eu aprendia fácil. Todos eles [os irmãos] foram pra escola, menos eu. Todos eles sempre aprenderam até o primeiro ano e o segundo. Todos eles aprenderam a ler e a escrever. Mas, eu já contei pra ti né, no ano que era pra eu ir pra aula e sempre era pela idade, né, hoje em dia é menor, é depois de mais velho...quando eu completei a idade, naquele ano que eu ia entrar na escola eles [a família] se mudaram, né?

Aos 12 anos de idade, aproximadamente, foi trabalhar numa mina de carvão, na função da escolha, onde separava os pedaços de carvão que podiam ser aproveitados. Trabalhou até os 17, quando casou-se com Antônio Manoel Paes. Desde então, dedicou-se exclusivamente às funções de dona de casa e mãe. O casal morou em casa de operários, perto da mina, onde tiveram seus primeiros quatro filhos ainda nesta localidade, de Corda Bamba. Nasceram duas meninas e dois meninos: Nadir, Celso, José e Neli, sendo José, natimorto. Após Adília perder o pai, em 1954 quando faleceu com problemas pulmonares, o casal mudou-se para Porto Alegre. Lá, tiveram a filha caçula, Maria Nelcy. Após dois anos na capital gaúcha, voltaram para Criciúma e foram morar no Bairro Pinheirinho, em Criciúma-SC, sendo uma das primeiras famílias do bairro. Permaneceram por dois anos numa casa e, Adília reside há 57 anos, no mesmo local. Em 1982, o casal adquiriu uma casa de praia. De volta à praia de sua infância, gostava de caminhar à beira-mar e se reencantava com as conchas na areia.

Eu me lembro que o falecido pai sempre que ia pescar, trazia uma conchinha e dava pra nós pequenos. A gente gostava de pegar aquela conchinha, isso aqui tem muito na beira da praia, a gente nem sabia o que era, sempre que ele ia trazia umas duas, três, juntava e assim já se lembrava das crianças - oh uma pra um outra pra outro, isso é conchinha, conchinha do mar, tem na beira da praia - mas a gente não conhecia bem Depois, então, quando nós tínhamos já uma certa idade, o pai [seu marido Antoninho] inventou de comprar então a casinha e desde a primeira vez eu fui no mar - as mulheres iam pra tomar banho, levavam as cadeiras pra se



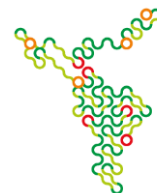
sentar lá e eu nada disso fazia, eu já ia era andando na beiradinha do mar, já fui vendo as conchinhas. Desde que vi as primeiras já me lembrei de quando o falecido meu pai levava uma, duas, três, daí já ia juntando aquelas conchinhas e a mulheria toda olhava...

Àquela época, sem nenhum conhecimento de leis ambientais, recolhia as conchinhas e começou a fazer artesanatos com essa matéria-prima. Fez quadros pequenos, porta objetos e cinzeiros. Cada vez lhe surgiam mais ideias de como utilizar essas conchas.

[...] todo dia era aquilo, todo dia antes de chegar a mulheria, quando elas chegavam pra se acomodar ali na praia, nos banhos, eu já estava de volta, com a bolsinha e quando elas um dia me encontraram eu ainda estava juntando lá, e elas chegaram e perguntaram: mas pra que a senhora junta isso, que todo dia nós vemos, nós comentamos até, pra que será que ela quer, pra que é que a senhora junta estas conchinhas? Aí eu disse: eu junto pra fazer trabalho! Elas: trabalho? Mas que trabalho? Eu disse: olha, faço tudo, faço quadro, faço passarinho, faço borboleta, que naquele tempo já fazia coisinha lá. Ah! Elas se admiraram, dá de fazer estas coisas? Como é que a senhora aprendeu? Eu disse: sozinha, aprendi só com a minha ideia, aí perguntavam: onde é que podemos ver? Eu disse: se quiser ver é só passar naquela rua, eu moro bem na beirinha da estrada, quando ir pra casa ou quando vir é só passar naquela rua que vocês já vêem os meus trabalhos, eu tenho pelas colunas da casa. Aí no outro dia já era cheio de mulheres na frente da casa, vendo coisinha simples, eu fazia borboletinha, fazia quadrinho...

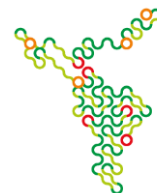
Porém, sua coleção demorou para ser construída, pois fez duas pausas em seu trabalho. A primeira pausa foi três anos após iniciá-lo, quando perdeu seu único filho homem, aos 33 anos, de acidente de moto, em São Paulo. Conta que havia “desistido de viver”. Três anos depois, com muita oração e apoio da família, com seu marido acompanhando-a nas viagens até a praia para encontrar conchinhas, recomeçou a fazer suas obras. Eram obras simples, feitas em pequena escala. A segunda pausa deu-se sete anos após a morte do filho, quando ficou viúva. Por mais quatro anos seu trabalho com as conchas ficou fora de sua rotina. Não havia mais, inclusive, o companheiro que juntava as conchinhas com ela à beira-mar. Certo dia, em 1996, seu cunhado, irmão de seu falecido esposo, ao visitar-lhe, prometeu conseguir muitas conchas, acordando que quando ele as trouxesse, ela honraria aquele presente e voltaria a criar. Assim feito, a matéria prima começa então, e vir de outra forma: por meio de conchas que os restaurantes descartam após o consumo do fruto do mar. Seu cunhado trouxe-as da Praia da Pinheira-SC. Familiares e amigos contribuem doando conchas do mar, quando encontram algum restaurante que as descartem.

Em 1993 surgiram as primeiras obras fixas em seu jardim, sendo esculturas de tijolos e cimento, revestidas com conchas. Toda a estrutura e a massa são imaginados e construídos exclusivamente por ela. E, por gostar muito de cultivar flores e árvores, teve a ideia de incrementar seu jardim, sempre muito bem cuidado, com suas obras. Fez as três primeiras esculturas de jardim e conta que as pessoas



ficaram encantadas e a incentivaram a fazer cada vez mais. Católica praticante e fervorosa, teve ideia de criar quadros e capelinhas para seus santos de devoção. E, afirmava com frequência, que, seu último trabalho seria uma capela à Nossa Senhora das Graças, padroeira de seu bairro, Pinheirinho. A capela seria de sua própria altura e seria “inaugurada” com uma missa. No dia 21 de maio de 2015, data de seu aniversário de 83 anos, aconteceu essa missa contando com alguns familiares, amigos e comunidade. Embora o sonho dessa construção tenha se realizado, não foi, como primeiramente ela pensou, sua última obra. Atualmente segue criando outras. Nunca frequentou cursos de artes, nem colocou suas obras à venda. No entanto, possui um gosto estético que inclui cores quentes e tons de cinza e dourado. Esse gosto pode ter se desenvolvido do contato direto com a natureza, o por do sol na praia e o reflexo da luz solar nas águas do mar evidenciam cores que se alternam do dourado e prateado por vezes. Seu contato com o verde das árvores e seu olhar para os dias de céu azul se deram desde a sua infância. O fato de ter sido criada na roça, tendo como brinquedos os elementos da natureza a fizeram admirar e entender o que a natureza nos oferece. Seu jardim e suas obras evidenciam esse conhecimento, adquirido desde tenra idade, em meio à sua família, aos bichos que criavam, à praia que visitavam, à religião que praticavam.

As pessoas da comunidade e familiares, sempre muito orgulhosos de seu trabalho, o divulgam. Entre as divulgações de maior abrangência, relatamos que teve matérias publicadas nos jornais: Jornal Folha de Fumaça (Morro da Fumaça-SC) e Jornal da Manhã (Criciúma-SC). Também apareceu na imprensa televisiva, no Jornal do Almoço, por três vezes. Escolas costumam fazer visitas com seus alunos para conhecer seu jardim e obras. Padres e lideranças católicas também conhecem e apreciam seu trabalho. Circula nas mídias sociais, um vídeo que mostra em breves cinco minutos, um pouquinho de suas obras. Este vídeo circula no Brasil e fora dele. Dona Dila teve uma obra sua exposta pela primeira vez na “III Coletiva de Artistas do Sul”, no ano de 2017, na Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Atualmente, cinco de suas obras estão expostas na Biblioteca da Unibave – Centro Universitário Barriga Verde.



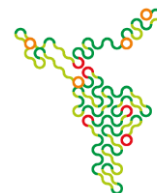
Dona Dila, 2017.

Este estudo vincula-se à área da Educação, compreendendo, assim como Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2005), que esta não se restringe à vida escolar. Para essas autoras, as práticas educativas ocorrem também em outras instituições como a família, movimentos sociais, trabalho, dentre outros, e “continuam sendo poderosas forças de inserção de homens e mulheres em mundos culturais específicos” (Lopes; Galvão, 2005, p.24).

BRANDÃO (1981, p.7) diz que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Conforme Paro (2007), para uma compreensão mais ampla e profunda da educação é preciso, preliminarmente, considerar os usos comuns do termo com vistas a diferenciá-los do significado mais rigoroso que pretendemos lhe dar. Na linguagem comum, educação é normalmente associada a ensino, quer para servir-lhe de sinônimo, quer para dele diferenciar-se. O uso diferenciado se dá, em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes e associa o ensino à passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma



ocupação. Nesse modo diferenciado de entender a educação e o ensino, a primeira é geralmente imputada ao lar ou ao seio da família e o segundo é atribuído à escola.

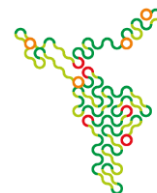
Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo que o homem produz ao fazer história). Perceba-se que, ao tomar a cultura (e não unicamente uma pequena parte dela, como faz o pensamento tradicional) como objeto de apropriação do educando, este conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional. (Paro, 2007).

BONDÍA (2002, p.26-27) coloca que:

A experiência se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho [...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Porém, não nas condições da ciência moderna e capitalista, porque se não ficaria uma forma utilitária [...] Assim, o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

Destacam-se em suas obras os temas religiosos e relacionados à natureza; as cores prata, dourado, verde, azul e vermelho. Possuem dimensões variadas, assim como também há uma variedade de materiais e técnicas. As esculturas de tamanhos maiores são feitas totalmente pela artista, desde a base com tijolos e cimento. Toda a sua propriedade possui elementos paisagísticos (em seu jardim) e decorativos (no interior de sua residência).

Outra área de estudos que esse trabalho alcança é a discussão que envolve a arte do saber fazer, as influências da educação familiar e religiosa em sua trajetória de vida, visto que ela não teve acesso à educação formal. Sem ler, escrever ou estudar, ela desenvolveu seu olhar estético. Construindo a partir de “restos” e o resultado, e exibindo-as em sua propriedade, interior da casa e jardim. Em nossas discussões preliminares parece-nos que a tendência da arte na qual se enquadram tais obras seria a Arte Naif. Este é um dos elementos que será devidamente estudado e aprofundado. Por Arte Naif entende-se, a arte da espontaneidade, da criatividade autêntica, do fazer artístico sem escola nem orientação, portanto é instintiva, e onde o artista expande seu universo particular.



### **Considerações Finais**

As obras de Dona Dila evidenciam harmonia, singeleza e apresentam a capacidade de expressão de uma idosa. Várias são as possibilidades de estudo e aprofundamento de categorias que envolvem tais obras. Estou garimpando conceitos para compreender o processo de produção e a materialização das obras. Conceitos como: memória, saber fazer, cultura popular, arte Naif e velhice na sociedade contemporânea. É interessante descobrir, dentro do viés da educação e do patrimônio cultural, quais as contribuições possíveis à sociedade presente e futura. Ainda estamos no processo de descobertas das características peculiares da trajetória de vida e da produção desta artista, autodidata e idosa, que, por meio da História Oral, inserida na História do Tempo Presente, narra sua biografia a esta pesquisadora.

Dona Dila encontra-se envolvida no projeto de narrar sua vida e acompanhar o reconhecimento de seu trabalho. Apesar da fraca audição e debilitação da visão, segue criando, trabalhando e muito satisfeita com o estudo realizado. Ecléa Bosi (1994) fala da grandeza dos socialmente pequenos, e concordando com a autora, intentamos dar visibilidade e reconhecimento ao trabalho de Dona Dila.

### **Referências**

<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ARTIÉRES, Philippe. **Arquivar a própria vida.** IN: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. acesso. 13/03/2018

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos** (3a Ed). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona: Espanha, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994

CHUVA, Márcia. Da referência cultural ao patrimônio imaterial: Introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. In: REIS, Alcenir Soares dos; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **Patrimônio imaterial em perspectiva.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 25-50.



DOSSE, François. **História e ciências sociais**. São Paulo: Edusc, 2004.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História** - Memória, História e Historiografia. São Paulo: Marco Zero/Anpuh, 1993. p. 272-276.

FERNANDES, Renata Sieiro. A memória dos lugares, dos objetos e os guardiões da memória na educação não-formal. *Revista História Oral*. São Paulo. v.8, n.2, p.169-193, 2005

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e História Oral**. In: **Revista Topi**, Rio de Janeiro, 2002. P. 314-332.

LEMONS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2ªed.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Revista Projeto História- Trabalhos da Memória**; São Paulo, EDuc, p. 63-202, 1998.

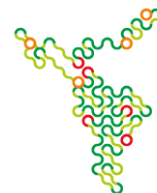
NEVES, Lucilia de Almeida. **Memória, história e sujeito: substratos da identidade**. In *Revista da Associação Brasileira de História Oral*, 2000. P. 109-116.

SANTOS, Francimário Vito dos. **O ofício das rezadeiras como patrimônio cultural: religiosidade e saberes de cura em Cruzeta, na região do Seridó Potiguar**. *Revista CPC*; São Paulo, n.8, maio/out., p. 6-35.

SANTOS, Myrian. **O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS. São Paulo, n.23, ano 8, p. 70-84, 1993.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História oral e as memórias**. In: *Rev.. Projeto História*. São Paulo, 1997.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216>

TREBITSCH, Michel. A função epistemologia e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.



## **PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA BARÃO DO RIO BRANCO / URUSSANGA - SC**

### **Patrimônio Educativo, Cultura Escolar e História da Educação**

Juliana Geraldi Yamaguti<sup>1</sup>

Giani Rabelo<sup>2</sup>

Simone das Graças Nogueira Feltrin<sup>3</sup>

Mestre em Sociologia e Cientista Social pela UNESP- Universidade Estadual Paulista – “Julio Mesquita Filho” - Araraquara/SP. Professora da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco. Urussanga/SC. Email: [julianageraldi2003@yahoo.com.br](mailto:julianageraldi2003@yahoo.com.br)

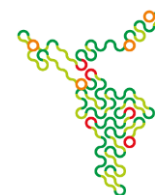
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio Econômico e do Curso de Pedagogia da UNESCO. Email: [gra@unesc.net](mailto:gra@unesc.net)

Mestre em Educação (UNESCO) e Licenciada em Pedagogia (UNISUL) Professora da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco - Urussanga (Santa Catarina/Brasil). Email: [simonenfeltrin@gmail.com](mailto:simonenfeltrin@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar ações desenvolvidas na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco de Urussanga - SC, voltadas para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio histórico educativo. As ações são desenvolvidas a partir da parceria entre a Escola, principalmente pelo trabalho de educação patrimonial desenvolvido no âmbito da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME) e o Centro de Memória e Documentação (CEDOC), ambos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A ação principal é implantar o arquivo histórico, a fim de salvaguardar a história e a memória da escola, disponibilizar consulta de pesquisadores/as e interessados/as em geral, além de preservar e divulgar a história e a memória de parte da educação catarinense, bem como proporcionar o envolvimento da comunidade escolar no reconhecimento e na valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural da escola e da comunidade urussanguense.

**Palavras-chave:** Arquivo Escolar. Memória. Patrimônio Histórico Educativo. Educação Patrimonial.

## **INTRODUÇÃO**



Este artigo apresenta ações desenvolvidas na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco de Urussanga (SC) voltadas para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio histórico educativo.

As ações são desenvolvidas a partir da parceria entre a Escola, Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME) e Centro de Memória e Documentação (CEDOC), ambos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

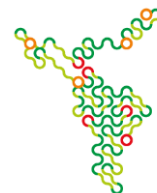
Entre as ações que os membros do Grupehme vêm desenvolvendo está o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina CEMESSC (virtual), projeto implantado pelo GRUPEHME, conta com um acervo digital composto por documentos textuais, iconográficos e objetos museológicos identificados e digitalizados ou fotografados encontrados em 27 escolas públicas estaduais, localizadas em cidades do extremo sul de Santa Catarina (as mais antigas). Entre os documentos salvaguardados pelo CEMESSC, encontram-se inúmeras fontes de pesquisa para o campo de pesquisa da história da educação. A página web<sup>1</sup> acomoda os diversos documentos encontrados nos arquivos escolares. Ao todo foram digitalizados seiscentos e dezessete (617) documentos e trinta mil cento e quarenta e quatro (30.144) páginas.

Após a conclusão das atividades iniciais, propostas pelo projeto, deu-se início a segunda etapa, ou seja, uma devolutiva às escolas envolvidas com o objetivo de apresentar o desenvolvimento, a concretização e o funcionamento do CEMESSC. Esta etapa contou com uma parceria entre GRUPEHME e o Centro de Memória e Documentação (CEDOC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), por meio da equipe que atua no Laboratório de Documentação, Conservação e Restauro.

Na ocasião das visitas realizadas junto às escolas no ano de 2016 e início de 2017, além da apresentação do centro de memória aos/às professores e equipes diretivas, foram oferecidas oficinas a fim de sensibilizar as equipes diretivas e professores/as a respeito da importância da guarda, conservação preservação dos documentos que fazem parte dos arquivos escolares. Atualmente, os membros do GRUPEHME e do CEDOC estão se dedicando diretamente aos cuidados do arquivo permanente da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco.

---

<sup>1</sup> [www.unesc.net/cemessc](http://www.unesc.net/cemessc)



A ação principal é implantar o arquivo histórico, a fim de salvaguardar a história e a memória da escola, disponibilizar a consulta de pesquisadores/as e interessados em geral, além de preservar e divulgar a história e a memória de parte da educação catarinense.

## **Metodologia**

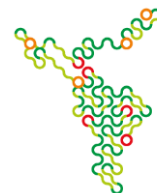
Para a implantação e organização do arquivo histórico escolar, realiza-se processamento técnico, isto é, a identificação dos fundos documentais (massa de documentos), a classificação (separação por tipos documentais), a higienização, o acondicionamento e a conservação preventiva dos documentos.

Geralmente, os procedimentos metodológicos sugeridos para a implantação, consolidação e organização de um arquivo são, de acordo com Baeza (2003):

1. Identificação de Fundos
2. Classificação (Separação por espécies e tipos documentais)
3. Registro e definição conceitual
4. Elaboração do quadro de arranjo
5. Organograma Escolar
6. Quadro de Arranjo
7. Ordenação e Notação
8. Higienização e Acondicionamento
9. Instrumento de pesquisa e descrição (Guia, Inventário e Catálogo)
10. Atendimento a consulentes

Até o presente momento, a equipe formada por membros do GRUPEHME e CEDOC já realizou o diagnóstico da condição física e de acondicionamento dos documentos mais antigos da escola; classificação, a partir da separação por espécies e tipos documentais; identificação dos fundos; elaboração do quadro de arranjo; acondicionamento dos documentos em pastas de poliondas e inventário dos documentos. Paralelo a estas etapas foi realizado uma oficina no CEDOC com os alunos e alunas do Ensino Médio do Programa. Ensino Médio Inovador – EMI com o tema Higienização, Conservação e Preservação dos Documentos. Também foi realizada uma apresentação do projeto aos professores/as e funcionários/as da escola, a fim de socializar o andamento dos trabalhos e sensibilizá-los/as para que participem de forma ativa deste processo.

Durante a identificação dos fundos documentais empreendida sobre o arquivo escolar da escola pública “Barão do Rio Branco”, foi possível localizar uma documentação fundamental para o



estudo da história dessa instituição e de sua cultura escolar, mostrando para a comunidade que se tem um arquivo “vivo” e com muitas histórias para serem valorizadas, dentre elas, de pessoas que já estudaram na escola, professores que lecionaram, bem como suas práticas pedagógicas.

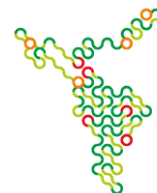
De acordo com Baeza (2003), a prática pedagógica nos arquivos escolares contribui para que alunos, professores e a comunidade escolar possam descobrir como, quando e por que foi criada a escola; que pessoas por ela passaram; que mudanças físicas sofreu ao longo de sua existência; a oferta de cursos no decorrer dos anos ou décadas; os diferentes modelos de organização de currículos e horários; os métodos e materiais pedagógicos que utilizados; a importância que teve e tem para a comunidade; esses são alguns temas que possibilitariam uma exploração da história da escola nas atividades pedagógicas e a própria reconstrução da sua trajetória.

A seguir apresentaremos alguns aspectos sobre a Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco e algumas reflexões sobre o trabalho até aqui desenvolvido que tem se voltado para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio escolar.

### **Educação patrimonial: documentar para preservar a memória do arquivo histórico da Escola Barão do Rio Branco**

A Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco foi criada em 09 de novembro de 1941. De acordo com seu P.P.P. (Projeto Político Pedagógico), compromete-se com a sua comunidade escolar, oportunizando a construção do pensamento crítico e possibilitando que os estudantes se apropriem do conhecimento sistematizado, que tenham novas descobertas, desenvolvam habilidades e competências, que progrida intelectual, social e culturalmente. Enfim, que os estudantes possam exercer a cidadania, conhecendo e valorizando os bens histórico-culturais, a partir da aproximação do patrimônio que lhes pertence.

O Projeto de Educação Patrimonial, intitulado: Cultura, etnias e patrimônio – “Conhecer para Preservar”, é desenvolvido desde 2013 na escola, na disciplina de Sociologia. O objetivo é proporcionar o envolvimento da comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural. A partir da atividade proposta “Cultura, etnias e patrimônio”, alunos e alunas da 1ª ano do Ensino Médio tem demonstrado interesse em pesquisar e conhecer a cultura, as etnias e o patrimônio cultural da cidade. O Projeto de Educação Patrimonial é desenvolvido anualmente nas aulas de Sociologia com o intuito de: fortalecer a relação

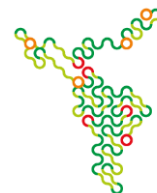


dos estudantes com suas heranças culturais; estabelecer o relacionamento dos mesmos com estes bens, bem como fazer com que sintam-se responsabilizados por valorizar e preservar o patrimônio local, a fim de fortalecer a vivência real com a cidadania.

Inicialmente oferecemos aos/as alunos/as, aulas expositivas, exibição de vídeos, pesquisa na sala de informática, onde o mesmo tem contato com os conceitos de cultura, patrimônio cultural (material e imaterial), tombamento, IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), FCC (Fundação Catarinense de Cultura), etnias e o processo de colonização do estado de Santa Catarina, bem como do município de Urussanga. Oferecemos a leitura de livros e pequenos textos referentes à história da colonização de Urussanga, considerada marco da colonização italiana no sul de Santa Catarina. Em uma segunda etapa, o/a aluno/a tem a oportunidade de realizar um trabalho de campo no entorno da escola e na área central da cidade, a fim de observar, “explorar”, identificar e registrar através de fotografias os bens culturais, (ruas, praças, monumentos, edifícios de interesse histórico e arquitetônico) sua função e significado; percepção visual e simbólica, como também apreciar e valorizar a beleza arquitetônica dos edifícios construídos nos séculos XIX e início do XX, conhecer a história das famílias que os habitaram e contribuíram para a colonização de Urussanga. Em todas as cinco edições do projeto (que teve início em 2013), parte dos/as alunos/as percebeu que é preciso conhecer a história, ou melhor, sua própria história, suas raízes, suas origens, a fim de conservar e preservar a história e a memória local e, conseqüentemente, compreender a sociedade e realidade em que estão inseridos, tornado-se sujeitos ativos, conscientes e atentos com seu entorno e exercendo ativamente sua cidadania para assim, construir um futuro mais humano, mais justo e igualitário.

De acordo com Horta (1999), a Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centrado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

No tocante a Educação Patrimonial na escola E.E.B. Barão do Rio Branco, destaca-se aspectos que indicam e possibilitam a inserção de temas relativos ao patrimônio histórico cultural nos conteúdos curriculares, bem como, no ensino e aprendizagem da comunidade escolar. “É preciso considerar o Patrimônio Cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos”. (BRANDÃO, 1996, p. 73).



Entendemos que a Educação Patrimonial voltada para a preservação do acervo histórico escolar, pode e deve ser um passo importante no suporte ao trabalho de preservação da história e da memória no interior das escolas, proporcionando aos jovens alunos maior compreensão, bem como elevá-los à condição de protagonistas de ações concretas para a preservação de parte da história de sua escola e da educação catarinense, ao "conhecer paraSegundo o IPHAN (2010), o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, estando presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, nas casas, nas danças, nas músicas, nas artes, nos museus, nas escolas, nas igrejas, nas praças, nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar e, também, nos livros, nas poesias, nas brincadeiras e nos cultos. Neste contexto, faz parte de nosso cotidiano, formando identidades e determinando os valores de uma sociedade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), em seu artigo 26, na parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). O tema em questão busca provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e suas manifestações.

A Educação Patrimonial prima por articular saberes diferenciados, como exemplos é possível no ambiente escolar oportunizar a união do conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional da própria comunidade.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) prevê no artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, isto é, identifica os contextos culturais das pessoas como importante espaço de formação dos sujeitos.

Na escola, encontramos possibilidades de pesquisas para o processo de ensino-aprendizagem: a própria escola (edifício físico), bem como o seu arquivo/acervo histórico, composta por fotos, selos, moedas, livros, discos, jogos, prontuários de alunos e professores, livros de atas, de ponto, cadernos, publicações da escola, hemerotecas, móveis, aparelhos, equipamentos, laboratórios,



etc. Descobrir a escola em perspectiva histórica, olhar para esse prédio como um personagem que testemunhou acontecimentos, motivou descobertas e apontou caminhos, é possibilitar aos alunos, docentes, funcionários, equipe gestora e a comunidade escolar em geral:

- A oportunidade de conhecer e vivenciar os costumes e a cultura locais, construindo laços de afetividade e de solidariedade com as pessoas e o lugar onde vive;
- Despertar o olhar do/a aluno/a e da comunidade para a importância de conhecer e preservar a cultura, a história, a memória locais;
- Fortalecer o sentimento de pertencimento à cidade e à comunidade;
- Promover a construção de valores referentes à identidade e a cidadania.

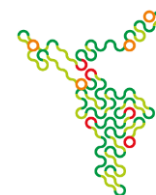
### **Reflexões acerca da experiência da preservação dos documentos históricos da escola: alguns resultados**

A organização do arquivo histórico escolar é um primeiro passo no suporte ao trabalho de preservação da memória dentro da escola, bem como proporcionar aos jovens uma compreensão maior sobre seu meio, além de elevá-los à condição de protagonistas de ações concretas para a preservação de parte da história escolar e da educação catarinense.

É importante conhecer a trajetória da escola para saber em que contexto histórico, político, social e cultural foi criada, como foi organizada, que cursos vêm ministrando, quais têm sido as comemorações promovidas, os campeonatos disputados, quem foram seus diretores, professores, alunos/as, etc.

Podemos conhecer essa história através dos documentos históricos, pois os documentos são importantes, registram o dia-a-dia das atividades da escola; são "pistas" para se compreender, por exemplo, como é sua estrutura, a que tipo de público atende, qual é o perfil do corpo docente e dos funcionários. Com o passar do tempo, os documentos tendem a envelhecer e a se deteriorar, e a maioria acaba indo parar no lixo ou desaparecem; consequentemente, algumas informações históricas se perdem para sempre. (BAEZA, 2003)

Para que isso não aconteça, é necessário tomar alguns cuidados importantes com esses documentos. Quem é que pode fazer isso? Assim como há os profissionais especializados em cuidar de bibliotecas (bibliotecários) e de museus (museólogos), também há os especialistas em cuidar de arquivos?



Sim, os arquivistas. Entretanto, não compete só aos arquivistas o cuidado com a documentação histórica; cabe a todos zelar pela sua conservação. Geralmente, uma equipe multidisciplinar costuma trabalhar na implantação e na organização de um arquivo. Além do arquivista, temos historiadores, sociólogos, arquitetos, técnicos em arquivística, etc.

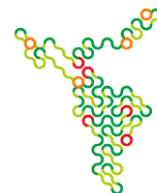
É uma tarefa multidisciplinar. É preciso ter uma equipe responsável para preservar o patrimônio da escola: carteiras, lousas, livros e demais bens pertencem a todos e servem como testemunhos de nossa própria história.

O referido projeto busca implantar, organizar e conscientizar a comunidade escolar e urussanguense sobre a importância de zelar pelo patrimônio cultural, especificamente o seu patrimônio educativo e, neste caso, o patrimônio da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco, em função do seu significado para a cidade e região. Neste trabalho, buscou-se envolver funcionários, professores e alunos na preservação da história e da memória da escola.

Para auxiliar na implantação e organização do Arquivo Histórico Escolar, especificamente nas ações de higienização e conservação preventiva dos documentos, em 2017, foram selecionadas três alunas do programa Ensino Médio Inovador – EMI (Ensino Médio Inovador), além de outra aluna do Colégio UNESC. Tal seleção ocorreu dentro do Edital nº 182/2017/CNPq/UNESC. O objetivo do programa EMI “é apoiar e fortalecer [...] propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual”. (BRASIL /2016)

No Ensino Médio Inovador com o conhecimento possibilitado através de oficinas desenvolvidas e com o envolvimento de todas as disciplinas foi possível aplicar boas práticas pedagógicas, dentre elas, destacou-se, a oficina de higienização, conservação e pequenos reparos de documentos com os estudantes, na Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC.

Pode-se definir arquivo, de acordo com Paes (1991), como o conjunto de documentos reunidos, ao longo das atividades, por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas. O arquivo corrente, também chamado de administrativo, é aquele composto por documentos que fazem parte das rotinas administrativas, jurídicas e funcionais da instituição (considerados de primeira idade) e que estão intimamente ligados aos objetivos pelos quais foram gerados.



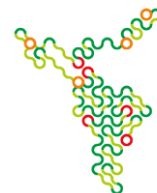
Quando os documentos ultrapassam os prazos de validade, mas ainda podem ser consultados pelo produtor, são encaminhados a um arquivo intermediário (segunda idade), onde será feita uma avaliação com o auxílio de uma tabela de temporalidade, para determinar seu destino: guarda ou eliminação. Assim, os documentos considerados de valor histórico, cultural e probatório, serão encaminhados para o arquivo permanente, também chamado de histórico (terceira idade); os demais serão descartados.

Para Paes (1991), é importante que as três fases de "vida" dos documentos descritas acima sejam tratadas de maneira sistemática, normalizada e integrada, para realizar a passagem de um arquivo ao outro e a eliminação de documentos de acordo com os procedimentos adequados.

É muito importante cuidar dos documentos desde o momento de sua geração e gestão. Imprescindível, também, que funcionários, professores/s e alunos/as conheçam os cuidados que devem ser dispensados aos documentos que fazem parte das atividades diárias da escola, já que muitos deles podem se tornar históricos.

Os arquivos escolares são, segundo Baeza (2003), constituídos pelo conjunto de documentos produzidos e recebidos em decorrência das atividades diárias de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e todos aqueles que de alguma forma participam do funcionamento da escola. Entre os documentos escolares, podemos citar: prontuários de alunos, cartilhas, discos de histórias infantis, trabalhos feitos pelos próprios estudantes, etc. Todos esses documentos contam algo da história da escola, dos funcionários, dos alunos, dos professores e da comunidade escolar em geral, assim, objetivamos conscientizar sobre a importância de instituir um arquivo escolar.

Os acervos (ou fundos) escolares podem reunir uma grande variedade de documentos nos mais diversos materiais: papel, madeira, isopor, vidro, tecido, gesso, acrílico, etc. Os arquivistas dão o nome de suporte ao material sobre o qual as informações são registradas. Assim, podemos considerar como documento histórico tanto uma cadeira em madeira do século XIX como um calçado em couro que pertenceu a um barão do café, ou as dobraduras de papel feitas pelos alunos nas aulas de Educação Artística. Esses exemplos, segundo Baeza (2003), nos trazem informações históricas a respeito do mobiliário do século XIX, do vestuário dos barões do café, e das práticas escolares no Brasil do século XXI.



Pode-se perceber, então, que documento não é somente aquilo que é registrado em papel. Assim, como há vários tipos de suporte, também devemos lembrar que os documentos podem pertencer a vários gêneros: áudio, cinematografia, iconografia, multimídia e texto.

Nesse sentido, para Baeza (2003), os arquivos escolares guardam uma especificidade que os diferencia da maioria dos arquivos institucionais nos quais normalmente encontramos exemplares únicos de documentos manuscritos, impressos e audiovisuais. Os exemplares múltiplos (livros e revistas) são, geralmente, guardados em bibliotecas; e os objetos bi e tridimensionais (quadros, cadeiras, brinquedos, calçados) conservam-se em museus.

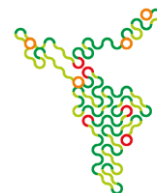
Por meio da Educação Patrimonial, é possível desenvolver ações com o propósito de sensibilizar os estudantes do ensino fundamental e médio para conhecer e valorizar a história da escola e do município, bem como preservar a memória escolar e urussanguense. Assim, acreditamos contribuir para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural e educativo da E.E.B. Barão do Rio Branco, como também parte da história da educação catarinense.

### **Considerações Finais**

Desde 2001, os membros do GRUPEHME têm se deparado com uma cultura saturada pela ideia de que documentos antigos são coisas velhas que importunam o ambiente escolar e por isso devem ser descartados e destruídos. Quando guardados, as condições não são as mais adequadas, por desconhecimento e/ou falta de estrutura física e de pessoal. A cada nova gestão que assume a direção da instituição escolar, "novos" documentos desaparecem com a justificativa de que a escola está com falta de espaço ou que precisa passar por uma faxina.

A prática do descarte sem critérios de seleção por uma comissão de avaliação tem prejudicado profundamente a preservação da memória das instituições escolares, bem como a reconstrução de suas histórias e da participação de seus sujeitos nesta construção, dizendo de outro modo, a cultura do descarte tem contribuído de forma significativa para a dissipação das experiências escolares desenvolvidas no decorrer do tempo, impedindo as novas gerações de terem acesso.

Portanto, o descarte ocorre sem planejamento, sem orientação das instâncias superiores e, em muitos casos, quando guardados encontram-se acondicionados inadequadamente, sendo afetados pelas intempéries do tempo, insetos, umidade. Boa parte da documentação que sobrevive está sendo encaminhada para o que costumeiramente se denomina de "arquivo morto". Estes documentos, em



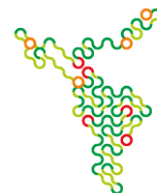
boa parte, estão sendo corroídos por insetos e pragas; geralmente estão depositados em ambientes úmidos e sem ventilação; em muitos casos ficam expostos a alta luminosidade; cobertos de poeira; misturados com utensílios escolares em desuso e com produtos químicos e ainda para agravar a situação, localizados em lugares de difícil acesso. Muitos documentos estão em via de desaparecer, literalmente se desmanchando, por falta de condições de preservação, desconhecimento por parte dos/as gestores/as e certamente, por ausência de uma política pública voltada à preservação do acervo escolar".

No entanto, há de se ressaltar que os arquivos correntes e temporários não estão ilesos a um processo de destruição paulatina. Estes estão também sendo duramente afetados pela falta de uma metodologia de classificação e organização e sem os cuidados necessários para a sua conservação. Se estes não forem preservados devidamente nunca chegarão a compor o arquivo histórico de uma instituição escolar.

A partir das ações desenvolvidas na implantação e organização do arquivo histórico escolar, alunos/as, professores/as e a comunidade em geral, poderão conhecer dados sobre a fundação da escola, a sua relação com a história do bairro em que está localizada ou com a cidade, as diferentes gerações de alunos/as, professores/as e funcionários/as que passaram pela instituição, a trajetória de ex-alunos/as como profissionais em destaque na área de atuação, além da funcionalidade aos documentos considerados de efetivo caráter para fins comprobatórios.

A escola é um espaço privilegiado e estão repletos de evidências culturais, na qual é possível trocar experiências, expressões e opiniões, valorizar a memória escolar, é neste sentido que a escola "Barão do Rio Branco" está atuando com a Educação Patrimonial - "conhecer para preservar" seu arquivo documental, sua história e a sua memória.

É importante destacar a parceria da Escola "Barão do Rio Branco, com o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME) e o Centro de Memória e Documentação (CEDOC), ambos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), pois desde o acesso aos arquivos escolares, que foi permitido pela direção escolar se fazem presente no ambiente escola, estudando e realizando uma análise documental, orientando professores/as e mostrando a comunidade escolar que o arquivo é "vivo" e não morto como muitos ainda pensam.



## REFERÊNCIAS

BAEZA, Teresa Marcela Meza. Manual de trabalhos em arquivos escolares. São Paulo, IMESP, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. [Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016](#). Brasília, DF: MEC/CNE, 2016.

COSTA, Marcia Marques. Tanti anni dopo. Ed. do Autor, Urussanga, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

PORTA, Paula. Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação e resultados: 2000/2010 / Paula Porta. -- Brasília, DF: Iphan/Monumenta, 2012. 344 p.: il. ; 28 cm.



## **PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM JACAREÍ: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS AÇÕES DO SETOR DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DO MUSEU DE ANTROPOLOGIA DO VALE DO PARAÍBA (1980 – 1992)**

Patrícia Cristina da Cruz Sá\*  
Maria Ângela Borges Salvadori\*\*

**Resumo:** Está proposta é parte da pesquisa de mestrado que estuda o Museu de Antropologia do Vale do Paraíba – MAV – como uma instituição educativa. A instituição museológica, objeto da pesquisa, está localizada em Jacareí, no interior de São Paulo. Aqui abordamos o patrimônio educativo musealizado no MAV a partir das ações desenvolvidas pelo museu entre 1980 e 1992, época em que o prédio que o sedia passava por restauro. Naquele período, deu-se a criação do Setor de Pesquisa e Documentação – SEPEDOC – que, entre outras atividades, realizava cursos, palestras, exposições e coleta de documentos referentes a Escola Estadual Coronel Carlos Porto que, durante décadas, ocupou o espaço hoje ocupado pelo MAV. Enquanto o SEPEDOC esteve atuante, realizou duas atividades com foco no patrimônio educativo: inicialmente, a coleta e documentação dos objetos escolares e, a seguir, a primeira exposição sobre a Escola Cel. Carlos Porto. Caminhamos na direção de analisar a dimensão imaterial da cultura escolar a partir acervo material preservado e das lembranças de antigos alunos, professores e funcionários da escola, produzidas no contato com esse espaço e seus objetos.

**Palavras-chave:** Patrimônio; Museu; Memória

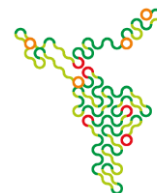
### **EDUCATIONAL HERITAGE IN JACAREÍ: A REFLECTION FROM THE ACTIONS OF THE RESEARCH AND DOCUMENTATION SECTOR OF THE USEUM OF ANTHROPOLOGY OF THE VALE DO PARAÍBA (1980-1992)**

**Astract:** This proposal is part of the masters research that studies the Museum of Anthropology of the Vale do Paraíba - MAV - as an educational institution. The museological institution, object of the research, is located in Jacareí, in the interior of São Paulo. Here we approach the museological educational heritage in MAV from the actions developed by the museum between 1980 and 1992, during which time the building that was undergoing restoration. In that period, the Research and Documentation Sector (SEPEDOC) was created, which, among other activities, carried out courses, lectures, exhibitions and collection of documents related to the Coronel Carlos Porto School, which for decades occupied the space occupied today by MAV. During the period in which SEPEDOC was active, it carried out two activities with a focus on educational heritage: initially, the collection and documentation of school objects and, then, the first exhibition about Escola Estadual Cel. Carlos Porto. We go in the direction of analyzing the immaterial dimension of school culture from preserved material collection and from the memories of former students, teachers and school staff, produced in contact with this space and its objects.

---

\* Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

\*\* Docente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Brasil



**Keywords:** Heritage Museum; Memory

## **Introdução**

Em meados do século XVII, iniciou-se o povoamento de Jacareí, na região do Vale do Paraíba, que era utilizada como passagem para a penetração bandeirante e, no século XIX, o seu desenvolvimento foi impulsionado pela economia cafeeira. O município de Jacareí, durante o século XX, ficou conhecido no Estado como “Capital do Biscoito” por ter em seu território importantes indústrias que produziam esses alimentos. Com o fechamento da Fábrica de Biscoitos Jacareí, a fama perdeu força.

Atualmente, Jacareí está entre os principais municípios do Vale do Paraíba e conta com um importante complexo industrial. Contudo, o intenso crescimento econômico aliado à falta de políticas preservacionistas auxiliou na descaracterização e destruição de seu patrimônio cultural, de modo que existe uma necessidade urgente de diretrizes que conciliem a preservação do que restou com o crescimento urbano.

Nesse cenário urbano encontra-se o Solar Gomes Leitão, construído em taipa de pilão para ser residência da família Leitão em 1857, segundo se supõe pela inscrição no arco pleno da porta principal - “1857, com a marcação JCGL<sup>1</sup>”. Serviu de moradia até 1879 quando, com a morte do patriarca da família, passou às mãos de seus herdeiros que, por sua vez, o venderam ao governo do Estado para instalação do Grupo Escolar Coronel Carlos Porto, em 1895.

O prédio sofreu várias reformas durante o período em que funcionou como escola tendo sido, uma delas, supervisionada pelo escritor e engenheiro Euclides da Cunha. O Solar foi tombado como monumento de interesse histórico e documental, publicado no Diário Oficial de 07 de dezembro de 1978, e teve desativada sua função como Escola em 1980. Mesmo não estando inserido na tipologia museu escolar, a história do MAV está atrelada à memória da escola – que atualmente funciona em prédio ao lado do museu – e à história da educação de Jacareí.

## ***O Patrimônio educativo sob a guarda do SEPEDOC***

---

<sup>1</sup> JCGL é a abreviação de João da Costa Gomes Leitão, patriarca da família Leitão em Jacareí



Em 1978 é criada uma comissão de avaliação para implantação do museu, oficializada pela portaria 366 de 13 de fevereiro de 1978. Em outubro do mesmo ano, a comissão se dissolve e é criado, através do decreto 202, o Setor de Pesquisa e Documentação – SEPEDOC-, subordinado ao Departamento de Educação e Cultura. O SEPEDOC objetivava estudar e coletar “materiais representativos das diversas manifestações culturais do Homem do Vale do Paraíba, visando a organização do futuro Museu de Antropologia” (SEPEDOC, 1980, p. 02). De acordo com Aldemir Lima<sup>2</sup> (1989, p.33), entre 1978 e 1980, as atividades do setor constituíram-se em definir o que seria o museu de Jacareí e pedir o tombamento do Solar Gomes Leitão, o que ocorre já em dezembro de 1978. O Solar Gomes Leitão por si só é um fragmento da memória escolar de Jacareí. Quando o SEPEDOC solicita o tombamento do Solar ao Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo – CONDEPHAAT. No processo de tombamento, no levantamento histórico realizado pela então diretora da escola Anna Maria Cabral Lage, a edificação é descrita da seguinte forma:

O velho edifício, com seus caracteres, com sua coleção de relógios de parede, com vários móveis antigos e artísticos, merece melhor atenção. Ele conta uma história. Fala do passado. Do fausto do café. Dos senhores rurais. Da cultura do tempo do império. De uma sociedade e de uma fase de nossa vida brasileira, é uma linda construção, uma joia arquitetônica, das poucas que a cidade ainda possui e merece, tanto ser conservado, como adequadamente aproveitado (Processo de Tombamento CONDEPHAAT, nº 20546/1978, fl. 10).

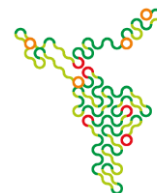
Ao usar a expressão “velho edifício” e destacar seu acervo – “vários móveis antigos e artísticos”, o texto Lage parece querer abarcar a necessidade da preservação da memória arquitetônica e histórica tanto da escola quanto da residência de João da Costa Gomes Leitão. Os termos e justificativas utilizados para o pedido de tombamento junto ao Condephaat encontraram apoio em seus conselheiros, como indica o parecer de Azi AB’Saber :

No instante em que representantes esclarecidos da comunidade urbana de Jacareí pretendem utilizar o edifício para um museu, julgo que o CONDEPHAAT, somando forças, deva tomar e prestigiar a iniciativa de utilização cultural. (Processo de Tombamento CONDEPHAAT, nº 20546/1978, fl. 28)

Estava sob responsabilidade do SEPEDOC, setor oficialmente formado em fevereiro de 1978 pela portaria nº 366, dar andamento ao processo de tombamento do Solar. A justificativa de

---

<sup>2</sup>Membro do SEPEDOC e diretor do MAV entre 1981 a 1992 e posteriormente entre 1997 a 1999



tombamento foi redigida e assinada pela diretora da escola, Ana Maria Cabral Lago, em maio de 1977. O envio da primeira solicitação ao CONDEPHAAT deu-se em 13 de abril de 1978, mesma data em que a portaria de criação do SEPEDOC foi publicada. Ao longo do processo de tombamento, a criação do Museu de Jacaré foi por diversas vezes, mencionada como uma ação de duplo valor:

[...] um bom alvitro, não apenas para a cidade, que passaria a contar com um centro cultural, mas também para a escola, que ganharia acomodações atualizadas, e dado a utilização do prédio para outro fim educativo que não a escola” (Processo de Tombamento CONDEPHAAT, nº 20546/1978, fl. 10).

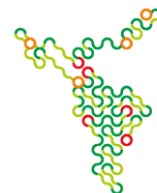
De fato, naquele momento, o prédio já não comportava as necessidades da escola, o terreno ao lado já havia sido ocupado com algumas salas de aula, a cantina e o banheiro dos alunos. Ademais, o Estado já vinha buscando um local para construir um novo prédio escolar. De acordo com o jornal “Agora”, de 31 de agosto de 1977, a intenção do Estado era adquirir o terreno do recém-demolido Colégio Antônio Afonso, instituição privada de ensino e utilizá-lo para a construção de um novo espaço em acordo com as exigências educacionais vigentes. Entretanto, também os proprietários do terreno tinham a intenção de ocupa-lo para fins educacionais e, diante desse impasse, a prefeitura optou por construir uma nova edificação nos fundos do pátio do Solar Gomes Leitão onde já existiam as salas de aulas externas e os banheiros. O objetivo do governo municipal era que essa construção abrigasse a escola e que pudesse ser feita a permuta entre os prédios, ou seja, o prédio novo pelo Solar Gomes Leitão.

No início do processo não existe nenhuma referência sobre o município construir um edifício para a escola a fim de trocá-lo pelo Solar. A primeira menção à construção se dá treze dias após a publicação no Diário Oficial referente ao tombamento do Solar Gomes Leitão, quando a prefeitura solicita ao CONDEPHAT o destombamento, com justificativa que um novo prédio para escola estava sendo construído no terreno aos fundos do museu. Tal construção não tinha autorização do CONDEPHAAT, desobedecendo a regra de que, em um raio de 300 metros de prédios tombados, qualquer construção necessita avaliação e parecer favorável do órgão.

De acordo com o então prefeito Benedito Sergio Lencioni<sup>3</sup> o projeto de construção do novo espaço para a escola contemplou uma ligação entre os dois prédios, tendo como justificativa que o museu deveria ser uma extensão da escola e a escola uma extensão do museu. A escada que liga os

---

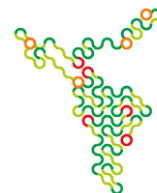
<sup>3</sup> Entrevista realizada em 23 de novembro de 2017, disponível no acervo do MAV.



dois prédios ainda está lá, embora tenha sido fechada com grades em 2003, com a alegação de que os alunos fugiam da escola pelo museu. Por 23 anos a escada foi uma ligação entre passado e presente.

Além da antiga escada, os objetos da escola sob guarda do MAV vinculam os dois prédios e suas histórias. A primeira leva de objetos doados ao museu provém do decreto nº17.487 de 05 de agosto de 1981, do governo do Estado de São Paulo. Eram objetos pertencentes a Escola Cel. Carlos Porto e haviam sido deixados no prédio antigo em decorrência da mudança. De acordo com Lima, o SEPEDOC percebe a necessidade de guardar os objetos da escola quando ex alunos e professores começam a entrar no Solar contando suas lembranças da infância ali vivida. Esta doação foi solicitada inicialmente pela divisão de patrimônio, vinculado à Secretaria de Educação e Cultura que, por meio do ofício emitido pela prefeitura, nº 5.268/80, utilizou o seguinte argumento: “Trata-se de moveis antigos, relacionados a história da própria escola e consequentemente da cidade” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JACAREÍ, 1980). No decreto nº17.487/80 consta a doação de onze relógios, quatro armários, oito cadeiras, seis mesas e um porta chapéus, além de nove carteiras escolares.

A Escola Coronel Carlos Porto formou centenas de munícipes e está presente nas memórias de gerações de jacareenses. Foi a primeira escola estadual da cidade, que iniciou suas atividades em 1895, em prédio provisório e, em 1896, mudou-se para o Solar Gomes Leitão, onde permaneceu até 1980, quando foi transferida para o atual prédio, localizado na Rua Leitão, ao lado do Solar. Gomes Leitão, segundo a tradição local, foi fazendeiro de café e o prédio, construído em taipa de pilão, é também um marco arquitetônico local. Tal como ocorre em outros municípios paulistas, o Solar representa um fragmento das mudanças urbanas e sociais pelas quais passaram as cidades envolvidas na produção e comercialização do café, com suas paredes internas decoradas, uso frequente de palmeiras imperiais como símbolos de riqueza e estilo neoclássico. Enquanto a “história oficial” contada acerca do edifício está atrelada à vida de João da Costa Gomes Leitão e sua família, a memória social guarda mais os cento e vinte e um anos em que o prédio abrigou instituições de educação de caráter escolar e museológico. O fato é que, não poucas vezes, os visitantes percorrem corredores e salas, observam objetos – tais como carteiras escolares, tinteiros, pontas de penas, relógios de parede, armários, entre outros -, emocionados com suas lembranças. E contam vivências partilhadas naquele lugar que se colocam na contramão desta “história oficial”; são memórias, neste sentido, rebeldes porque lidam com o espaço como modo de inteligibilidade da própria experiência. As memórias individuais são, também e sempre, sociais (BOSI, 1979, p. 370).



Ao buscar as memórias de ex-alunos da escola sediada no Solar Gomes Leitão é possível perceber esses marcos de repetição das atividades escolares, fontes de emoções boas e ruins naquele período. De acordo com Eliana Ferreira dos Santos<sup>4</sup>, aluna da Escola Cel. Carlos Porto entre 1969 a 1976 e funcionária do MAV desde 1997, a primeira lembrança que vem à mente ao rememorar aquele período é a da “hora do recreio onde era servido aos alunos um leite reconstituído muito gostoso”. A permanência, a frequência e as sensações são alguns marcos da memória e, não poucas vezes, são também fatores que definem o que é patrimônio. Choay (2006) observa que “trazendo à memória afetiva a dimensão sagrada das obras humanas, o monumento histórico adquire uma universalidade sem precedentes” (p.141).

A documentação escolar guardada no MAV – documentos escritos e objetos do cotidiano da escola - permite uma conjugação entre o espaço e a memória, possibilidade para a criação e apropriação de diferentes sentidos do passado, construídos em múltiplas temporalidades, permeados de afetos e identidades. Retomando a fala da aluna Eliana, apesar da suntuosidade do edifício e a despeito daquilo que lhe é imanente, como a origem e a arquitetura do casario, é do recreio escolar – e do leite – que ela se recorda, valorizando o espaço a partir de sua experiência.

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada em 31 de agosto de 2017.



Figura 1 Exposição permanente “Grupo Escolar Cel. Carlos Porto”. Fotografia da autora. 2017.

A consagrada expressão “lugares de memória”, cunhada pelo historiador Pierre Nora, também ajuda a compreender este tipo de espaço, “onde a memória trabalha” (NORA, 1983, p. 20), ou seja, lugares que transcendem sua materialidade, que surgem pela construção humana, aqueles que a imaginação “investe de uma aura simbólica [...]” (p. 21). Os lugares de memória são espaços criados pelo indivíduo contemporâneo diante de um tempo acelerado e de rápidas e profundas transformações, lugares que religam presente e passado, nos quais se reconhecem como sujeitos.

A fala do ex-aluno Roberto Leite Machado, estudante da escola entre 1952 e 1961, reforça essa compreensão dos lugares de memória como lugares de pertencimento e identidade:

É uma emoção entrar aqui, porque parece que até o cheiro é o mesmo, eu volto nos meus sete, oito anos. Eu tenho orgulho de ter estudado no Carlos Porto, porque não era qualquer um que tinha essa oportunidade, e hoje eu vejo o prédio aberto como um museu e penso ‘eu faço parte deste museu’ e acho isso excelente (MACHADO, 2017)

Roberto Leite Machado mostra que o casarão pode ter sido construído no tempo da economia cafeeira no Vale do Paraíba, mas foi a implantação e permanência da escola que se fixaram de modo mais intenso no imaginário individual e coletivo dos jacareiensenses. E mesmo sua arquitetura, inicialmente representante dos modos de morar dos ricos cafeicultores, com as técnicas construtivas e os adornos que caracterizavam aqueles Solares, é percorrida na pertença ao espaço à escola. Quando o antigo aluno diz “eu faço parte deste museu”, simultaneamente, opera no campo da produção de identidades sociais e no da conquista política de um passado a ser registrado. O mesmo foi possível



perceber na fala de Eliana Ferreira dos Santos ao finalizar a entrevista com a seguinte afirmação: “eu me sinto acolhida aqui, gosto muito desse lugar, faz parte de mim”. Na introdução do terceiro relatório de atividades<sup>5</sup> do SEPEDOC, datado de 1981, ao expor sua opinião sobre a relevância do museu, o autor do texto conclui da seguinte forma:

[...] Museu que surgiu do povo, despertado pela demolição do solar do Barão de Jacareí, em frente ao Solar Gomes Leitão, e com sua restauração em andamento; uma interação Museu-Escola bastante salutar para a formação do gosto a Museus; e alguns outros aspectos que fugiram à minha observação (NAVARRO, 1981, p. 01)

A percepção da importância da memória escolar, de acordo com Osmar Almeida<sup>6</sup>, gerente do SEPEDOC, promoveu mudanças no planejamento do museu, com o intuito de que ele passasse a abrigar também um memorial da escola e daí resultou um trabalho de busca de depoimentos, fotografias, objetos e outros documentos relacionados a Escola Cel. Carlos Porto. Por meio desta busca, chegaram materiais variados, que incluem sujeitos e experiências escolares de outras instituições, como é o caso, por exemplo, do álbum da formatura do ginásio da professora Blois que deu aula no grupo escolar e havia se formado no V Ginásio de Jacareí em 1945. Neste álbum encontramos ainda a foto da professora Jovita, que deu aulas tanto no grupo escolar quanto no V Ginásio do município. Assim, esses documentos, ainda que em lampejos, tratam de histórias que se entrelaçam com outras instituições educativas da cidade.

Em uma listagem encontrada no arquivo do museu, datada de 1990, intitulada “Material adquirido por doação/destinado ao Museu de Antropologia do Vale do Paraíba”, é possível encontrar mais materiais, o que Almeida atribuiu aos constantes apelos do SEPEDOC à população no sentido de que doasse acervo da escola para o museu. A lista está dividida em três colunas: descrição do material, doador e localização, e nela constam quinze relógios provenientes da escola, um quadro com moldura de Hermínia Mesquita (diretora da sessão feminina do Grupo Escolar em 1896), um quadro com moldura do Cel. Carlos Porto e um quadro com moldura de Rodrigues Alves, além de dois porta chapéus, seis armários e dois conjuntos de sofás.

---

<sup>5</sup> O SEPEDOC publicou cinco relatórios de atividades do setor ocorridas entre 1980 e 1982. Os quatro primeiros relatórios possuem uma estrutura semelhante, com uma sessão introdutória chamada “Jacareí - História e Memória”, escrita por algum membro da sociedade civil ligado ao comércio ou política defendendo a importância do museu, outra sessão com o título “Atividades do MAV” com resultado da pesquisa realizada pelo setor. O quinto relatório, o maior em número de páginas, é composto exclusivamente pelo resumo de pesquisa sobre times de futebol no município.

<sup>6</sup> Osmar de Almeida foi gerente do SEPEDOC até 1984, presidente do Conselho do Museu entre 1987 a 1992, e desde março de 2018 é assistente de fomento e investimentos do museu. Entrevista concedida a autora em 20 de novembro de 2017.

A partir desses espólios da educação de Jacareí, o setor de pesquisa e documentação solicitou que no processo de restauro fossem mantidos os vestígios da escola, considerando que durante a prospecção foram identificadas treze camadas de tinta sobre desenhos que seriam da época em que o prédio era residência. Nas escadas, os adornos da residência e da escola convivem em um harmônico contraste. A homenagem feita em 1898 ao inspetor escolar Olympio Catão está fixada no mesmo local há 120 anos. Os relógios que foram deixados pela escola no Solar, que marcavam o ritmo das atividades escolares, agora controlam os funcionários e visitantes do museu.

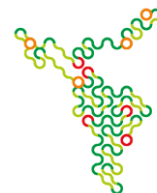


Figura 2: Detalhe da parede no piso térreo marcando os três usos dados ao Solar; do lado direito a cor marrom claro com detalhes em verde são parte da atual pintura do museu, na parte inferior esquerda as formas geométricas datam da segunda reforma da escola em 1906, e na parte superior esquerda está o revestimento de escaiola da época em que o Solar era residência da família Leitão. Fotografia da autora, 2017.

Para Lima (2008), a identidade do Solar Gomes Leitão não é de um casarão dos Oitocentos e sim de uma escola:

Para a cidade aquilo [o prédio] é uma memória afetiva, é ali que eu estudei, é ali que eu comecei minha história de vida. [...] a primeira coisa que as pessoas querem quando entram aqui é saber onde elas estudaram (LIMA, 2008).

Assim, percebe-se que foi a valorização do patrimônio histórico escolar do MAV que garantiu a sua preservação, inclusive enquanto registro da arquitetura do fausto do café



### ***Outras ações do SEPEDOC***

Em 07 de dezembro 1980 ocorre a entrega oficial do Solar, que até então pertencia ao Estado, para o município e a abertura da exposição Museu de Rua de Jacareí, organizada pelo arquiteto e museólogo Julio Abe Wakaahara. Em entrevista ao jornalista Fernando Cerqueira Lemos, da Folha de São Paulo, sobre o Museu de Rua de Jacareí, Wakaahara aponta que:

A exposição Museu de Rua insere-se na programação do Museu de Antropologia (um museu aberto) utilizando as ruas e praças de Jacareí para mostrar a cidade no espaço e no tempo, justamente no momento em que o próprio museu se instala no Solar Gomes Leitão, até recentemente Grupo Escolar Carlos Porto. [...] O museu de Rua é uma forma de conhecimento, mas principalmente uma forma de autoconhecimento urbano, onde a população redescobre a si mesma como agente transformador ou destruidor do seu ambiente [...] (LEMOS, 1980, p.56)

Esta exposição deu início ao acervo fotográfico do Arquivo Municipal de Jacareí. Lima (1989) conta sobre as tarefas do SEPEDOC para viabilizar o projeto: “foram meses de trabalho em que se coletaram velhas fotografias e documentação mal conservada em arquivos públicos e privados. A cidade começa a sacudir a poeira de sua história” (LIMA, 1989, p. 33). Entretanto naquele momento, é possível perceber que o objetivo não era a criação de um arquivo municipal ou de um núcleo de arqueologia – ambos criados a partir das coletas feitas pelo SEPEDOC – e sim a constituição de um acervo para o museu. LIMA (1989, p. 35) afirma ainda, que esse acervo não tinha lugar fixo, vagando por várias localidades da cidade enquanto esperava a restauração do Solar Gomes Leitão, sua sede oficial.

No período em que esteve ativo, o SEPEDOC publicou cinco boletins nos quais informava acerca de suas pesquisas e atividades. As pesquisas eram realizadas em parcerias com historiadores, arqueólogos e artistas da região. Um destaque foi a pesquisa sobre pintores autodidatas que resultou em uma exposição e um livro, ambos intitulados “Os 14 do Vale”, além de um documentário que representou o Brasil no Simpósio Internacional de Arte-educação no Canadá (LIMA, 1989, p. 37). No final do ano de 1992 ocorre uma reinauguração do museu em seu espaço definitivo e com o solar finalmente restaurado. A exposição de abertura é sobre a escola que ali esteve por tanto tempo.

### ***Conclusão***



Nos doze anos em que esteve ativo, o SEPEDOC foi responsável por criar um acervo para o Museu de Antropologia, por salvaguardar e reconhecer a importância da memória escolar, além de estabelecer uma relação entre o museu e a comunidade local.

No que tange a preservação do patrimônio educativo, fica claro que o setor garantiu que, ao longo dos quarenta anos seguintes, no mínimo, a escola fosse lembrada como a verdadeira “senhora” do Solar Gomes Leitão. As ações empreendidas pelo SEPEDOC durante o restauro do prédio visando manter, ainda que minimamente, vestígios da arquitetura escolar, seus objetos e cores, permitem que muitos cidadãos, hoje, entrem no museu e contem que seus pais, avós e outros familiares foram educados ali. Um espaço que faz parte da história de muitos sujeitos que nele encontram caminhos para o compartilhar de suas memórias.

### ***Referências***

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade, Lembranças de Velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CONSELHO, de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo. **Processo de Tombamento** n. 20.546, 1978.

JACAREÍ terá seu museu histórico em 1978. Depois um centro cultural. **Jornal Agora**. Jacareí. 31 de agosto de 1977.

JACAREÍ. **Ofício** nº 5.268/80. Acervo documental do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba. Jacareí. 1980.

LEMOES, Fernando Cerqueira. Cultura não é Lixo. Folha de São Paulo. São Paulo. ano 59. n 18.876, p. 56, 7 dez.e 1980.

LIMA, Aldemir Morato. Museu de Antropologia do Vale do Paraíba, as implicações de um projeto. In: Revista Museologia. Instituto de Museologia de São Paulo/FESP. 1989. p. 31 – 39.

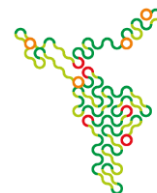
NAVARRO, José Luiz Antônio. **Jacareí-História e Memória**. Setor de Pesquisa e Documentação. Dep. de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Jacareí. vol 3. 1981

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da PUC/SP, v. 10, 1993, p. 07 a 27.

SÃO PAULO, **Decreto nº 17.487**, de 05 de agosto de 1981. Autoriza a doação de materiais usados e sucata às Prefeituras Municipais que especifica. Diário Oficial. Executivo, 06/08/1981, p.11



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*



Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1981/decreto-17487-05.08.1981.html>> Acesso em 13 de novembro de 2017.



## O PAPEL DA INSPETORIA DE HIGIENE DE SANTA CATARINA NA CONJUGAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE MÉDICOS CATARINENSES, PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Julia Vieira Tocchetto de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel da Inspetoria de Higiene de Santa Catarina no que diz respeito a conjugação entre formação e atuação de médicos catarinenses ao longo da primeira metade do século XX, antes da fundação da primeira Faculdade de Medicina de Santa Catarina, em meados da década de 1950. A partir da leitura de fontes variadas, tais quais jornais da época, teses de médicos catarinenses, relatórios da Inspetoria de Higiene, legislações e/ou outros documentos oficiais do período, pretende-se perceber como médicos catarinenses, até então formados em outros Estados brasileiros diante da ausência de uma instituição de formação médica em Santa Catarina, apropriaram-se deste conhecimento e atuaram a partir da Inspetoria de Higiene do Estado com práticas educativas para saúde da população, bem como compreender quais eram estas práticas e em que sentido tencionavam ou não com os costumes das pessoas. Como referencial teórico, parte-se das considerações de Roger Chartier acerca do conceito de apropriação, aqui percebida como reinvenção, criação e produção que os indivíduos fazem desde o instante que recebem, e de Edward P. Thompson sobre costumes, compreendido como parte da cultura e legitimação da experiência.

**Palavras-chave:** História da Educação; História da medicina; Práticas Educativas;

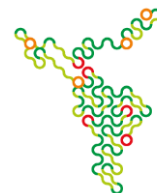
### THE ROLE OF THE SANTA CATARINA HYGIENE INSPECTORY IN THE CONJUGATION BETWEEN TRAINING AND ACTING OF CATARINIAN PHYSICIANS, FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

**Astract:** The aim of this study is to understand the role of the health department of Santa Catarina in the sense of a combination of the training and the performance of doctors from Santa Catarina during the first half of the 20th century. Catarina, in the mid-1950s. From the reading of sources of information, legislation and / or other official documents of the period, the intention is to free doctors from Santa Catarina, until then it was formed in other United States on the absence of a medical training institution in Santa Catarina, was developed and investigated from the State Health Inspectorate with educational practices for health, these practices and the senses did not intend the people's attire. As a theoretical reference, part of the considerations of Roger Chartier on the concept of appropriation, here perceived as reinvention, creation and production of what is made the present, and of Edward P. Thompson on costumes, understood as part of the culture and legitimation of experience.

**Keywords:** History of Education; History of medicine; Educational Practices;

---

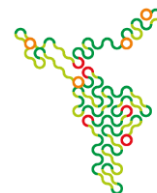
<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná, bolsista CNPq, Curitiba, Brasil.



Nos primeiros anos do século XX, a ideia de regenerar o povo brasileiro através de práticas relacionadas à saúde, muitas vezes conjugadas com a educação das pessoas, ganhou diversos adeptos entre médicos, educadores, advogados, políticos e vários outros segmentos sociais. Ideia que podia ser combinada com a tese da necessidade de branquear o país (que ganhou singulares traduções no país, a partir de discussões com teses europeias sobre raça e civilização (NAXARA, 1998; SCHWARCZ, 1993), mas que enfatizava a possibilidade de reabilitação do homem nacional (LIMA; HOCHMAN, 1996)). O Movimento Sanitarista da segunda metade dos anos 1910 foi impulsionado com a divulgação, em 1916, do relato integral da expedição científica (1912) realizada pelos doutores Arthur Neiva e Belisário Penna pelo chamado “Brasil central”.

Em Santa Catarina as ressonâncias de ideias e práticas do movimento sanitário também se fizeram sentir, sobretudo, a partir de meados da década de 1910 e primeiros anos da década de 1920 (OLIVEIRA, 2015). Nesta conjuntura, a capital catarinense passa a sediar uma série de reformas na sua urbe que tinham o intuito de saneá-la, colocando Florianópolis na marcha do progresso almejado, a começar pelo empenho governamental da efetiva implementação de redes de encanamentos de água e de esgoto, obras fundamentais para manutenção da saúde da população, que precisa ser alertada/educada sobre os inconvenientes da ingestão de água poluída e de dejetos que não eram devidamente eliminados (OLIVEIRA, 2015).

Deste modo, O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel da Inspetoria de Higiene de Santa Catarina no que diz respeito a conjugação entre formação e atuação de médicos catarinenses ao longo da primeira metade do século XX, antes da fundação da primeira Faculdade de Medicina de Santa Catarina, em meados da década de 1950. A partir da leitura de fontes variadas, tais quais jornais da época, teses de médicos catarinenses, relatórios da Inspetoria de Higiene, legislações e/ou outros documentos oficiais do período, pretende-se perceber como médicos catarinenses, até então formados em outros Estados brasileiros diante da ausência de uma instituição de formação médica em Santa Catarina, apropriaram-se deste conhecimento e atuaram a partir da Inspetoria de Higiene do Estado com práticas educativas para saúde da população, bem como compreender quais eram estas práticas e em que sentido tencionavam ou não com os costumes das pessoas. Como referencial teórico, parte-se das considerações de Roger Chartier acerca do conceito de apropriação, aqui percebida como reinvenção, criação e produção que os indivíduos fazem desde



o instante que recebem, e de Edward P. Thompson sobre costumes, compreendido como parte da cultura e legitimação da experiência.

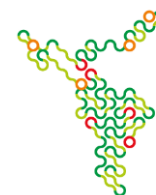
***Inspetoria de Higiene de Santa Catarina: práticas educativas para saúde e formação médica na primeira metade do Século XX***

No final da década de 1910, o início das obras da Avenida do Saneamento em 1919, depois chamada Hercílio Luz (homenagem ao governador que a idealizou) foi saudado pelo jornal **República** (órgão oficial do Partido Republicano) com as seguintes palavras: “A ação da picareta está se fazendo sentir e um novo aspecto, um aspecto agradável e sadio apresenta aquelle trecho da nossa capital” (**República**, 30/10/1919, p.1). A Avenida, margeada pelo canal do rio da Bulha inaugurada oficialmente em 1922, ligava pela primeira vez a baía sul à baía norte da região. Sua construção representou, para muitos, o marco distintivo entre um passado que se desejava apagar e o futuro luminoso que se pretendia construir (ARAÚJO, 1989; MÜLLER, 2002; TEIVE, 2008; BORGHEZAN, 2014). Mas, se a Avenida do Saneamento, cujo nome emblemático repetia denominação de obras semelhantes realizadas em diferentes cidades brasileiras pelo engenheiro sanitaria Saturnino de Brito (1864-1929) (cf. ANDRADE, 1992), era marco de uma “nova era”, a década de 1910 começou com outras significativas intervenções urbanas relacionadas à higiene/saúde de pessoas.

Apesar da indiscutível relevância das obras de saneamento que vinham acontecendo em Florianópolis, desde as primeiras décadas do século XX, estas não surtiriam os efeitos desejados caso a população não aderisse aos hábitos básicos de higiene. Para tanto, o inspetor de higiene, Joaquim Davi Ferreira Lima alertava a importância imprescindível de reformar esta inspetoria, afim de que Santa Catarina e sua população pudessem contar com serviços de saúde e educação para saúde bem estruturados. Afinal:

De que servirá predios bonitos e vistosos, ruas bem cuidadas, commercio activo, serviços automotivos e tudo que pode concorrer para revelar o adiantamento de um povo; si se mantem sob os riscos e a ameaça, sem defeza das invasões epidêmicas, na ignorância completa dos princípios substanciais de hygiene, entregues enfim unicamente aos azares da sorte?! (SANTA CATARINA, 1914, p. 1).

Há anos o doutor Ferreira Lima vinha apontando em seus relatórios a urgência em se reformar a Inspetoria de Higiene (SANTA CATARINA, 1913, 1914, 1915, 1916) que até então encontrava-se



em um “acanhado cômodo” da chefatura de polícia, carecendo de todos os recursos (inclusive das condições de higiene do ambiente) para o exercício de suas nobres funções. Nas palavras do Inspetor, “[...] a Inspectoria de Saúde no lugar em que se acha, é até um atentado a esthetica e à propria hygiene, de que se supõe ser ela a sede” (SANTA CATARINA, 1913, p.1). Continuando seu relatório Ferreira Lima defendia a urgente reforma deste ramo do serviço público, que deveria passar a se chamar Inspetoria de Higiene, com autonomia administrativa e sede própria que pudesse contar com toda estrutura necessária ao bom andamento das atividades.

A precária condição da Inspetoria de Higiene não era ignorada pelos governantes catarinenses, todavia, a falta de recursos financeiros por parte do Estado era lançada como principal motivo para o adiamento da tão desejada reforma na saúde pública. Acerca disto o governador Felipe Schimdt em mensagem apresentada ao congresso representativo em 1916, afirma:

A defeza da saúde publica, o aparelhmento eficiente do serviço de hygiene, Senhores Congressistas, é entre todos os povos cultos uma das maiores preocupações. Neste particular muito pouco temos feito. Os nossos limitados recursos financeiros jamais permitiram aos governos voltarem suas vistas para o problema importantíssimo da organização dos nossos serviços de hygiene aggressiva e preventiva na altura das necessidades do Estado (SANTA CATARINA, 1916, p.28)

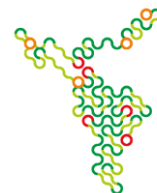
Segundo o doutor Ferreira Lima,

Sta. Catharina que indiscutivelmente se acha collocada em lugar vantajoso entre os demais estados brasileiros, pela regularidade, methodo e adiantamento de sua instrução, pelo admiravel desenvolvimento de sua viacção, por tudo, enfim, que pode recomendar as boas e bem orientadas adiministrações. Sta. Catharina que possui uma população intelligente, culta e laboriosa, dotada de grande capacidade de iniciativa e de trabalho, não pode, nem deve permanecer estacionaria quanto a hygiene, cuja evolução ininterrupta e cada vez mais proficua vai se modificando e melhorando dia a dia, sempre no sentido do bem-estar individual, do conforto, da grandezza e da força das colectividades dos povos (SANTA CATARINA, 1915, p. 1).

Em janeiro de 1918 é promulgado o Regulamento de Higiene do Estado de Santa Catarina<sup>1</sup>, desdobrando a inspetoria em serviço estadual de higiene que passou a contar com as esferas “[...] estadual e municipal, o primeiro a cargo da Inspectoria de Hygiene com sede na Capital e jurisdição em todo Estado, e o segundo a cargo dos municipios” (SANTA CATARINA, 1918, Capítulo I, Art. 1, p.4). Com a nova legislação antigas demandas reclamadas constantemente pelo doutor Ferreira Lima são atendidas, e a Inspetoria de Higiene passa a contar com sede própria, maior número de

---

<sup>1</sup> Decreto nº1082 de 5 de janeiro de 1918.



funcionários, serviço de estatística e demografia, bem como com a organização de seu arquivo. São também regulamentados os seguintes serviços: inspetoria de laticínios; delegacias municipais de higiene; obrigatoriedade do registro do diploma de médico, farmacêutico ou dentista; regulamentação do matadouro público; fiscalização de construção de novos prédios ou de reformas e ainda a desinfecção e visitas domiciliares (MULLER, 2002; ARAÚJO, 1989; BORGHEZAN; 2014). Deste modo, podemos inquirir: como essas prescrições foram apropriadas enquanto práticas educativas pelos médicos catarinenses?

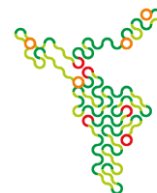
Neste mesmo ano são registradas mudanças no serviço de saúde pública de São Paulo que, organizado desde 1891, passa em 1918 a contar com um novo Código Sanitário (BERTUCCI, 1997). Modelo de instrução, São Paulo poderia também ser modelo de saúde pública para Santa Catarina, já que contava com o que era considerado melhor e mais moderno em termos de saúde e higiene, inclusive com seus próprios institutos de pesquisa, que serviam de base para apoio as ações sanitárias paulistas e até de outros Estados (como no caso da febre tifoide em Curitiba em 1917 (BERTUCCI, 2011, p. 9)). As mudanças no que diz respeito ao serviço de higiene em Santa Catarina, ainda que não tão intensa quanto o doutor Ferreira Lima gostaria, haviam sido, segundo o médico, imprescindíveis. Nas suas palavras:

A repartição que dirijo, que representa um dos mais importantes departamentos da administração publica, têm felizmente passado por modificações e melhoramentos que, se não tem sido radicaes e completos como era para desejar e como se fazia mister, em todo caso pouco a pouco têm posto em condições melhores e bem diferentes daquellas em que de longos annos vinha se arrastando e que encontrei quando assumi o cargo que occupo (SANTA CATARINA, 1919, p. 1).

Em consonância com os debates feitos pelos sanitaristas em âmbito nacional, também em Santa Catarina, o Inspetor de Higiene apontava a educação das pessoas para saúde como imprescindível para garantir a eficiência das políticas de saneamento e para formar o homem brasileiro, de acordo com os modernos preceito de higiene, de modo a alçar o progresso almejado.

Sobre isso, já em 1913 assevera o doutor Ferreira Lima:

É necessário isto e que o serviço de Hygiene publica se irradie por todos os municípios, quer pela pratica regulamentar levada a efeito pelos delegados de hygiene, que deverão ser nomeados onde houver medico, quer pela intrucção do povo, continua e habilmente encaminhada, com o fim de educal-o convenientemente, de impregnal-o das ideias correntes sobre ah moderna (SANTA CATARINA, 1913, p.5).



Neste sentido, o Regulamento de Higiene promulgado em 1918 corroborava com essas ideias e trazia também, além das funções de inspecionar e fiscalizar, o papel educativo que deveria ser desempenhado pela Inspetoria de Higiene de Santa Catarina, dispondo de todos os meios necessários para prevenir e combater moléstias contagiosas (SANTA CATARINA, 1918, Capítulo I, Art. 2 §2; §3) e para divulgar os preceitos de higiene pública e privada (SANTA CATARINA, 1918, Capítulo I, Art.2 §15). As doenças endêmicas e epidêmicas, de um modo geral, deveriam ser prevenidas e combatidas por esta instituição. Segundo o regulamento de higiene de 1918, cabia a Inspetoria em âmbito estadual:

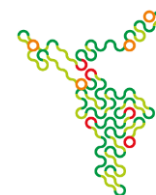
§2 – A execução de todas as medidas tendentes a prevenir as moléstias transmissíveis ou infectuosas que aparecerem no território do Estado;

§3 – A adopção dos meios necessários para combater ou atenuar as moléstias endêmicas, epidêmicas e transmissíveis ao homem e aos animais (SANTA CATARINA, 1918, Art. 2. Página 4)

Para que as moléstias contagiosas e infecciosas fossem prevenidas era necessário, na perspectiva dos médicos catarinenses, que Práticas educativas para saúde fossem efetivadas pelos doutores da inspetoria. Nesta conjuntura, assim como no caso da vacinação, esta instituição contou com o auxílio da imprensa e da escola. Conselhos de higiene eram constantemente publicados pelos jornais e a higiene indispensável para manutenção da saúde e prevenção de moléstias ensinadas nas escolas primárias catarinenses (OLIVEIRA, 2015).

Dentre as enfermidades que preocupava sobremaneira autoridades governamentais e médico-sanitárias e que exigia medidas de prevenção estava a tuberculose (apesar das propagandas de muitos remédios, aprovados pelos Serviços Sanitários dos Estados brasileiros, que afirmavam curar a doença (p.ex. **A República**, 30/10/1918, p.3).

Esta doença foi ao longo dos séculos foi constituída socialmente como estigma e vinculada à falta de higiene, a péssimas condições de moradia e alimentação, a vícios nocivos à saúde (como o álcool e o fumo) e a degeneração da raça. Por esta razão a tuberculose requeria medidas de profilaxia (OLIVEIRA, 2012). Para tanto, eram realizadas pela Inspetoria de Higiene de Santa Catarina desinfecções em residências onde houvessem falecido recentemente pessoas atacadas desta moléstia e, em 1913, foi solicitado pelo Inspetor Ferreira Lima que os médicos residentes na Capital informassem à repartição governamental de higiene os casos de tuberculose que aparecessem em seus consultórios (SANTA CATARINA, 1913). Esta determinação fez parte do Regulamento de higiene



de 1918, que confirmou a tuberculose como moléstia de notificação compulsória (SANTA CATARINA, 1918, Cap. XXVI, Art. 332 p. 31).

Em 1913, ano que solicitou a notificação de casos de tuberculose aos médicos de Florianópolis, o doutor Ferreira Lima afirmava terem sido poucas as notificações de casos desta doença na Capital, mas parecia convencido de que a falta de notificação não significava poucos doentes desta moléstia, pois, reafirmando a necessidade da reorganização da Inspetoria afirmava: “[...] uma vez reorganizada, dispondo dos recursos necessários poderá iniciar a campanha contra a tuberculose” (SANTA CATARINA, 1913, p. 9). Diante desta falta de notificações, é possível supor que as pessoas pouco haviam procurado os serviços médicos, porque eram descrentes dos recursos terapêuticos para uma doença cujo tratamento era longo (por vezes incluindo internação hospitalar) e muitas vezes ineficaz e que era estigmatizada há séculos: não eram poucos os doutores que escondiam a identidade de seus pacientes que eram tratados em casa (cf. BERTUCCI, 1997, p.169-212). As notificações de casos de tuberculose cresceram a partir das determinações do Regulamento de 1918? Não sabemos, mas a preocupação do doutor Ferreira Lima de iniciar uma “campanha contra a tuberculose” é significativa, tanto da dimensão do problema de saúde em terras catarinenses, quanto da importância da educação da população no combate à tuberculose, afinal, higiene e salubridade eram os melhores preventivos contra a doença causada pelo bacilo de Koch.

Nesta conjuntura a imprensa cumpria por um lado uma função ordenadora, e por outro também uma função educativa, informando à população os riscos e modos de contágio da tuberculose, bem como meios de evitá-los, ordenando práticas e discursos quanto a saúde. Medidas higiênicas simples, como não escarrar no chão, não partilhar louças e utensílios, não visitar doentes, alimentar-se bem e manter necessário asseio (do corpo, das coisas, da casa) seriam imprescindíveis para impedir que as pessoas contraíssem essa doença. Até o beijo era condenado, inclusive em periódicos publicados no interior do Estado, como a **Gazeta do Commercio**, de Joinville (**Gazeta do Commercio**, 08/08/1914, p.1)

Este tipo de educação impressa, muitas vezes reproduzindo determinações médicas, ganhou excepcional importância durante a epidemia de gripe espanhola (cf. BERTUCCI-MARTINS, 2003). Em outubro 1918 o jornal **A República** de Florianópolis publicou, com o título “Conselhos ao povo”, medidas preventivas anunciadas pela Inspetoria de Higiene para tentar evitar a propagação da doença, tais como: “Evitar noites perdidas, excessos de meza ou de outra qualquer sorte [...] Não visitar



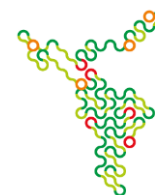
doentes de influenza, nem permanecer em lugares de ar confinado, isto é, onde o ar não seja francamente renovado” (**A República** 30/10/1918, p. 3)

No relatório apresentado pelo Diretor de Higiene em 1928, o Dr. Carlos Corrêa, não só discorria acerca da necessidade de se ensinar a população os cuidados indispensáveis com a saúde afim de se evitar o contágio das doenças epidêmicas que grassavam o Estado, como enviava ao Secretário Geral, anexado a este mesmo documento, folhetos contendo “conselhos de higiene”, cujo teor, muito se aproximava daqueles publicados nas páginas dos jornais catarinenses. Assim, para se evitar, por exemplo, câimbra de sangue, era recomendado não ingerir alimentos indigestos, nem frutas verdes ou legumes e hortaliças crus, beber apenas água fervida, não usar bebidas alcoólicas e combater as moscas a todo custo (SANTA CATARINA, 1928). Mas, caso essa moléstia já tivesse sido contraída por familiar ou amigo próximo, era preciso tomar uma série de cuidados para evitar a transmissão, tais quais:

- 1 – conservar o doente na cama e em um quarto onde só devem entrar as pessoas que tratam do mesmo doente;
  - 2 – Não consentir visitas;
  - 3 – não comer no quarto do doente e não aproveitar os restos dos alimentos que ele deixar;
  - 4 – Lavar muitas vezes ao dia as mãos com água e sabão e a bocca com agua fervida que juntarão um pouco de bicarbonato de sódio;
  - 5 – Antes de mandar lavar as roupas dos doentes, quer da cama, quer do corpo, fazel-as ferver em um pouco de agua a que juntarão cinzas;
  - 6 – Ninguém deve dormir na mesma cama com o doente, quer seja adulto, quer seja criança, porque se o fizer, provavelmente será atacado pela moléstia que, como todos sabem, além de incomoda e longa, pode matar;
  - 7 – A evacuação (fezes), urina ou escarro de um doente de câimbra de sanguenão devem ser atirados em qualquer parte e muito menos nas vertentes de agua ou perto dellas;
- [...] (SANTA CATARINA, 1928, p.48-49).

Estas advertências para evitar o contágio e a transmissão da moléstia deixam entrever costumes da população que a inspetoria buscava modificar, em especial, aqueles relacionados com a higiene pessoal e do lar.

Todavia, por vezes, não obstante os investimentos da inspetoria de higiene em uma educação sanitárias, epidemias grassavam as regiões do Estado. Dentre elas, Tijucas aparece com frequência, possivelmente por se situar as margens do rio, veículo de transmissão de moléstias contagiosas. Em fins de agosto de 1913, segundo escreveu o doutor Ferreira Lima em seu relatório, um surto de febre com sintomas alarmantes se instalou em Tijucas e logo espalhou-se pela região, fazendo 6 vítimas



fatais, das quais 3 eram da mesma família. Segundo o inspetor, a doença teve seu início as margens do rio Tijucas, muitos quilômetros de sua foz. Nesta ocasião, o médico de Anitápolis, o dr. Remígio Oliveira atuou na contenção da epidemia, pedindo em seguida exoneração do cargo, mas deixando, conforme relata o inspetor, a doença quase extinta (SANTA CATARINA, 1914). Trabalhar para conter as epidemias constituía-se também como possibilidade de práticas educativas, uma vez que o contato com o doente e com a população permitiria aos doutores não somente colocar seus saberes científicos em práticas, mas também, a partir do contato com as pessoas, compreender seus costumes, possibilitando a formação médica a partir da experiência.

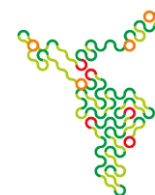
Todavia, logo depois casos suspeitos de tifoide foram registrados na região. Dos vinte e três, nove foram confirmados e poucos dias depois dois vieram a óbito. Diante da ausência do doutor Remígio Oliveira e da urgência da situação, Ferreira Lima se pôs a procurar médicos dispostos a atuar no combate a esta moléstia. Assim relata o inspetor:

[...] tratei de providenciar para obter um médico que se encarregasse da comissão que com tanto brilho competência acabava de desempenhar o dr. Remígio Oliveira. Neste sentido, me dirigi a diversos médicos d'aqui e de fora, sem ter podido conseguir um que aceitasse desempenhar tão árdua tarefa (SANTA CATARINA, 1914, p. 5)

Continuava seu relatório afirmando a gravidade da situação, uma vez que, em um único dia, haviam sido sepultados seis pessoas no cemitério da Vila de Tijucas. Assim, as autoridades da região continuavam a reclamar providências e não podendo dirigir-se pessoalmente para tratar o caso emergencial e sem médico que se dispusesse a assumir esta tarefa, a solução encontrada por Ferreira Lima foi a contratação de um farmacêutico prático, com consentimento do governo estadual. O farmacêutico contratado era o senhor Luiz d'Acampora, que segundo o inspetor, foi encarregado de “[...] sob minhas instruções, permanecer na villa para atender as necessidades do momento”. E quanto ao desempenho do farmacêutico, nas palavras do médico:

Inteligente, pratico e muito activo, o sr. Luiz d' Acampora que está cuidando de doentes de um diagnostico fácil e cujo tratamento é sempre mais ou menos o mesmo, vai se desempenhando a contento de suas funções em constante comunicação com esta inspetoria (SANTA CATARINA, 1914, p. 6).

Interessante notar que, não obstante a ausência de médicos dispostos a atuar nos casos de tifoide em Tijucas, em nenhum momento, Ferreira Lima menciona a possibilidade de discutir a formação médica em Santa Catarina para suprir as demandas do Estado (de fato eram necessários mais médicos ou a atuação pontual de outros profissionais da saúde já eram o suficiente para suprir



as necessidades de Santa Catarina, afinal bastava a supervisão de um doutor?). Assim, embora apto e possuidor de qualidades como inteligência, praticidade e iniciativa, o farmacêutico Luiz d' Acampora deveria atuar conforme as instruções precisas do doutor Ferreira Lima enquanto houvesse necessidade e em sua atuação deveria estar em constante comunicação com a Inspetoria de Higiene. Se não necessariamente um médico poderia cuidar de situações emergenciais como esta, tratando os doentes e buscando medidas profiláticas, tampouco poderia outro profissional da saúde, embora com formação, desempenhar essas atividades sem a supervisão e o aval de um doutor diplomado (SALGADO, 2003, MOTA, 2005). Nesta conjuntura, ainda que não pessoalmente, Ferreira Lima era o encarregado oficial de combater a doença epidêmica instalada em Tijucas.

### ***Considerações Finais***

A Inspetoria de Higiene, por um lado, representou lugar a partir do qual estratégias para o desenvolvimento de Práticas educativas para saúde da população eram forjadas e postas em ação, visando influir nos costumes sociais, e muitas vezes, eram vistas com desconfiança e resistência das pessoas, que tencionavam a partir de seus saberes e experiências com a “verdade” científica propugnada pelos doutores. Por outro lado, a própria Inspetoria de Higiene de Santa Catarina configurou-se como lugar de conjugação entre formação e atuação de médicos, a partir das ações desenvolvidas por este setor, quer seja nas ações profiláticas, quer seja a partir de debates e circulação de ideias em âmbito nacional que chegavam em terras catarinenses.

### ***Referências***

ARAÚJO, H. R. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1889.

BERTUCCI, L. M. **Saúde: arma revolucionária**, São Paulo (1891/1915). Campinas: Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BERTUCCI, L. M. **Saúde pública na capital paranaense. Considerações sobre as primeiras décadas do período republicano**. Texto inédito, ago. 2011.

BORGHEZAN, J. L. F. **Urbanização, Saneamento e Marginalização**: uma análise da construção da Avenida Hercílio Luz 1918 – 1922. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2014.



CHARTIER, R. **Cultura Escrita, Literatura e História**: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOCHMAN, G. **A era do saneamento**: As bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo: Hucitec Editora Ltda, 2013

MOTA, A. **Quem é bom já nasce feito**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MÜLLER, G. R. R. **A influência do urbanismo sanitaria na transformação do espaço urbano em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002

NAXARA, M. R. C. Estrangeiros em sua própria terra. Representações do brasileiro 1870/1920. São Paulo: Annablume, 1998.

OLIVEIRA, J. V.T **Determinando preceitos, educando condutas**: a higiene prescrita para e pelos grupos escolares e a sociedade catarinense. Anos 1910. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2015.

SALGADO T. P. Entre sangradores e doutores: práticas e formação médica na primeira metade do século XIX. **Cadernos CEDES**, v.23, nº59 79-90

SANTA CATARINA. Decreto nº1082 de 5 de janeiro de 1918. **Approvando o Regulamento para o Serviço de Hygiene do Estado**. Florianópolis: [s.n], 1918.

SANTA CATARINA , **Relatório apresentado pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Saúde do Estado de Santa Catarina ao Exm. Sr. Gustavo Leblon Regis, Secretário Geral do Estado**. Florianópolis, [s.n.] 1912.

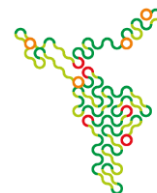
SANTA CATARINA, **Relatório apresentado pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Saúde do Estado de Santa Catarina ao Exm. Sr. Gustavo Leblon Regis, Secretário Geral do Estado**. Florianópolis, [s.n.] 1913.

SANTA CATARINA, **Relatório apresentado pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Saúde do Estado de Santa Catarina ao Exm. Sr. Fluvio Aducci, Secretário Geral do Estado**. Florianópolis: [s.n.],1916.

SANTA CATARINA. **Mensagem enviada ao Congresso Representativo no dia 14 de agosto de 1916 pelo Governador do Estado de Santa Catarina Felipe Schimidt**. Florianópolis: [s.n.], 1916.

SANTA CATARINA, **Relatório apresentado pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Saúde do Estado de Santa Catarina ao Exm. Sr. José Arthur Boiteux , Secretário Geral do Estado**. Florianópolis: [s.n.],1919.

SANTA CATARINA, **Relatório apresentado pelo Dr. Carlos da Motta Correa, Diretor de Saúde do Estado de Santa Catarina ao Exm. Sr. José Arthur Boiteux, Secretário Geral do Estado**. Florianópolis: [s.n.],1928.



SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



## DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO NO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (1920-1930)

Thaís de Melo<sup>1</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de compreender e analisar a participação do IHGB como uma das instituições nos debates educacionais ocorridos nas primeiras décadas do século XX, sobretudo em relação à disciplina escolar História, observamos o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como uma das instituições que participaram dos debates educacionais no início do século XX. Na perspectiva de localizar e problematizar o lugar da disciplina escolar História em torno das propostas de reorganização do ensino secundário no Brasil dos anos 1920 e 1930, buscamos identificar os lugares de poder que produziram esses discursos, de modo que foi possível tomar o IHGB como uma das instituições que participaram dessa contenda. Nesse sentido identificamos na instituição um ambiente de articulação política e dos conteúdos do ensino de história nesses projetos de renovação do secundário. No aprofundamento dessas questões foi possível iniciar investigações sobre outras atuações como a fundação de uma Academia de Altos Estudos em 1915, para a formação do docente do secundário, antes mesmo da existência da institucionalização da formação docente, e a participação na revisão de textos didáticos de História em 1928. Com a análise das atas de sessões e dos quadros de sócios, observamos o trânsito político e social dos sócios do IHGB em diferentes instituições, bem como a identificação de atividades concomitantes como de professores e produtores de materiais didáticos, o que os coloca ativamente no cenário educacional.

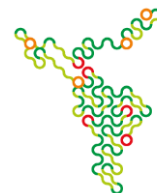
**Palavras-chave:** IHGB, Educação, História da Educação no Brasil.

## DEBATES ON EDUCATION AND TEACHING IN THE BRAZILIAN HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL INSTITUTE (1920-1930)

**Astract:** In order to understand and analyze the participation of the IHGB as one of the institutions in the educational debates that occurred in the first decades of the twentieth century, especially in relation to the History school discipline, we observed the Brazilian Historical and Geographical Institute as one of the institutions that participated in the educational debates in the early 20th century. In the perspective of locating and problematizing the place of school discipline History about the proposals for reorganization of secondary education in Brazil in the 1920s and 1930s, we sought to identify the places of power that produced these discourses, so that it was possible to take the IHGB as a of the institutions which participated in that dispute. In this sense, we identify in the institution an environment of political articulation and of the contents of the teaching of history in these secondary renewal projects. In the deepening of these questions it was possible to initiate investigations on other activities such as the foundation of an Academy of High Studies in 1915, for the training of secondary school teachers, even before the institutionalization of teacher training, and participation in the revision of didactic texts of In the analysis of the minutes of sessions and of the membership, we observed the political and social transition of the IHGB members in different institutions, as well as the identification of concomitant activities such as teachers and producers of didactic materials, which actively placed in the educational setting

---

<sup>1</sup> Informe sobre a afiliação do/a autor/a, incluindo instituição de origem, cidade e país.



**Keywords:** IHGB, Education, History of Education in Brazil.

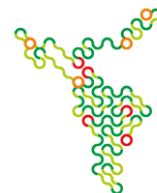
Esta comunicação reuni alguns aspectos do percurso de pesquisa iniciado em 2011 aprofundado em trabalhos monográficos e na dissertação de mestrado em História na Universidade Federal de São Paulo. Desse modo apresenta algumas das etapas de construção dos resultados de pesquisa, em diálogo e perspectiva com o campo de debate teórico.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, agremiação intelectual fundada em 1938, representou uma instância de discussão e produção do que se chamou de “ memória nacional”, buscando consolidar uma idéia de unidade sócio política a partir da construção de um passado comum marcado pela continuidade dos processos históricos. Durante o império promovia estudos sobre os diversos interesses históricos geográficos, etnográficos, econômicos e sociais do território brasileiro. A proposta de tomar o IHGB como instituição atuante no campo educacional nos primeiros anos da República decorreu do desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica que propunha investigar as relações entre o IHGB e as reformas educacionais dos anos 1920 e 1930.

Partindo dessas conformações foi possível observar que o campo de atuação do IHGB foi sendo expandida ao longo dos séculos XIX e XX, para além do lugar de conhecimento acadêmico. A instituição ganhou contornos políticos representativos devido ao trânsito político e social de seus sócios, possibilitando que o Instituto exercesse influência sobre os rumos da direção política do país.

### ***Itinerário de pesquisa***

Como apresentado anteriormente, as relações entre a atuação do IHGB se deram sob três aspectos: por experiências docentes dos sócios em instituições de ensino; pela participação política de seus sócios em órgão da administração educacional, e pelo legado metodológico de pesquisa para a História da Educação no Brasil. Tal proposição tomou como base os argumentos expressos por Holanda em suas análises sobre as reformas educacionais ocorridas no Brasil entre 1931 e 1956 (HOLLANDA, 1957). Holanda apresenta o IHGB como uma instituição de referência no processo de elaboração dos currículos de história. Nesse sentido, atribui a reelaboração do currículo escolar do curso secundário, apresentado pela Reforma Francisco Campos em 1931, à congregação dos professores do Colégio Pedro II:



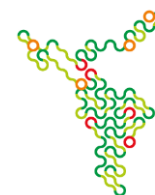
“Por sua vez, os programas, bem como as instruções sobre métodos de ensino deveriam ser expedidas pelo recém-criado Ministério da Educação de Saúde Pública e revistos de três em três anos, por uma comissão designada pelo Ministério e à qual seriam submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. [...]”(HOLLANDA, 1957, p.12)

Partindo dessa indicação, foi possível desenvolver uma linha de raciocínio que articulasse os trabalhos do IHGB às atividades do Colégio Pedro II e ainda, a outras instituições relacionadas à educação. Outra linha de raciocínio seguida pelas investigações foi a relação apontada por Carvalho entre a conformação de uma historiografia da educação brasileira e o IHGB (CARVALHO, 2003); que, segundo a autora, seria um dos espaços de discussão e reflexão a respeito de questões educacionais dos séculos XIX e início do XX, anteriores ao deslocamento de tais questões para as Universidades. Carvalho ainda salienta que o Instituto representou um modelo de estudos inclusive nos primeiros momentos da historiografia educacional. Partindo dessas considerações, procurou-se levantar indícios da possível presença do IHGB no campo da educação e das políticas educacionais, e mais precisamente de sua interferência no debate sobre o ensino de história nas primeiras décadas do século XX.

Partindo de tais considerações foi possível construir um repertório de pesquisa que pudesse responder a questões como: Quais as representações sobre educação estavam presentes nos debates do IHGB ? ; quais os projetos sobre o ensino circulavam entre os membros?; quais são os grupos (sociais e políticos) presentes no debate dentro do Instituto nesse período? ; qual a relação dos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto e os conteúdos presentes nos programas e currículos escolares ?; Para respondê-las tomamos como fontes privilegiadas alguns números da Revista do IHGB publicados entre os anos de 1910 e 1940.

A escolha das Revistas do Instituto como uma das fontes primárias para a realização desta pesquisa explica-se por sua importância enquanto veículo de comunicação oficial e publicação dos trabalhos, discussões e registro das ações desempenhadas pelos sócios do Instituto. Nessa perspectiva foram selecionadas as Atas das sessões do Instituto, produzidas durante o recorte citado, afim de reconstruir o debate interno ao IHGB sobre as relações entre a escola de ensino secundário e a história (ou o conhecimento da história).

Com a leitura das fontes também foi possível a identificação de alguns políticos ligados à educação, - tais como Eptácio Pessoa, Rivadávio Correa, Carlos Maximiliano e João Luiz Alves - que propuseram

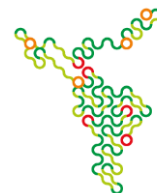


reformas educacionais nos anos 1910 e 1920 como sócios do IHGB; o que reforçou a linha de investigação pretendida pela pesquisa. Além disso, foi possível observar o papel representativo do Instituto enquanto lugar de legitimidade para a produção de um conhecimento histórico acadêmico, e por isso, uma instância autorizada a “traduzir” esses conhecimentos em materiais didáticos. O que sinaliza, segundo Bittencourt, um movimento gradual de produção didática nacional, que opera de duas formas; se desvincilhando da importação de materiais e traduções didáticas francesas e, ao mesmo tempo, imprimindo no âmbito escolar os conhecimentos históricos oficiais e a “memória nacional” produzidos do Instituto. Que assume assim, um lugar importante no processo de orientação ao que deveria ser ensinado; nas palavras de Bittencourt:

Os primeiros escritores de textos didáticos tiveram, estreitas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos mas, porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que eles estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O lugar de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder, nos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos assentados no governo e participantes do IHGB. (BITTENCOURT, 1993, p.205)

A importância do Colégio Pedro II, durante as primeiras décadas do século XX, como “modelo nacional” é ressaltada por Hollanda, assim como seu caráter de espaço de implantação das políticas educacionais. Nesse sentido, o autor diz que: “[...] os programas dos cursos, assim como a seriação e a legislação anterior [...] “mesmo após 1930 [...] continuariam sendo os adotados pelo Colégio Pedro II” (HOLLANDA, 1957); demonstrando que o Colégio manteve-se como instituição de referência, ainda que não mais como “modelo obrigatório”. Nessa lógica, Gasparello demonstra que: “Cabe aqui destacar a presença, no grupo instituidor [do IHGB] de figuras ligadas ao Colégio Pedro II [...] o doutor em Medicina Joaquim Caetano da Silva, o primeiro professor da cátedra de Retórica da instituição [C. Pedro II]” (GASPARELLO, 2004, p. 116). A presença é referendada pela própria função sócio-política do IHGB nesse período, herdada do Império como órgão construtor da História nacional e instância de formação da identidade de nação.

As discussões em torno da função social e do caráter formador do ensino secundário conformaram um campo pesquisa e de diálogo entre historiadores e estudiosos da história da educação. Nesse sentido podemos destacar alguns autores que retomam o debate sobre o ensino secundário e o ensino de História durante o período destacando, entre eles a Pr<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Abud, que analisou as reformas educacionais ocorridas durante o período do governo Vargas e com os

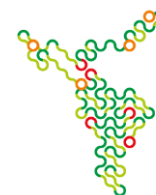


programas de História oriundos da Reforma Francisco Campos sob a perspectiva da formação da identidade nacional (ABUD, 2010), o da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlette M. Gasparello, que também aborda a temática do ensino de história e a identidade nacional mas com o foco nas representações desse ideário nos livros didáticos das escolas secundárias de meados do século XIX e início e do XX (GASPARELLO, 2004).

Mas, também destaca-se a produção da Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Maria C. de Carvalho<sup>18</sup> que, apesar de não colocar o foco sobre o ensino de História, analisou de modo abrangente o debate dos projetos de secundário inseridos nas discussões da ABE e qual o papel da instituição na estruturação do sistema educacional brasileiro no começo do século XX (CARVALHO, 1998)

Por meio da análise histórica dos programas curriculares, Kátia Abud reflete sobre as funções políticas e o “lugar de poder” representado pelo currículo na estruturação da dinâmica educacional, considerado como “o instrumento mais poderoso da intervenção do Estado no Ensino”, pois “[...] o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo [...]” (ABUD, 2010 p.28). A autora ressalta também a importância dada à disciplina de História e à concepção de história presente nos programas de 1931 da Reforma Francisco Campos, que adquire “[...] uma função pragmática e utilitarista, na medida que ela [a disciplina História] serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. [...] o legislador deu à disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do projeto getulista [...]” (IBDEM) Desse modo, conclui expondo que o objetivo central das políticas e das diretrizes do ensino de história para o período visavam construir um sentimento identitário de união que permitisse o controle da sociedade e ocultamento da divisão social.

Em concordância com as teses que apontam uma busca pela formação de uma identidade nacional que permitisse aos “projetos do governo” efetuar o “desenvolvimento do país” (GASPARELLO, 2004, p.205) observada no período estudado, Arlette Gasparello desenvolve em seu trabalho uma abordagem sociocultural da produção didática, na qual considera o livro didático como “um objeto cultural, que expressa [...] um espaço de relações, como o resultado concreto das inter-relações dos diversos agentes, interesses e saberes que participaram do seu processo de fabricação.” (GASPARELLO, 2004, p.28) Também considera elementos da conjuntura política do momento de elaboração dos materiais didáticos como fatores relevantes às suas finalidades. Contudo, aponta uma relação interessante que envolve o discurso formal da legislação e seus desdobramentos “práticos”, revelando um descompasso em relação aos



objetivos vislumbrados pelos projetos de Nação e Educação no momento: “ No paradoxo da história vivida, a concretude da pluralidade e do conflito criou tensões e não permitiu que apenas uma história fosse escrita e ensinada, nem que a identidade nacional fosse singular. A nação dos compêndios é uma nação em processo[...]”(GASPARELLO, 2004, p.28).

Evidenciando o lugar de pertencimento dos autores didáticos, a Bittencourt destaca alguns nomes: “ Foram eles, o cônego Caetano Fernandes Pinheiro ; Joaquim Manuel Macedo e Max Fleiuss<sup>1</sup>” . A autora destaca ainda outros sócios do Instituto que legaram obras didáticas como Silvio Romero, João Ribeiro, José Justiniano da Rocha e Capistrano de Abreu. Bittencourt expõe reflexão sobre a interlocução dos autores, dos textos, seus conteúdos e o lugar de pertencimento:

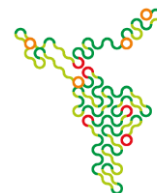
Os primeiros escritores de textos didáticos tiveram, estreitas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos mas, porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que eles estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O lugar de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder, nos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos assentados no governo e participantes do IHGB. (BITTENCOURT, 1993, p.205)

O excerto mostra a relevância da produção didática, e mesmo de questões educacionais frente às organizações políticas e sociais, de modo que os autores didáticos também participavam dessas esferas. Mesmo assim, segundo ela, há um simultâneo reconhecimento da importância desse tipo de produção e um esquecimento dessas obras enquanto “cientistas acadêmicos” (BITTENCOURT, 1993, p.203). Observação curiosa, se considerarmos que a escolha ou mesmo a “produção” dos conteúdos a serem ensinados possui função vital na construção de um projeto educacional. Partindo das análises desenvolvidas pelos autores consultados, é possível observar que o campo de atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi sendo expandida ao longo dos séculos XIX e XX, para além do lugar de conhecimento acadêmico.

### ***A postura do IHGB frente ao Universalismo e ao Nacionalismo***

---

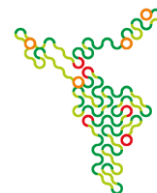
<sup>1</sup> Dentre as obras didáticas de sua autoria estão *Quadros de História Pátria: para o uso das escolas* , o título é acompanhado de uma certificação : “Aprovados e adaptados pela Directoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal” – Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919; o que chama à atenção ao fato da vigilância em relação ao material e confere uma “dupla” credencial ao material, pois é de autoria de um membro do IHGB, fato levantado por BITTENCOURT como um prestígio aos autores didáticos, e obteve a aprovação da diretoria do sistema de ensino, sendo a materialização das noções e conhecimento a serem ensinados e aprendidos. Além desta obra, Fleiuss também é autor das Apostilas de História do Brasil, datadas de 1933 e 1934. (Cf. Acervo bibliográfico do Museu Paulista – USP)



Como já mencionado, as propostas de ampliação dos estudos históricos nacionais colocados em perspectiva aos da “civilização”, podem ser associados ao movimento de “sociabilidade entre as nações” e a valorização dos estudos científicos; tomados como conhecimentos universais e promotores do desenvolvimento coletivo da humanidade. Essa associação entre estudos históricos e científicos já figurou entre as propostas de organização do ensino idealizadas pelo Instituto.

Nessa lógica, Freitas resgata o programa estruturado por Silvio Romero no início do século XX, e as contribuições de Jonathas Serrano para esse debate. É válido ressaltar que as discussões chamadas por esses autores guardam relações com as modificações historiográficas correntes no início do século, quando os esforços por uma renovação científica dos estudos históricos também agitavam o cenário historiográfico. Ao fazer um balanço da trajetória do ensino de História no Brasil (1890-1945), Freitas analisa e articula propostas de organização do sistema educacional e dos vários currículos escolares para a disciplina de história ao longo de seu recorte. Dentre elas, a proposta de Silvio Romero se destaca pela defesa da conciliação entre os estudos clássicos e científicos para o curso secundário, colocando a história como pertencente aos estudos científicos. Freitas observa que, para Romero a história pertencia: “[...] à „parte científica do currículo, composta por saberes do grupo matemático, grupo físico-natural, e grupo histórico sociológico”(FREITAS, 2006, p.95). Esse deslocamento traria uma dupla vantagem aos estudos históricos; colocaria a história no rol das “ciências referenciais” (estabelecendo um diálogo com a noção de transposição didática; do meio acadêmico par o escolar) e traria maior tempo de estudo dentro do currículo estruturado por Romero, pois comporiam o período dos estudos científicos, já superior. Contudo, no que se refere à composição dos conteúdos de história, o projeto de Romero preserva a abordagem de dos aspectos particulares aos processos históricos de formação sócio-política e cultural brasileira, considerando o conhecimento da história nacional um fator necessário à formação da própria nacionalidade. E dentre desses estudos “[...] merecia constar também o contingente de cada povo na evolução universal” (ROMERO,1901, p.215-216; APUD: FREITAS, 2006a o. 100-01)

Já na perspectiva de Jonathas Serrano, as aproximações entre os conhecimento s históricos e os parâmetros científicos também trariam benefícios a construção de sabres e formação social dos educandos. Embora seja notoriamente um defensor da predominância dos estudos humanísticos no secundário Serrano identifica algumas vantagens, que segundo a sistematização de Freitas podem ser identificas como:



Assim, a história como ciência fornecia aos seus cultores: 1 o acesso ao grande reservatório da humanidade, á quase incalculável soma de experiência acumulada no longo evolover da nossa espécie. [...] a história colocaria o espírito em presença da própria vida em sua infinita variedade, em sei infatigável renovamento [...] 6. Ensinaria uma tradição louvável a seguir e a detestável a evitar [...] 8. Revelaria o progresso científico, artístico e industrial [...] revelaria também as conquistas morais do homem, a tendência acentuada para a organização democrática das coletividades. (FREITAS, 2006b p.122-3)

Novamente podemos identificar uma postura de conciliação entre as abordagens possíveis. Contudo, a o significado da História pátria continua a ocupar lugar central na tarefa de formar a nacionalidade (não entendida pelo fator de nascimento, mas sim pela formação escolar social e cultural), do contrário; sem o conhecimento de seus problemas, necessidades e características, não seria possível a consolidação das estruturas sociais democráticas em gestação.

### ***Considerações finais***

Retomando alguns dos objetivos iniciais desta pesquisa, propusemos tomar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro não só como um lugar de produção da memória e da História do Brasil sócio politicamente reconhecido durante o período Imperial, mas como uma instituição promotora de debates e incentivadora de movimentos políticos e educacionais também durante a República; e que atua não apenas como produção erudita de conhecimento, desconexa da demanda social e educacional. Ao contrário, se reconfigura com uma instituição referencial para os momentos de transição política e expande suas atividades para a administração educacional. Esse movimento de aproximação das questões educacionais e das atividades do IHGB, ainda pouco explorado de acordo com os diálogos bibliográficos contemplados pelo estudo, se revelou propício para o desenvolvimento de outras abordagens das mesmas questões educacionais; partindo principalmente do rastreamento das ações de seus sócios, e em que medida essas outras atividades ecoavam ações ou iniciativas dentro do Instituto.

Nesse sentido o acréscimo de “... e sócio do IHGB” á personagens conhecidos do meio educacional, caracteriza uma contribuição importante obtida por meio da pesquisa. Nesse sentido, foi possível observar a atuação do Instituto perante os diferentes aspectos relacionado ao “grande problema educacional” do Brasil no período estudado. Identificando também como um lugar de discussão e promotor de soluções referentes ás demandas associas concretas



## Referências

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e Políticas públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org). O saber histórico na sala de aula, 11º Ed, São Paulo: Contexto, 2010

\_\_\_\_\_. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA: O Ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. São Paulo: Unesp, v. 13, n. 2526, 1993 Disponível em: <[www.s2.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3732](http://www.s2.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3732)>. Acesso em: 02 abr. 2011.

BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001  
BITTENCOURT, Circe. Livro didático e Conhecimento Histórico: Uma história do saber escolar. São Paulo, 1993

CARVALHO. Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. “Reformas da Instrução Pública”. In: VEIGA, Cynthia Greive, LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA, Luciano Mendes Filho (Org). 500 anos de educação no Brasil, São Paulo: Autêntica, 2003. 281

\_\_\_\_\_. Revisando a Historiografia Educacional brasileira. In: MENEZES, Maria Crstina. (Org). Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2004 PP.375-399

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org) et All. Pensadores sociais e História da educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FREITAS, Itamar. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913-1935). Tese – PUC , Programa de estudos pósgraduados em Educação:História, Política e Sociedade. São Paulo, 2006

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo: Garibaldi, USP, 1972.

HOLLANDA, Guy de. Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956). Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, publicado por :Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957

REZNIK. Luiz. Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundárioprogramas e livros didáticos 1931 a 1945. Dissertação (Mestrado História) – UFF, Niterói, 1992