

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***PASSEANDO PELOS ARREDORES: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA
CRIANÇAS NO LIVRO GOIAZ CORAÇÃO DO BRASIL (1934)***

Ana Raquel Costa Dias

GOIÂNIA

2018



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

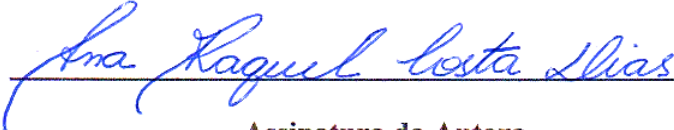
Nome completo do autor: **Ana Raquel Costa Dias**

Título do trabalho: **“Passeando pelos arredores”: o ensino de História para crianças no livro *Goiaz coração do Brasil* (1934).**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do (s) arquivo (s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura da Autora

Ciente e de acordo:



Assinatura da Orientadora

Data: **05/ 06/ 2018**

ANA RAQUEL COSTA DIAS

PASSEANDO PELOS ARREDORES: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS NO LIVRO GOIAZ CORAÇÃO DO BRASIL (1934)

Dissertação apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diane Valdez

Goiânia

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dias, Ana Raquel Costa

"Passeando pelos arredores": o ensino de História para crianças no livro *Goiaz coração do Brasil* (1934) [manuscrito] / Ana Raquel Costa Dias. - 2018.

169 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Diane Valdez .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

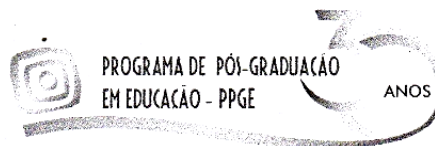
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

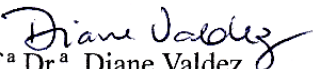
1. História da Educação em Goiás. 2. Livro de Leitura. 3. História Cultural. 4. Ensino de História. 5. Século XX. I. , Diane Valdez, orient. II. Título.


CDU 37


Faculdade
de Educação




ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ANA RAQUEL COSTA DIAS – Aos cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e dezoito (05/06/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Diane Valdez**, orientadora, doutora em **Educação (História e Filosofia da Educação)** pela Unicamp; Prof.^a Dr.^a **Elianda Figueiredo Arantes Tiballi**, doutora em **História e Filosofia da Educação** pela PUC/SP; Prof.^a Dr.^a **Miriam Bianca Amaral Ribeiro**, doutora em **História** pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em **Educação** pela PUC/SP; para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Passeando pelos Arredores”: o ensino de História para crianças no livro Goiaz coração do Brasil (1934)**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Ana Raquel Costa Dias**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Diane Valdez que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Diane Valdez
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Membro – PUC/GO


Prof.^a Dr.^a Miriam Bianca Amaral Ribeiro
Membro – FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico aos meus pais.
Se eu vivesse para sempre e todos os meus sonhos fossem realizados,
minhas lembranças de amor seriam de vocês.
Quem dera fosse eu capaz de possuir os nobres sentimentos e os
admiráveis ideais que possuem.

AGRADECIMENTOS

A minha querida e especial orientadora, Diane Valdez, manifesto meu profundo agradecimento por ter me escolhido e por ter caminhado ao meu lado. Segurando a minha mão, não me revelou, mas me ajudou a descobrir, a desvendar, a confrontar e assim me fez crescer como nunca imaginei. Seu apoio e sua compreensão perante minhas ansiedades, pontos de vista e limites foram essenciais nessa construção. Levarei para sempre cada ato competente e ético que dispõe ao seu trabalho e, especialmente, cada gesto de carinho e zelo e cada palavra de incentivo e encorajamento direcionados a mim, nos mais diversos momentos. Obrigada por me presentear e me apresentar *Goiáz coração do Brasil*.

Te admiro!

Às admiráveis professoras e componentes da banca de qualificação e defesa, Elianda Tiballi, Miriam Bianca e Valdeniza Barra, que aceitaram o convite e dispuseram tempo e conhecimento. As sugestões pertinentes e cuidadosas auxiliaram sobremaneira a construção dessa pesquisa.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, espaço que ocupei desde a graduação e que me acolheu, proporcionando os preceitos necessários para a construção da minha trajetória profissional.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, em especial à Diane Valdez, Miriam Fábila, Lúcia Maria e Marília Gouvea, que lecionaram as disciplinas que cursei durante o Mestrado. Os ensinamentos propostos foram valiosos.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, que durante a Especialização em História Cultural: imaginário, identidades e narrativas me fizeram rememorar o amor pela História e pela pesquisa. Um agradecimento em particular ao professor Eugênio Carvalho, que por meio da disciplina “Os tempos da História e dos historiadores” me proporcionou embasamento fundamental para a escrita da dissertação.

A minha mãe, Vitória Costa, e ao meu pai, João Dias, meus primeiros professores de História, que se esforçaram durante toda a vida em prol do futuro das filhas, quebrando barreiras e realizando o impossível. Vocês são minha vida! Exemplos de caráter, dedicação e sabedoria. Palavras serão sempre insuficientes para descrever meu amor por vocês! Imensurável é a minha gratidão por tudo que fizeram e fazem por mim!

A minha irmã, Neusa Mariana, exemplo de dedicação e responsabilidade, que sempre se fez presente nos momentos de angústia e alegria e que sem medir esforços, procurou me apoiar e me auxiliar, destinando amor e preocupação constante.

Ao Waygner Cury, obrigada pela incondicional torcida, pela compreensão, mesmo que dolorida diante dos meus silêncios e ausências, pelo amor. Parceiro de alegrias, obrigada por respeitar a minha liberdade e por me permitir sonhar e alcançar minhas aspirações.

Ao meu cunhado Wellington Rosa, irmão do coração, de alma. Jamais serei capaz de retribuir como merece. Obrigada por tudo!

À Heloanny Nunes, Ricardo Conceição, Danielly Cardoso, Diogo Jansen, Keides Vicente, Alline Bento, Alessandra Santos, Verônica Viana, João Victor Nunes, Tatiana Sasse, meus colegas de PPGE/FE/UFG. Graças a vocês essa caminhada se tornou ainda mais encantadora e feliz. Obrigada pela força e pela aprendizagem compartilhada.

À Marta Zanini, que sempre me ajudou, disponibilizando toda sua atenção, afeto e competência. Obrigada pelo zelo em que realizou a revisão do trabalho.

À Suellen Peixoto que mesmo de longe se fez presente nas constantes palavras de incentivo e afeto.

Aos colegas do CMEI Raimundo Lisboa Pereira, Elaine Hannum, Cléber Haskel e Márcia Batista, obrigada pelos constantes incentivos acompanhados por doces elogios e sinceros conselhos.

À equipe GERPAE/SME/GO que me acolheu gentilmente, em especial à Fernanda Ferreira que abriu portas e esteve do meu lado me ajudando e dispondo de toda compreensão e força que tanto precisei.

E por fim, toda a minha gratidão a Deus que em sua infinita misericórdia me sustentou, me protegeu e me deu forças para trilhar esse caminho que tanto sonhei. Que eu possa retribuir humanamente com gestos de amor e bondade.

—Bravo, Sílvia! Vejo 'que aproveitas bem as lições de tuas professoras. Continua sempre assim, maninha, para serem um dia útil ao nosso Goiaz, contribuindo para 'expulsar as trevas da ignorância, que escurecem a inteligência de grande parte de seus habitantes.

(MONTEIRO, 1934, p.73)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	12
LISTA DE QUADROS.....	13
LISTA DE FIGURAS.....	14
LISTA DE MAPAS.....	15
RESUMO.....	16
ABSTRACT.....	17
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I	
A HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE RECORTES, ANÁLISES E INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	26
1.1 Acerca da metodologia do estudo: a revisão bibliográfica.....	27
1.2 As teses e dissertações: confluências e correlações.....	30
1.3 Ressignificando a História: revisitando a Crise de Paradigmas para compreender a História Cultural.....	32
1.4 O uso da História Cultural em algumas pesquisas de História da Educação: indicações teórico-metodológicas.....	37
CAPÍTULO II	
<i>PASSEANDO PELOS ARREDORES DO CORAÇÃO DO BRASIL: VESTÍGIOS DE UMA HISTÓRIA MATERIALIZADA.....</i>	41
2.1 Espaços, temporalidades, linguagens, saberes, valores, práticas, projetos, narrativas, imaginários e sujeitos da esfera escolar: a cultura material escolar do livro de leitura.....	44
2.2 A autora <i>Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro</i> : uma carioca em terras goianas.....	51
2.3 O livro: um <i>caderninho</i> de lições.....	57

CAPÍTULO III

ILUSTRADOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS: GOIÁS NO CORAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS.....	80
3.1 <i>Principal fonte de riqueza: a História do ensino de História.....</i>	82
3.1.1 Homens brancos e <i>ilustres</i>: o contexto da biografia selecionada e exaltada.....	92
3.1.2 <i>Contando histórias: os índios de Goiás.....</i>	99
3.2 O ilustrado Método Intuitivo: <i>lições de História.....</i>	102
3.3 As lições e seus cenários: a <i>família, a natureza e o grupo escolar.....</i>	113
3.3.1 As protagonistas de <i>Goiás coração do Brasil: a beleza das meninas goianas.....</i>	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
FONTES.....	150
APÊNDICES.....	151
ANEXOS.....	158

LISTA DE SIGLAS

AFLAG – Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás

BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

MES – Ministério de Educação e Saúde

PPGE/FE/UFG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Presença dos descritores: Livro de Leitura Regional, Ensino de História para crianças na primeira metade do século XX, o Escolanovismo ou Escola Nova e o Ensino Primário – Teses.

Quadro 2 – Presença dos descritores: Livro de Leitura Regional, Ensino de História para crianças na primeira metade do século XX, o Escolanovismo ou Escola Nova e o Ensino Primário – Dissertações.

Quadro 3 – Expressões utilizadas para nomear alguns capítulos.

Quadro 4 – Principais conteúdos do ensino de História trabalhados na 1ª parte da obra *Goiaz coração do Brasil*.

Quadro 5 – Principais conteúdos do ensino de História trabalhados na 2ª parte da obra *Goiaz coração do Brasil*.

Quadro 6 – Capítulos do livro *Goiaz coração do Brasil* (1934): a instrução no ambiente familiar e escolar.

Quadro 7 – Grupos escolares e Escolas Isoladas ou Comuns (1929 – 1945).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *Goiáz coração do Brasil* – Capa (1933).

Figura 2: *Goiáz coração do Brasil* – Capa (1983).

Figura 3: Índice: Primeira parte (1933).

Figura 4: Índice: Primeira parte (1933). (Continuação).

Figura 5: Índice: Primeira parte (1933) (Continuação). Segunda parte (1980).

Figura 6: Índice: Segunda parte (1980). (Continuação).

Figura 7: Sabatina de Geografia I – Rio Araguaia.

Figura 8: Passeando pelos Arredores II (Do diário de Maria) – Dois blocos de itacolomito com 13 metros de altura – Serra Dourada.

Figura 9: Principais fontes de riqueza (I) Gado Vacum – Gado no curral.

Figura 10: Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro.

Figura 11: Decreto de Aposentadoria da autora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Grupos Escolares Públicos de Goiás em 1928.

Mapa 2 – Expansão de Rede Escolar Pública em Goiás (1930-1945).

DIAS, Ana Raquel Costa. “Passeando pelos arredores”: o ensino de História para crianças no livro *Goiáz coração do Brasil* (1934) 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no campo da História da Educação e está vinculada à Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter histórico que, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, analisou o livro de leitura *Goiáz coração do Brasil*, publicado em duas edições, 1934 e 1983, e escrito por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro. A respectiva fonte, primeiro livro didático de História regional, foi adotada pelo governo do Estado de Goiás em 1934, para atender às classes dos terceiros e quartos anos dos grupos escolares da região goiana. Na diversidade de questões possíveis de investigação, presentes no livro, nosso recorte se alicerçou, especialmente, na análise do tipo de ensino e de escola que é apresentado no objeto de estudo investigado, contextualizados na legislação da época vigente da escrita e da adoção deste objeto escolar material. Nesse exercício, comparamos passagens da obra com o embasamento teórico elencado. O percurso metodológico foi ao encontro aos estudos de História da Educação brasileira e de Goiás na primeira metade do século XX, sobretudo na década de 1930. Fizemos, ainda, uma revisão bibliográfica em torno das temáticas: Escola Nova, Livro de Leitura, Ensino de História para crianças e Ensino primário no século XX, presentes em teses e dissertações levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A problemática se ampara, particularmente, nas evidências de uso do Método Intuitivo em uma obra utilizada durante o movimento escolanovista, e na identificação de um ensino que ultrapassa os muros da escola, ocorrendo também no ambiente doméstico. Estudos e concepções acerca da constituição dos grupos escolares no Estado de Goiás, Método Intuitivo, movimento da Escola Nova, ensino de História, cultura material escolar também fundamentaram a pesquisa.

Palavras-chaves: História da Educação em Goiás. História Cultural. Livro de Leitura. Grupo Escolar. Método Intuitivo. Cultura Material. Século XX.

DIAS, Ana Raquel Costa “Strolling around”: the teaching of History for children in the book *Goiaz heart of Brazil* (1934) 2018. 169f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2018.

ABSTRACT

This research is part of the History of Education and is linked to the Research Line: State, Policies and History of Education of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Goiás. It is a bibliographical and documentary research of a historical character that, through the theoretical and methodological presuppositions of Cultural History, analyzed the reading book *Goiaz heart of Brazil*, published in two editions, 1934 and 1983, and written by Ofélia Socrates do Nascimento Monteiro. The first source, the first textbook of regional history, was adopted by the Government of the State of Goiás in 1934 to attend the third and fourth year classes of the school groups in the region of Goiás. In the diversity of possible research questions presented in the book, our clipping was based especially on the analysis of the type of teaching and school that is presented in the object of study investigated, contextualized in the legislation of the current period of writing and the adoption of this object school material. In this exercise, we compare passages of the work with the theoretical foundation listed. The methodological course was to meet the studies of History of Education in Brazil and in Goiás in the first half of the 20th century, especially in the 1930 s. We also carried out a bibliographical review around the themes: New School, Reading Book, History Teaching for children and Primary education in the 20th century, present in theses and dissertations raised in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Catalog of Thesis and Dissertations of CAPES. The problematic is supported, particularly, in the evidences of use of the Intuitive Method in a work used during the New School movement, and in the identification of an education that surpasses the walls of the school, also occurring in the domestic environment. Studies and conceptions about the constitution of school groups in the State of Goiás, Intuitive Method, New School movement, History teaching, school material culture also supported the research.

Keywords: History of Education in Goiás. Cultural History. Reading book. School Group. Intuitive Method. Material Culture. 20th century.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco e fonte a obra¹ *Goiaz coração do Brasil*. Escrita por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, foi adotada pelo Governo de Goiás para atender às classes dos terceiros e quartos anos do então ensino primário dos grupos escolares do estado. Este livro de leitura teve duas edições publicadas: a primeira em 1934 e, quase cinquenta anos depois, a segunda edição, em 1983, sendo que ambas as edições compõem o acervo da edição investigada.

Para este trabalho usaremos a primeira edição, considerando que os conteúdos e os conceitos ali presentes são pertinentes à análise pretendida, justificando o recorte cronológico anunciado, sendo que o Estado de Goiás é o recorte regional e o foco da obra é constituído, em sua maioria, por conteúdos voltados para a disciplina de História.²

A autora, Ofélia Sócrates, conhecida na História da Educação goiana, nasceu na então capital do país, Rio de Janeiro, no ano de 1900 e veio para Goiás no ano de 1905. Ao longo de sua carreira profissional, assumiu lugares públicos considerados relevantes no período.

A autora da obra em questão esteve entre os membros das classes dominantes que dirigiram o estado durante a Primeira República e transitou, junto com outros setores, para o governo pós 1930, rearticulando posições e vínculos que a mantiveram nos quadros oficiais. Durante a transição e depois dela, permaneceu exercendo os mesmos cargos que ocupava antes de outubro de 1930, prestando serviço às oligarquias vencedoras, inclusive mudando-se para Goiânia quando da transferência da capital. Essa sua capacidade de transitar entre antes e depois de 1930, mantendo-se no quadro de membros colaboradores dos grupos que assumiram o poder a partir de 1930, nos aponta dois elementos: primeiro, o reforço da constatação de que não se tratava de uma mudança política estrutural e que o projeto de nação, mesmo se adaptando às novas oligarquias dirigentes, já estava elaborado. Em segundo lugar, essa atitude nos aproxima da interpretação de Jales Mendonça (2008), que afirma ter sido a mudança da capital uma solução negociada entre a nova direção e alguns setores do quadro anterior, constituindo numa posição intermediária que esse pesquisador identificou como “mudancismo condicionado” (RIBEIRO, 2011, p.304).

¹ Neste trabalho, usamos o termo “livro” e “obra” como sinônimos. Partimos do princípio que qualquer produto, seja ele intelectual como uma canção, um livro, uma poesia, ou um objeto concreto, como uma construção, é uma obra. Portanto, o livro, que é um produto, constitui uma obra literária que transmite uma intenção comunicativa do autor ou autora para o seu leitor. Assim, uma ou várias histórias são contadas, constituindo uma obra pensada e repensada em torno de uma narrativa e de um sentimento. Dessa forma, utilizamos o termo obra para assim falar do livro, como exemplifica o dicionário Michaelis, [...] livro li-vro *sm* [...] 3 Cada um dos volumes que constituem uma determinada obra. 4 Cada uma das partes que compõem uma obra, como, por exemplo, a Bíblia. [...] (LIVRO, 2018).

² De acordo com o índice, a primeira edição do livro de leitura tem 215 páginas, e a segunda edição contém 83 páginas. A obra analisada é composta por essas duas edições. Ao longo do texto, apresentamos algumas características que distinguem ambas as partes da obra, como a ortografia, conteúdos discutidos, imagens, estilo de escrita, dentre outras. Vale esclarecer que a edição da obra *Goiaz, coração do Brasil*, objeto de análise, pertence ao acervo pessoal da pesquisadora, adquirida em um *sebo* na cidade de Goiânia.

Além de outros cargos, ocupou a diretoria do Grupo Escolar e da Escola Normal da Cidade de Goiás (na época capital do Estado de Goiás). Ao lado de Oscarlina Alves Pinto, fundou o jornal feminino “O Lar” e com Joana Lowell, o Centro Cultural Brasil – Estados Unidos, em Goiânia. Foi membro da Academia Espírito-santense de Letras e da Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás. Além do livro de leitura, fonte histórica e objeto de estudo dessa dissertação, Ofélia foi responsável pela publicação de outros livros, voltados para crianças, professores e outros.

A primeira metade do século XX, em especial a década de 1930, período que corresponde à primeira publicação da obra, é caracterizada, no contexto histórico educacional brasileiro, pelo movimento da Escola Nova, também chamado de escolanovismo e ou movimento escolanovista. Já propagado no século anterior, em países europeus e nos Estados Unidos, o escolanovismo foi divulgado e ocupou espaços, em especial a partir das concepções do movimento, por meio dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³ (1932). É válido destacar que esse movimento reafirmou princípios do Método Intuitivo, pois antes mesmo da divulgação dos princípios escolanovistas já havia, em outros formatos, tentativas e esforços de ensinar por métodos que implicavam o uso dos sentidos na instrução. No entanto, de acordo com Veiga (2016), o discurso dos precursores escolanovistas renega e desqualifica tentativas e conquistas anteriores. A escola renovada que nascia devia oferecer ao seu aluno situações em que, por meio do ver e do agir, o mesmo pudesse elaborar seu próprio conhecimento, formas de aprender, ou métodos de ensino que circulavam anteriormente, como o Método Intuitivo⁴ ou *Lições de Coisas*. Neste sentido, registrou Vidal

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”. (2016, p.498).

Considerado um movimento de renovação pedagógica, o projeto de Escola Nova se desenvolveu entre transformações sociais, econômicas e políticas que se dividiam entre o

³ Entre seus redatores, destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O manifesto constatava a inexistência, no Brasil de uma cultura própria, propondo a adoção do princípio de “escola única”, uma escola pública e gratuita. Os “pioneiros” defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. (FAUSTO, 2015).

⁴ O Método Intuitivo foi amplamente divulgado na segunda metade do século XIX e buscou a educação da criança por meio de novos padrões. Sua origem remetia a uma nova concepção sobre o conhecimento, em prol da valorização do contato da criança com as coisas sensíveis do mundo, além do cultivo da curiosidade infantil. Para melhores entendimentos ver em Schelbauer (2005); Valdemarin (2004).

progresso industrial, a urbanização e movimentos políticos que foram determinantes para que a questão educacional ocupasse um lugar de destaque.

Esse período inicial da república refere-se, a um [...] período chave para a compreensão da formação histórica da sociedade brasileira, porque nele se firmaram as bases políticas que ainda hoje são estruturantes das relações de poder na vida brasileira e na institucionalização do projeto republicano. Foi o tempo da consolidação das teias de controle das oligarquias regionais e da sua articulação com o centro político do País, onde se disputava a manutenção de privilégios e se produziam mecanismos de centralização das decisões, enquanto novos atores, como as camadas médias urbanas e a classe operária em formação, essencialmente constituída por imigrantes, organizavam sua intervenção em uma sociedade em ebulição. Apesar das primeiras incursões no processo de industrialização, o Brasil se afirmava como produtor e exportador no setor primário sustentado na monocultura, mantendo seu papel diante da expansão capitalista, que então se caracterizava pela consolidação dos monopólios após a crise dos anos 70 do século anterior. (RIBEIRO, 2011, p.209).

O governo federal demonstrou certa preocupação para com a educação brasileira, pois objetivava ampliar e preparar melhor a elite intelectual. Reformas do ensino já vinham sendo articuladas desde 1920 por parte das instâncias estaduais, como por exemplo as reformas promovidas por Sampaio Dória, em São Paulo; por Lourenço Filho, no Ceará; e por Anísio Teixeira, na Bahia, conforme registrou Fausto (2015). O ideário escolanovista, acompanhado da construção do ideal republicano, pregava a formação de uma sociedade democrática. Visando à edificação de uma nova ordem social, a escola tinha por escopo preparar o trabalhador individual e eficiente para a realidade econômica que se exigia na época.

Crescia a população, agigantavam-se as cidades, a imigração mudava a cena do trabalho e da cultura, partidos políticos e outras formas de organização e manifestação da opinião ocupavam e disputavam a cena brasileira. A instituição da república e o fim da escravidão não alteraram a estrutura fundada no latifúndio, na monocultura exportadora e na exclusão social tanto de negros como de imigrantes ou brasileiros brancos e mestiços pobres. Foi o tempo da definição e afirmação do projeto republicano de nação, objeto de polêmicas intensas, presentes desde as últimas décadas do século XIX, e do enfrentamento das tarefas colocadas para que esse projeto parecesse algo próximo de uma intenção efetiva. Por isso mesmo, foi também o tempo de formação de grupos políticos e de debates teóricos que tiveram a educação como campo de uma disputa acirrada, posto ser o acesso à educação uma bandeira constitutiva da república. (RIBEIRO, 2011, p.209-210).

Diante desses aspectos educacionais que marcavam o período, o objetivo geral da pesquisa se alicerça na compreensão das diversas inquições depreendidas na obra e suas respectivas análises, associadas ao contexto histórico vigente. Inquições aqui colocadas como sinônimos de interpretações, que são inerentes à pesquisa histórica. Trata-se, pois, do nosso objeto histórico que, baseado em reflexões e contradições do tempo e lugar, procura dar

sentido ao que encontramos na fonte, evitando olhar para o passado com olhar do presente e, por conseguinte, evitando anacronismos.

A justificativa para a construção deste trabalho assenta-se na investigação de um livro de leitura que expõe, além de conteúdos, práticas e culturas que permeavam um tempo histórico. Um livro, uma escola e um ensino são apresentados, com finalidades e objetivos que procuramos desvendar. Conhecer de forma cuidadosa a fonte, além de interrogar, duvidar, confrontar e questionar, é essencial para a construção da historiografia e da pesquisa da educação regional.

Ao longo da leitura do objeto de estudo, em consonância com o estudo do contexto histórico que lhe permeia, impressões nos foram dadas e assim algumas questões surgiram, como: Apesar de circular em pleno movimento da Escola Nova, a obra apresenta indícios de procedimentos do Método Intuitivo, amplamente divulgado na segunda metade do século XIX? O livro investigado serviu como dispositivo de disseminação do ideário escolanovista? Para quem o livro era destinado? Qual o seu público? É possível que este material escolar dividisse o papel de ensinar, delegando responsabilidade, além da escola, para a família? É possível confrontar se o conteúdo de um livro didático, que circulou por mais de cinquenta anos, acompanhou, ou não, ou em parte, os preceitos do que se considerava ‘pedagogia moderna’, promovida pelos republicanos da Escola Nova? Pode-se observar as contradições de uma proposta de ensino que pretendia se distanciar do período imperial, considerado, nesta época, um tempo nefasto para a instrução e educação, sem lugar de escola, livros, métodos e outros?

Optamos por confrontar o conteúdo da fonte referencial com a legislação do período, para ver se estavam em consonância com o *Regulamento* e o *Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Ensino Primário* do Estado de Goiás dos anos de 1925 e 1930. Este movimento é relevante, já que a obra de Ofélia foi adotada para uso nos estabelecimentos de ensino primário do Estado de Goiás pelo Decreto nº 4349, de 26 de fevereiro de 1934. O uso da legislação se fundamenta especialmente na compreensão do contexto histórico de um determinado período.

Como atesta Castanha (2011), a legislação educacional se coloca como síntese de múltiplas determinações porque ela foi consequência de e/ou; nela estão presentes utopias, desejos, projetos políticos, interesses pessoais e de grupos, direitos e deveres dos cidadãos ou categorias profissionais, planos de carreiras, preconceitos, inclusões/exclusões. A legislação expõe as contradições sociais e históricas necessárias para uma investigação inserida no campo da História da Educação.

Após levantar as questões que problematizam a fonte, buscamos visitar estudos que apresentassem a História da Educação brasileira e de Goiás na primeira metade do século XX, em especial a partir da década de 1930. Discutimos o contexto da escola primária na década de 1930, sua relação com o movimento escolanovista, além da organização dos grupos escolares, acompanhado da proposta de ensino de história nas primeiras décadas republicanas, apreciando as interlocuções que permeavam a construção de uma identidade nacional vigente no país e a sua aplicação no curso primário em um Goiás republicano.

Acerca do recorte metodológico, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico, ou revisão de literatura⁵, nos principais bancos de divulgação de teses e dissertações do país. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizamo-nos de alguns descritores que delimitaram a busca: escola nova ou escolanovismo; ensino primário; ensino de história para crianças; século XX; livro de leitura regional. O lançamento dos descritores no campo de busca foi feito de maneira aleatória, objetivando alcançar o maior número de trabalhos possíveis.

Foi um exercício especificamente exaustivo, que demandou muito tempo para sua execução e análise, pois além do levantamento, construímos um quadro expositivo, levantando algumas características dos trinta e oito trabalhos encontrados (treze teses e vinte e cinco dissertações), que se adequavam aos descritores buscados. Lidos integralmente e analisados, reorganizamos os mesmos entre título, autor ou autora, ano de publicação, programa, linha de pesquisa. Além dessas características, os temas pesquisados nos trabalhos também foram analisados em minúcias e organizados por aproximação. Destacamos as temáticas de leitura e livro, ensino de disciplinas específicas, grupo escolar e organização de ensino. Observamos, por fim, as abordagens utilizadas, os procedimentos de pesquisa e o método, classificações que serão apresentadas adiante. Em relação à concepção teórica, os trabalhos utilizaram, em sua maioria, a História Cultural como aporte historiográfico, o que se encontra em consonância com a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Esta dissertação se apresenta como uma pesquisa de caráter histórico, que utiliza como concepção teórica a História Cultural, partindo do pressuposto que esta, enquanto campo historiográfico, oferece olhares necessários para se trabalhar com registros muitas vezes esquecidos e de grande relevância na produção do conhecimento histórico e por ser capaz de

⁵ No exercício realizado, procuramos detalhar tanto as temáticas, metodologias e teorias utilizadas como as abordagens e procedimentos de pesquisa. Sendo assim, utilizamos ambos os conceitos de levantamento bibliográfico e de revisão de literatura. Encontramos nos estudos variadas concepções referentes às expressões “levantamento bibliográfico” e “revisão de literatura” e diante disso, escolhemos utilizá-las como sinônimos.

compreender as interpretações, vestígios e ‘pistas’ deixados no livro. Entender a História Cultural⁶ não é uma tarefa simples, contudo associar a educação e sua história à dimensão cultural de uma sociedade, parece ser possível e relevante.

Compreendemos o livro como um símbolo formado por práticas e representações de uma época, que aborda significados passados, transparecendo como uma realidade é construída e produzida, conforme assinalou Burke (2008). Empregamos, nas análises feitas no livro de leitura estudado, os conceitos de representação e apropriação exemplificados por Roger Chartier, autor participante do embasamento teórico que sustenta esta investigação. Por serem conceitos fulcrais da História Cultural, estes são aplicados visando compreender as interpretações construídas – apropriação – e suas expressões que imputam valores – representação.

Após o estudo e escrita sobre o que o levantamento nos oferecia, partimos para a investigação da fonte. O livro de leitura investigado apresenta diversas categorias possíveis de estudo e reflexão, como livro, leitura, perspectiva da avaliação, alicerçada na ideia da premiação, gênero, instrução no recinto familiar e escolar (Grupo Escolar), ensino de história, higienização, ensino para crianças e outros recursos de ensino, como, conteúdos específicos e metodologias.

As categorias de grupo escolar, Método Intuitivo e ensino de história para crianças foram selecionadas para serem discutidas mais especificamente, por se mostrarem articuladas em uma discussão pertinente a um período pouco abordado na História da Educação. Os dados obtidos foram observados e discutidos ao longo da escrita, e igualmente fundamentados por trechos da obra.

Paralelamente a esse exercício, foram feitas leituras detalhadas da obra em estudo, com o objetivo de conhecer suas principais características, ou seja, uma análise de sua essência material: quantidade de capítulos, estrutura material da obra (sumário, quantidade de páginas, edições, tamanho), editoração, imagens, disciplinas discutidas e seus principais conteúdos, e temáticas abordadas. Apesar de nos centrarmos nas características estruturais da obra descrita, vale ressaltar que não objetivamos discutir a circulação da fonte, trabalho que exigiria outros esforços.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *A História Cultural e a História da Educação: entre recortes, análises e indicações teórico-metodológicas*, apresenta o aporte metodológico utilizado. Traçamos uma discussão baseada

⁶ No Capítulo I apresentamos uma discussão maior acerca desse entendimento.

em autores que discutem a ideia de revisão bibliográfica ou de literatura, os quadros com as teses e dissertações encontradas no levantamento, as confluências e correlações que permeiam os trabalhos verificados e, por fim, o contexto da Crise de Paradigmas que norteia o surgimento da História Cultural, concepção utilizada neste trabalho.

No segundo capítulo, *“Passeando pelos arredores” do coração do Brasil: vestígios de uma história materializada*, articula-se considerações acerca da cultura material da fonte, apresentando algumas características referentes aos aspectos organizacionais e estruturais da mesma, evidenciando alguns conteúdos recorrentes. Para essa análise servimo-nos da legislação vigente e da contraposição com algumas passagens da obra. Discorreremos, também, sobre a biografia da autora.

No último capítulo, *“Ilustrados” conhecimentos históricos: “Goiás no coração” do ensino para crianças*, tecemos considerações sobre o livro, o ensino e a escola que é exposta no material. Também trabalhamos em consonância com a legislação do período, explanando conceituações sobre o público a quem o livro era destinado, o método e os preceitos que perpassam o ensino trabalhado.

A pesquisa documental se fundamenta em uma tipologia qualitativa, escolha que se justifica pela natureza do trabalho, que se organiza em torno de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, como constata Minayo (2015). De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como características o ambiente natural como fonte e o pesquisador como instrumento. Os dados coletados são descritivos, na maioria das vezes, e sua análise tende a seguir um processo indutivo. Há uma maior preocupação com o processo do que com o produto, de maneira que o significado dado pelos sujeitos às coisas e à sua vida é especialmente observado pelo pesquisador. Trata-se de um processo teórico-metodológico que expressa uma maneira de construir o conhecimento em uma outra concepção na relação sujeito e objeto.

Entendemos que, embora tentativas válidas têm sido realizadas para a expansão dos estudos em História da Educação, muito há por fazer. Neste sentido, a presente pesquisa pretende, essencialmente, contribuir para o fazer em História da Educação. Com tal intento, reiteramos a importância das produções desse campo em uma perspectiva que nos leve a compreender melhor a estrutura educacional de um tempo, com seus objetos dispostos. Trabalhar a História da Educação implica investigar diversificadas fontes que carregam um conhecimento histórico fundamental para a compreensão da educação brasileira e, portanto, compreender essa história significa resgatar a identidade de qualquer indivíduo.

Como afirma Chaul (2001, p.21), em prol de “[...] realizar a tão necessária revisão dos paradigmas históricos, abrindo aqui a janela oxigenadora para a escrita da história nova de Goiás”, esperamos que este trabalho traga contribuições para o debate da história local e que permita investigações futuras e de relevância no estudo da História da Educação, em especial da História de Goiás, com suas particularidades e especificidades.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE RECORTES, ANÁLISES E INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Diversos aspectos e temas são cabíveis de reflexão no universo educacional, o que vem instigando pesquisadores a construir materiais de suporte e manejo de novas investigações, provocando um acentuado movimento de expansão na área da pesquisa em educação. Potencializar o conhecimento produzido por um coletivo, significa registrar descobertas, acepções, caminhos percorridos, esforços e contextos que podem auxiliar direta ou indiretamente outras pesquisas, além do reconhecimento de produções que amparem ou refutem proposições.

A seleção bibliográfica está diretamente relacionada à qualidade de um trabalho, pois trata-se de um exercício que, além de ampliar o conhecimento sobre o tema, colabora com a formulação dos elementos constitutivos de uma pesquisa, como a problemática, as hipóteses, os objetivos, a metodologia etc. Logo, munir-se de condições teóricas, por meio de levantamento bibliográfico, é um ato que exige responsabilidade científica, vez que se trata de produções de outrem, como também representa a base fundamental, o primeiro passo, na efetivação da pesquisa, norteando e atualizando a mesma, diante das discussões presentes no campo estudado.

Esta proposta necessita de seleção, pois fundamenta pontos de vistas. Assim, cabe ao pesquisador discriminar, reunir, delinear, organizar, simplificar o espectro de possibilidades encontrados para refletir sobre o que já foi trabalhado e o que carece de novas análises. A elaboração do levantamento bibliográfico aqui apresentado, esteve relacionada à especificação da temática na qual procuramos, essencialmente, informações relevantes e pertinentes ao contexto do objeto de estudo.

No tocante à História da Educação, diversos domínios vêm surgindo, amparados em perspectivas e dúvidas, alicerçadas na apreensão de novos métodos, procedimentos, objetos, fontes, conjunturas sociais, econômicas e políticas, relações, mudanças e sujeitos que se fazem presentes nas fontes e que carecem de investigação. De qualquer forma, a compreensão da História da Educação deve ser feita como objeto de investigação histórica, pois levantamentos bibliográficos atinentes a essa disciplina, demonstram contornos metodológicos, diversidade de temas e heterogeneidade de fontes.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir, os dados obtidos no recorte metodológico, construído através da análise de teses e dissertações. Consideramos, ademais, a inserção do objeto de estudo na problematização da História da Educação, amparada no aporte historiográfico da História Cultural. Para isso, melhores esclarecimentos sobre o aporte em questão serão efetuados. Utilizamos na fundamentação teórica, especialmente, Chartier (1991, 1998, 2002); Pesavento (2003, 2006) e Burke (1992, 2000, 2008).

1.1 Acerca da metodologia do estudo: a revisão bibliográfica

Na realização de uma pesquisa, a prospecção da informação, para propósitos técnico-científicos, se impõe como uma base fundamental para sustentar as explicações a serem desenvolvidas, em um trabalho acadêmico. É possível definir a metodologia de maneira abrangente, elencando alguns aspectos:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p.44)

Logo, a construção de uma investigação científica inovadora, munida de um embasamento cognitivo adequado, requer uma prévia revisão bibliográfica realizada de forma cuidadosa. É importante que o pesquisador contemple a necessidade desse tipo de elaboração, buscando, a partir do esforço coletivo e do uso de metodologias apropriadas, alcançar qualidade na busca pelo conhecimento. A revisão de literatura⁷ é uma técnica de investigação científica, que visa diminuir e sustentar questionamentos que surgem no decorrer da pesquisa. Conforme registrou Gil (2010), isso implica no esclarecimento das pressuposições teóricas que fundamentam a pesquisa e das contribuições proporcionadas por estudos já realizados com uma discussão crítica. Além disso

A revisão da literatura ocupa a posição introdutória do projeto e, portanto, decide as bases intelectuais em que a lógica da pesquisa está sendo estruturada. O iniciante precisa saber que o método está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa este método tem compatibilidade com a abordagem teórico-filosófica que sustentará a investigação. (TRENTINI & PAIM, 1999, p.65).

⁷ Ver Bandeira (2009); Moreira (2004); Sílvia e Menezes (2005).

É, portanto, uma parte vital no processo de investigação e consiste em um procedimento de descrição e análise de um corpo do conhecimento, na busca de uma resposta, para um questionamento específico. O termo “literatura” refere-se exatamente ao material produzido sobre determinado tema e/ou problema de pesquisa. Permite mapear o que já foi escrito sobre a temática pesquisada e, conforme assevera Alves (2009), essa apreciação auxilia o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Como nos informam Cardoso *et al* (2010, p.7), “[...] cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”.

Sobre os diversos balanços já realizados e a produção de estudos e pesquisas na área de História da Educação, Saviani (2007) elege quatro em particular. O balanço intitulado “Estado da Arte”, o balanço referente à comunidade científica e o inventário da produção; o balanço no exercício da disciplina de História da Educação nos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação e por último o balanço como levantamento e análise do conjunto da produção.

Tendo como referência a citação anterior, procuramos realizar uma radiografia, um balanço propriamente dito, visando, para além de focar no tema do trabalho, disponibilizar dados para estudiosos da área que poderão fazer diferentes tipos de utilização. Sendo assim, evidenciamos seu questionamento e sua resposta, sobre o porquê os balanços são realizados e para quê.

A partir do conhecimento da produção acumulada adquirimos consciência dos ganhos e das perdas, das lacunas preenchidas e daquelas que permanecem, dos avanços e dos pontos de estrangulamento de nossas atividades de pesquisa. [...] todo balanço que se faça sobre a historiografia estará avaliando o que foi possível fazer com as fontes, o que resultou do trabalho realizado sobre elas. [...]. Na medida em que os balanços nos permitem detectar os pontos fortes e os pontos fracos, isto é: os temas, períodos e objetos privilegiados e aqueles ignorados, esquecidos ou negligenciados nas escolhas dos grupos e dos pesquisadores individuais, pode-se traçar uma política de pesquisa que permita definir os temas prioritários, os períodos a serem cobertos, os objetos que precisam ser investigados. (SAVIANI, 2007, p.159-160).

Para uma revisão que atendesse ao que o autor propõe acima, adotamos uma abordagem metódica e sistematizada, inerente à pesquisa bibliográfica, de analisar e investigar a temática aqui proposta. Essa fundamentação ampara o conhecimento em torno da temática estudada, além de auxiliar na constituição das diversas etapas de uma pesquisa na área de História, sobretudo a dos objetivos

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia.

Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há História da Educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há História da Educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados. (NÓVOA, 2009, p.9)

Isso considerado, foram levantadas nos *sites* de busca Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) teses e dissertações que apresentassem escritos sobre algumas temáticas anteriormente definidas, e que estão diretamente ligadas ao objeto de estudo deste trabalho.

Livro de leitura regional, ensino de história para crianças na primeira metade do século XX, o escolanovismo ou escola nova e o ensino primário, foram os assuntos procurados na precaução metodológica. Ademais, a constituição do levantamento dependeu fundamentalmente da presença, dos descritores ensino primário, como o universo educacional, e escola nova ou escolanovismo, como o período trabalhado⁸.

O catálogo disponibilizado pela CAPES oferece algumas opções de busca avançada, podendo refinar os resultados através dos quesitos: tipo, ano, autor, orientador, banca, grande área conhecimento, área conhecimento, área avaliação, área concentração, nome programa, instituição e biblioteca. O banco BDTD também oferece a opção de busca avançada com alguns outros quesitos: tipo de documento, título, autor, assunto, resumo em português, resumo em inglês, editor, idioma, ano de defesa, com ou sem ilustrações ou sem preferência⁹.

A busca foi realizada entre outubro de 2016 e abril de 2017, de maneira que os descritores foram aplicados em diferentes ordens e variações, para obter maior número de resultados. Durante o percurso, identificamos trinta e oito trabalhos, totalizando treze teses e vinte e cinco dissertações que abarcavam os descritores em questão. Não houve uma delimitação temporal, tampouco uma seleção quanto aos programas de pós-graduação e foram consideradas todas as pesquisas disponibilizadas nos sistemas, datadas a partir do ano de

⁸ Os sites estão disponíveis para pesquisas diversas, necessitando digitar os descritores a serem buscados. Ver os *links* referentes aos dois sites de busca pesquisados: CAPES < [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) e BDTD - < [http://bdtb.ibict.br/vufind/>](http://bdtb.ibict.br/vufind/).

⁹ Na construção da pesquisa aqui exposta, os respectivos quesitos não foram utilizados, pois procuramos alcançar o maior número de trabalhos possíveis, sem limitar qualquer recorte de tempo, espaço, área, ano, entre outros.

2002¹⁰ (Ver Apêndices 1 e 2). Os quadros foram organizados em título do trabalho, autor (a), ano, programa e linha de pesquisa e descritores usados na busca.

Além dos resumos e das referências, as teses e dissertações aqui apresentadas foram impressas e lidas integralmente, sendo possível verificar que os supracitados trabalhos são em sua maioria, essencialmente, advindos de Programas de Pós-Graduação em Educação, perfazendo 81% da pesquisa. No entanto, há de se destacar a presença de estudos provenientes, de outras áreas do conhecimento como na matemática, história e filosofia, o que acrescenta de forma enriquecedora a pesquisa.

Discorreremos adiante sobre alguns outros pontos presentes nos trabalhos, ou seja, para além dos pontos estruturais e organizacionais, durante as leituras, focamos na organização de temas por aproximação, formato dos trabalhos, fontes utilizadas, metodologia e, em especial, a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa, a sua concepção teórica.

1.2. As teses e dissertações: confluências e correlações

Ao tomar as teses e dissertações como parte do embasamento necessário para a construção do trabalho, consideramos a sua própria natureza conveniente para a realização de trabalhos de revisão bibliográfica,

[...] embora as dissertações e teses não representem toda a produção em pesquisa na área, as investigações produzidas no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado representam um importante elo entre pesquisadores mais experientes e os discentes, constituindo-se num *locus* imprescindível de formação de pesquisadores que vão atuar nas mais diversas instituições de todo país (TEIXEIRA, 2008, p.49).

Ao organizar os temas por aproximação, destacamos as principais temáticas: leitura e livro; ensino de disciplinas específicas; grupo escolar e organização de ensino foram os campos enfatizados. No que concerne à categoria de leitura e livro, identificamos quatorze trabalhos (Abreu (2004); Alves (2015); Campelo (2013); Falcão (2010); Fernandes (2009); Gomes (2008); Klinke (2003); Martins (2013); Monteiro (2012); Orlando (2008); Paula (2015); Soares (2002); Sztutman (2014); Vaz (2012)).

Em igual quantidade se apresentaram os trabalhos voltados para o campo do ensino de disciplinas específicas (Barros (2015); Bezerra (2011); Faria (2009); Fonseca (2015); Frizzarini (2014); Limas (2016); Morais (2015); Pinto (2007); Puchta (2015); Reis (2014);

¹⁰ Refere-se ao que foi encontrado durante o processo de busca, pois não houve a utilização de recursos de filtro na procura.

Rocha (2016); Santana (2015); Santos (2005); Virgens (2014)). As disciplinas de Geografia, Matemática e Educação Física foram as apontadas nesses trabalhos.

As categorias grupo escolar e organização de ensino surgiram em dez trabalhos, sendo cinco para grupo escolar: (Almeida (2009); Freire (2016); Morais (2016); Rocha (2008); Souza (2006)) e cinco voltadas para a organização de ensino: (Ávila (2013); Marangon (2010); Melo (2010); Pessoa (2015); Santos (2009)).

Quanto às abordagens, a pesquisa qualitativa sobressaiu como a tipologia de pesquisa predominante. Os trabalhos expõem que essa escolha se justifica, pelo trabalho em torno de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, conforme apontou Minayo (2001). Tal tipologia de pesquisa se preocupa em aprofundar acerca da compreensão de um determinado grupo, superando uma representatividade numérica, assim

[...] as ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de construção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23).

Partindo do pressuposto de que qualquer trabalho científico possui bases bibliográficas, as teses e dissertações investigadas trilharam entre a pesquisa documental, pesquisa de campo e a própria pesquisa bibliográfica, no que compete aos procedimentos de pesquisa. Nas pesquisas documentais, particularmente atas de reuniões pedagógicas, diários de classe, bilhetes, boletins, cartilhas, documentos internos de instituições de ensino, legislação (decretos, relatórios e mensagens governamentais), mídia impressa, programas de ensino, periódicos, livros didáticos, biografias foram as fontes que se fizeram presentes em larga escala.

As práticas, sujeitos, objetos culturais, processos e padrões distribuídos ou partilhados, necessitam de um tratamento historiográfico diferenciado, já que as explicações oferecidas por modelos mais tradicionais e globalizantes se mostram cada vez mais limitados, além de expor certa incapacidade em interpretar novos agentes históricos, construindo assim explicações cada vez mais restritas. Diante de uma riqueza de possibilidades teóricas e metodológicas, 87% das Teses e Dissertações mencionadas assumiram a História Cultural como concepção teórica (Alves (2015); Ávila (2013); Almeida (2009); Barros (2015); Bezerra (2011); Campelo (2013); Falcão (2010); Faria (2009); Fernandes (2009); Frizzarini (2014); Fonseca (2015); Gomes (2008); Klinke (2003); Limas (2016); Martins (2013); Marangon

(2010); Melo (2010); Morais (2016); Morais (2015); Monteiro (2012); Orlando (2008); Paula (2015); Pinto (2007); Puchta (2015); Reis (2014); Rocha (2008); Rocha (2016); Santana (2015); Santos (2005); Soares (2002); Souza (2006); Vaz (2012); Virgens (2014).¹¹ Como critério de constatação, no decorrer das leituras, observamos além das declarações explícitas, os vastos usos de referenciais voltados para esse âmbito historiográfico.

A valorização do cotidiano, o questionamento às macro-interpretações, a busca pela compreensão do particular na sua relação com a sociedade mais ampla, a desnaturalização das fontes, o rompimento com a hierarquização dos documentos e a emergência de novos objetos de pesquisa são algumas das razões do surgimento e uso cada vez mais efetivo da perspectiva histórica da História Cultural.

A História Cultural possibilita um retorno hábil sobre o social, preservando uma relação de constitutividade e deslocando “[...] a demasiada dependência de uma história social, dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas [...]”, para uma história social voltada para “[...] as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade [...]” (CHARTIER, 2002, p.73). O uso frequente desse aporte historiográfico, nas teses e dissertações aqui apresentadas, será discutido.

1.3 Resignificando a História: revisitando a Crise de Paradigmas para compreender a História Cultural

*Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Será essa, se alguém a escrever,
A verdadeira história da humanidade.*

*O que há é só o mundo verdadeiro, não é nós, só o mundo;
O que não há somos nós, e a verdade está aí.*

*Sou quem falhei ser.
Somos todos quem nos supusemos.
A nossa realidade é o que não conseguimos nunca.*

*Que é daquela nossa verdade — o sonho à janela da infância?
Que é daquela nossa certeza — o propósito a mesa de depois?
(...)
Fernando Pessoa ¹²*

¹¹ Durante a análise, foi possível constatar certa dificuldade, por parte de alguns autores, em discorrer sobre a concepção teórica utilizada em suas investigações, faltando um detalhamento adequado. Alguns fizeram apenas o uso de citações, outros apenas apontaram autores referentes à concepção, indicando-os na bibliografia.

¹² *Pecado Original*, de Álvaro de Campos (Heterônimo de Fernando Pessoa), 1944.

A realidade educacional possui questões diversas e passíveis de serem investigadas em suas relações com os aspectos sociais, culturais e históricos. No exercício de reflexão perante tais questões, modificações paradigmáticas se tornam inerentes à busca de posicionamentos. No decorrer do ato reflexivo, edificar barreiras teóricas e práticas pressupõe um juízo de empobrecimento e de limitação metodológica, conceitual e discursiva que deve ser evitado, vez que qualquer polarização incapacita a compreensão das demandas que surgem ao longo do tempo. Contribuindo para o detalhamento de abordagens e pressupostos teóricos, cogitar formas diferenciadas de reflexão se torna fundamental.

Responsável por comportar convenções ou um conjunto de facetas, um paradigma se encarrega de estabelecer algum padrão a ser compartilhado, a fim de explicar a realidade. Destacando-o como teoria, lei, instrumento e metodologia, os paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, conforme afirma Kuhn (2000, p.13). Assim, enquanto as evidências demarcam a sua supremacia, o paradigma se faz presente. Entretanto, ao expor determinada incapacidade em explicar e solucionar transformações nas instâncias sociais, econômicas, políticas, culturais, científicas, nos códigos de referências e valores, ele passa a ser questionado.

Behrens e Oliari (2007) atestam que o processo de aceitação, ou negação, de um paradigma reflete diretamente na atuação de profissionais das variadas áreas do conhecimento, de forma que o ser humano constrói paradigmas para assim olhar e agir por meio deles, estabelecendo critérios de discernimento, daí a essencialidade do olhar de pesquisadores e professores. A conceituação que aqui buscamos compreender refere-se aos paradigmas que norteiam especialmente os campos da História, Educação, Política, Filosofia. Deste modo, um paradigma compõe um conjunto de conceitos, definições e fundamentos articulados em um referencial. Por meio dele, formas de percepção, convenções a serem vivenciadas são definidas, sugerindo questionamentos e explicações.¹³

Perante os questionamentos que pairavam alguns paradigmas, até então considerados hegemônicos, e a necessidade de superar o esgotamento de algumas explicações consideradas deterministas ou desgastadas, historiadores partiram da constatação de que havia uma crise de paradigmas voltada para os modelos historiográficos utilizados.¹⁴ Uma crise engendrada na

¹³ Kuhn (2000) destaca que os paradigmas são as lentes que auxiliam o historiador no ato da pesquisa, oferecendo teorias, metodologias, leis e instrumentos.

¹⁴ Baseamos a respectiva afirmação nos trabalhos de Albuquerque Júnior (2007); Behrens e Oliari (2007); Cardoso e Vainfas (1997) e Falcon (2002).

problemática da modernidade e da pós-modernidade, e que gerou rupturas epistemológicas profundas, colocando em debate os marcos conceituais dominantes da História.

Quando tendências predominantes impõem uma procura inquestionável por uma verdade única, o trabalho desenvolvido pelo historiador se limita e as explicações desenvolvidas são questionadas por uma inaptidão em compreender novos sujeitos e diferentes fontes. A História Cultural, com todas as limitações de um arcabouço teórico, inspira e considera o trabalho em prol da cultura, dos significados partilhados, da história problematizadora, da diversidade de fontes, da interdisciplinaridade, da força da representação, do imaginário, da narrativa, da ficção e das sensibilidades.

Partilhamos do entendimento que

[...] a cultura é vista como uma produção social e histórica a se expressar, através do tempo, em valores, modos de ser, objetos, práticas. A cultura é ainda uma forma de leitura e tradução da realidade que se mostra de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais apresentam-se de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. A cultura é uma tradução do mundo em significados, não é o reflexo dessa realidade. (PESAVENTO, 2006, p.46).

As origens da denominada Nova História Cultural se dividem entre aqueles que acreditam em indícios que remontam ao século XVIII e aqueles que a enxergam como fruto de uma historiografia francesa. Através das concepções de Namier, Fawney e Lamprecht e retomando os *Annales*, por meio das acepções de Febvre, Bloch e Braudel, Peter Burke¹⁵ (1992) procura explicar sobre essa origem, atestando que a História Cultural foi redescoberta nos anos 1970 e que desde então se encontra inserida em um processo de redescoberta e renovação. Em consonância com o título de uma das suas principais obras (*O que é História Cultural?*), Burke (2008) alerta que esse questionamento ainda não possui uma resposta satisfatória, mesmo se tratando de uma reflexão já proposta por Karl Lamprecht em 1897.

A expressão “nova História Cultural” teve muito sucesso nos Estados Unidos, reunindo historiadores da literatura associados ao “novo historicismo”, historiadores da arte e da ciência, bem como o que podemos chamar de historiadores “comuns” ou “normais”. No entanto, o movimento é internacional. Na França, a expressão *histoire culturelle* demorou a entrar na linguagem graças a rivais como *l’histoire des mentalités* e *l’histoire de l’imaginaire* social, mas Roger Chartier e outros se definem agora como historiadores culturais. O livro de Chartier *Les origines culturelles et la Révolution Française* (1990) foi escrito como resposta ao estudo clássico de Daniel Mornet, *Les origines intellectuelles de la Révolution Française*

¹⁵ Nascido em 1937, Peter Burke é um historiador britânico, especialista nos estudos sobre a Europa Moderna e história contemporânea, que se ocupa, mormente, dos aspectos socioculturais presentes. Reconhecido pela sua contribuição à historiografia e a teoria da história. É também um dos maiores especialistas mundiais na obra de Gilberto Freyre. De sua autoria, acerca da temática da História Cultural, é pertinente o estudo dos trabalhos *Varietades de história Cultural* (2006); *O que é História Cultural?* (2008);

(1933), contrapondo, assim, uma História Cultural mais ampla a uma história intelectual mais restrita. Contudo, o grupo francês que usa o termo *histoire culturelle* com maior frequência é o de especialistas nos séculos XIX e XX. Na Alemanha e na Holanda, a “Nova História Cultural” foi enxertada na tradição de Burckhardt e Huizinga, dando maior ênfase à chamada “história do cotidiano”. Na Grã-Bretanha, por outro lado, a despeito da existência, desde a década de 1930, do Warburg Institute, em Londres, a História Cultural é efetivamente um desenvolvimento novo. (BURKE, 2008, p.46)

Dessa forma, Chartier (1991) define que a História Cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler. Agora, objetos que não eram assim concebidos são reconhecidos e a História Cultural sucumbe a

[...] esta gerência da imagem, mesmo que não abracem a sua significância midiática, atendem-na como texto e instrumento focado para a concepção de realidades possíveis e circunstanciais. O momento em que a História Cultural se inscreve na historiografia confirma o que Eleanor Heartney prescreve para o pós-modernismo e a arte. “Não é mais possível pensar que a história segue um único curso, ou que o leitor não é um componente essencial de qualquer texto [...]. Apesar de todas as contradições e absurdos ocasionais, está claro que o pós-modernismo refez o mundo em aspectos que jamais poderão ser revogados. (HEARTNEY, 2002, p.77 *apud* SANTOS, 2009, p.72)

A História Cultural não nega uma aproximação com outras ciências humanas, muito pelo contrário, admite abordagens diferenciadas, caminhos alternativos e aceita temas do cotidiano. Os historiadores da cultura

[...] não chegam propriamente a negar a relevância dos estudos sobre o mental. Não recusam, pelo contrário, a aproximação com a antropologia e demais ciências humanas, admitem a longa duração e não rejeitam os temas das mentalidades e do cotidiano. (VAINFAS, 2002, p.56).

Foi a partir dessa justificativa que vários pesquisadores da educação buscaram, e continuam buscando, na História Cultural o seu resguardo. Conforme Fonseca (2003), a História Cultural tem se mostrado bastante diversa teórica e metodologicamente, em alguns casos, atraindo para sua sombra diferentes posicionamentos sobre história e sobre cultura. Como explica a autora “[...] pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2003, p.42).

A nova História Cultural privilegia diversificados objetos, conceitos e domínios. Na compreensão de Pesavento (2003), essa História Cultural envolve historiadores não

homogêneos. Roger Chartier, Robert Darnton e Carlo Ginzburg discutem a instância cultural e, portanto, acabam edificando diferenças entre si. Um exemplo, dado por ela é o próprio conceito de representação. Contudo, “[...] todos trabalham com a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas”. (p.17)

É nessa perspectiva, que destacamos o conceito de representação desenvolvido por Roger Chartier (1991). Sua noção permite enxergar as práticas culturais e educativas, incluindo suas particularidades. Ele propõe um conceito de cultura como prática, e sugere para seu estudo as categorias de *representação* e *apropriação*. A noção de representação, tal como formulada por Chartier, configura-se como conceito fundamental da História Cultural e vem contribuindo sobremaneira para os estudos das práticas escolares, por tomar os conteúdos mesmos das representações como objetos de estudo. Em suma, este conceito permite associar as relações sociais e as posições à forma com que os sujeitos e seus grupos sociais se envolvem. Assim, não se trata de serem ou não verdadeiras perante a realidade, mas se colocarem como instrumento que faz visualizar um objeto ausente, substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e “pintá-lo” assim como é.

Segundo Chartier (1991, p.177 *apud* VAINFAS, 2011, p.143), na relação com o mundo social, o conceito de representação permite articular três modalidades: as práticas de reconhecimento de uma identidade social; as formas institucionalizadas que marcam a existência de um grupo e a delimitação e classificação das múltiplas configurações intelectuais. Ainda em sua acepção, o conceito não é uma abstração, mas está fundado na historicidade e na razão.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p.17)

Em sua concepção falar de representação é o mesmo que permitir visualizar uma coisa ausente, trazendo para o presente esse ausente vivido e, dessa forma, poder interpretá-lo.

Para Pesavento (2003), essas representações não só se colocam no lugar do mundo, mas fazem com que os homens pautem a sua existência e realidade, se inserindo em regimes de verossimilhança e de credibilidade e não de veracidade. Sendo assim, fazem uma “presentificação do ausente”.

[...] a força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. Tal pressuposto implica eliminar do campo de análise a tradicional clivagem entre real e não – real, uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem. (Ibid., p.41)

Reafirmando a discussão aqui exposta sobre o conceito de representação e defendendo a ideia que fontes são constituídas por um arcabouço cultural, e que assim encontram-se repletas de intencionalidades e significados, a História Cultural, enquanto campo historiográfico, demonstra oferecer novas perspectivas e novos olhares necessários para se trabalhar com registros muitas vezes esquecidos e de grande relevância e validade na produção do conhecimento histórico. De acordo com Nunes & Carvalho, “Ao historiador compete, além de se informar sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos” (2005, p.34).

Ao utilizar a perspectiva teórico-metodológica da História Cultural para compreendermos a fonte, o livro de leitura *Goiáz coração do Brasil*, a pesquisa se depara com um desafio antes descrito por Chartier (2009, p.47) que é “pensar a articulação entre os discursos e as práticas”. Entendemos que essa perspectiva permite articulações entre as formas de pensar as práticas e a realidade social, tornando a História da Educação mais sensível à pluralidade de ideias e imaginários presentes na sociedade e em suas práticas sociais (discursos, visões de mundo, condutas, ações, etc.). Por meio do conceito de representação, as práticas educativas correlacionadas com as práticas culturais, podem ser compreendidas em suas diversas formas de manifestação.

1.4 O uso da História Cultural nas pesquisas de História da Educação: indicações teórico-metodológicas

De acordo com Marc Ferro (2001, p.31), “[...] o historiador não é aquele que fala do passado. Ele se serve do que sabe do passado para falar do presente, para compreender o que se passa hoje”. Nessa perspectiva, consideramos válida a reflexão acerca do uso da perspectiva da História Cultural, no campo dos estudos da área de História da Educação. Utilizando as teses e dissertações que constituem o levantamento bibliográfico desta pesquisa,

traremos algumas explanações defendidas e expostas por esses trabalhos, concernentes ao uso desse campo historiográfico nos estudos educacionais.¹⁶

De acordo com Souza (2006), a partir das renovações propostas pela Nova História, a História da Educação tem se lançado na busca de outras fontes e documentos não-oficiais para obter uma compreensão globalizada e dinâmica dos processos de escolarização vivenciados ao longo do tempo. Assim, como na acepção de Paula (2015), os trabalhos elaborados na chave da História Cultural têm demonstrado que as transformações acontecem combinadas às permanências e vice-versa. No campo educacional, é possível considerar que a concretização de outras perspectivas depende da aceitação de outras formas de pensamento e de expressão. O grande desafio é compreender que os velhos hábitos, os modelos preexistentes se espraiam nas práticas cotidianas, seja no ambiente educacional ou na sociedade no geral, mesmo que estejamos imersos em “novidades” científicas, tecnológicas, pedagógicas que reverberem de ontem ou de hoje.

Falcão (2010, p.58) apresenta uma pesquisa, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, “[...] por privilegiar como objetos de investigação as práticas culturais [...]”. Considera, ainda, que essa abordagem historiográfica possibilita um retorno hábil sobre o social, preservando uma relação de constitutividade e descolando segundo Chartier “[...] a demasiada dependência de uma história social, dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas”, para uma história social, que se volta para as “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”. (2002, p.73 *apud* FALCÃO, 2010, p.58).

Essa autora alerta, também, para o uso da categoria de representação como fundamental para o estudo apresentado, defendendo que as “[...] as fontes históricas, como jornais, as atas, entre outras, são compreendidas como representações que nos permitem conhecer os indícios de leitura [...]” (*Ibidem*, p.61). Almeida (2009) assevera que os trabalhos sobre grupos escolares vêm despertando o interesse dos estudiosos da área da História da Educação, que fundamentam muitos dos seus trabalhos nos princípios da História Cultural. Gomes (2008, p.20) esclarece que essa perspectiva historiográfica “[...] considera a possibilidade de novos objetos se tornarem alvo de interesse das investigações científicas, a partir do recorte de novos temas, de modo que novas interrogações são colocadas diante das fontes [...]”.

¹⁶ Como critério de seleção, utilizamos citações de trabalhos que apresentavam explicações mais desenvolvidas em relação à consonância dos estudos de História da Educação à História Cultural.

A propósito da pesquisa sobre a escrita, Gómez (2003) alerta que saber as razões por que se faz uso da escrita em cada momento e em cada sociedade, conhecer a distribuição das capacidades de escrever e de ler, a materialidade do escrito, conhecer os distintos lugares, espaços e maneiras as quais têm se experimentado sua recepção e apropriação, enfim, compreender a historicidade das práticas de escrita é uma forma de fazer História Cultural. Sob a luz da renovação dos estudos na área, influenciada pela Nova História Cultural, o recente interesse dos historiadores pela história do ensino primário, segundo Frizzarini (2014) se converteu em investigação, sendo explorado em uma multiplicidade de temas.

Faria (2009) alerta que a historiografia educacional brasileira vem experimentando um processo de reconfiguração ocasionado pela emergência de novos interesses, novos problemas, novos objetos e novos critérios, impactando no campo da História da Educação. Seu discurso se baseia na concepção do

[...] bojo dessas transformações é abolida a rígida demarcação das fronteiras que, anteriormente, bipartia o campo da História da Educação, dissociando a história das instituições escolares da história do pensamento ou das ideias pedagógicas. [...] ganha espaço um multifacetado campo de investigações sobre impressos de destinação pedagógica e seus usos escolares. São essas investigações que dão sólido suporte a uma História Cultural dos saberes pedagógicos interessada na materialidade dos processos de difusão e imposição desses saberes e na materialidade das práticas que deles se apropriam. (CARVALHO, 1998, p.4)

Em referência ao trabalho com arquivos pessoais, outro autor assevera que

[...] com o desenvolvimento de um número muito grande de investigações com abordagens ligadas à História Cultural, os arquivos privados vêm provocando grande encantamento nos pesquisadores, por serem potencialmente capazes de revelar partes desconhecidas ou até mesmo invisíveis da história e do mundo social. Em se tratando de arquivos privados pessoais, essa sensação é fortalecida pela impressão de que se está tomando contato com frações ainda mais íntimas da história e dos personagens envolvidos. (REIS, 2014, p.68)

Fonseca (2015, p.43) assevera que as temáticas sobre o conceito de números nos livros didáticos, a formação de professores primários, a matemática na formação das normalistas, os manuais de ensino, a pedagogia intuitiva, o escolanovismo, a pedagogia moderna, as práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Aritmética na escola elementar encontram-se apoiadas no aporte da História Cultural, por “[...] fazerem uso de fontes documentais como leis, decretos, regulamentos, programas, livros, manuais, etc.; por adotarem procedimentos metodológicos semelhantes; e buscarem elementos para construir representações sobre a História da Educação matemática no Brasil.”

Em vista disso,

[...] a marcante influência da História Cultural redireciona o interesse dos pesquisadores para questões educativas propriamente ditas, o foco numa história sociocultural da educação valorizando os processos de escolarização, as relações entre práticas e discursos e a escola como objeto historiográfico. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p.23).

Para Lopes e Galvão (2005), a História da Educação tem estado relacionada a um campo efervescente de pesquisas realizadas no âmbito da História Cultural e que tem proporcionado à História da Educação um deslocamento de perspectiva sob o seu objeto de estudo, a escola, e também, suas práticas, métodos e espaços e materiais. Fala-se em estudos que investigam não somente o ensino e a escola, mas também as crianças e os jovens, livro, leitura e bibliotecas dentre outros tantos sujeitos e objetos que contribuem para a compreensão dos processos educativos do passado.

Entendemos também que o estudo da História da Educação, alicerçado na História Cultural, possibilita um alargamento de horizontes em torno da renovação de uso das fontes, o que interfere diretamente nas produções de História da Educação. Nesse sentido, as aberturas apontam na direção de um aumento considerável da percepção da complexidade pertinente aos aspectos culturais. A cultura é cada vez mais identificada não apenas como “dinâmica”, como internamente diversificada. Os agentes sociais são compreendidos como capazes de circular em entre diversas alternativas ou de utilizarem criativamente um variado repertório de possibilidades culturais. Portanto, no que concerne à História da Educação é necessário compreender que a educação, neste contexto, não é vista como uma mera extensão social, pois além de ser produzida pela cultura, produz cultura, cria imagens, identidades, representações.

CAPÍTULO II

PASSEANDO PELOS ARREDORES DO CORAÇÃO DO BRASIL: VESTÍGIOS DE UMA HISTÓRIA MATERIALIZADA

Partindo do princípio que o livro contribui para a constituição da cultura material escolar, comendo-a, e sem pretender esboçar uma História mais ampla, sobre as concepções que norteiam a ideia de cultura material escolar, nesta parte do trabalho evidenciamos inicialmente alguns preceitos que a relacionam com esse objeto cultural de socialização de conhecimentos. Apoiando-se na abordagem da História Cultural, refletir sobre toda a normatização de um livro enquanto instrumento de escolarização é compreendê-lo para além, entendendo assim o modo como foi apropriado. O livro, objeto composto de sentidos e intencionalidades, vem sendo abordado, nos diversos estudos pertencentes ao universo escolar, como um objeto constituído por diversas informações, categorias, relações, manifestações e modos de pensar e agir que, associados ao tempo e ao espaço que se mantiveram em circulação, carecem de melhor investigação, para a compreensão das inclusões que se encontravam impregnados.

[...] os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a História dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (CHOPPIN, 2004, p.549).

Para Gondra, (2017, p.17), “A compreensão do livro não deve se esgotar no presente que o livro pode dar a ver”, pois esse dispositivo é peça, instrumento de interesses, de posições e age sobre determinados estratos e segmentos sociais. Pensar este objeto como fonte, requer um esforço menos simplista, pois diferentes agentes podem interferir e serem afetados pela ordem que o livro procura instaurar.

O impresso aqui trabalhado se caracteriza como um livro de leitura, que para Bittencourt (1993) refere-se a um tipo específico de leitura destinado ao público infantil, que objetivava priorizar e incentivar o processo da leitura. Intitulado assim, os livros de leitura deveriam discutir conhecimentos variados, evidenciando valores patrióticos, civis e morais e deveriam estar de acordo com os programas de ensino vigentes. Batista (2002) afirma que os livros de leitura se colocavam muitas vezes como único em uma sala de aula, exatamente por apresentarem diversos conhecimentos associados ao currículo escolar. Esse tipo de literatura escolar se caracterizava como um material que no início do Brasil República, apresentava ao

seu público, as crianças do ensino primário, alguns conteúdos históricos voltados para o discurso nacionalista.

Entende-se que o livro possui a característica de propagar conhecimentos, o mesmo, em suas diferentes funções pode, além de veicular conhecimentos, ser um produto cultural, ser uma mercadoria e ser movimentado no interior da lógica do mercado, como considera Fonseca (2003). No entanto, podemos considerar, sobretudo, que é um objeto cultural complexo, reconhecido como suporte de divulgação que possui princípios e concepções que lhe são próprias.

A ideia do discurso nacionalista aqui citada encontra-se relacionada diretamente a um aspecto fundamental, reiterado por Bittencourt (2013), a ser considerado na análise do livro enquanto material escolar, que é o seu controle por parte dos diversos agentes do poder. A escolha desse material é uma questão política, pois existe uma interferência de poder no campo educacional. Partilhamos da concepção de Chartier (2009) ao esclarecer que

[...] o objeto principal de uma História que se propõe a conhecer, a forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados, encontra-se na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer (*apud*, GOULART, 2017).

Dessa forma, é válido entender que o livro de leitura destinado às crianças da época possuía finalidades que lhe eram próprias. No processo almejado pelo governo, para a formação de cidadãos, o livro era considerado uma ferramenta basilar, um organizador coletivo que caminhava de acordo com as exigências da época.

Enquanto “ser social”, a criança passava a ser vista principalmente como futuro da nação, adquirindo uma responsabilidade que seria simbolicamente reforçada pela utopia do país do futuro. Dialogando com o contexto que se configurou a partir da abolição da escravidão e da proclamação da república no Brasil, os textos cívicos além de tarefa de formar cidadãos assumiram por vezes também um caráter civilizador, divulgando novos valores éticos e sociais que ao mesmo tempo caracterizavam um estilo de vida burguês e subordinavam as escolhas, as relações, os hábitos, os sentimentos e o corpo do indivíduo a pátria, visando com isso efetuar uma verdadeira regeneração nacional. Nessa perspectiva, a literatura cívica da Primeira República transformou-se em um importante meio para a execução de projetos que visavam a formação de um novo homem, contido em potencial na representação de um ideal de infância brasileira, um escol de cidadãos perfeitos na forma de crianças precoces e viris [...]. (HANSEN, 2007, p.6).

Para além do condicionante político, consideramos que o livro de leitura investigado é um produto do seu tempo, desprovido de qualquer neutralidade e que faz parte de um universo cultural que pode ser estudado a partir de vários ângulos. É válida a consciência do

contexto cultural e político, e em particular as visões de mundo e os discursos que permeiam a escrita de um livro, pois estes são responsáveis pela apropriação e circulação de discursos e se colocam como

[...] lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da História da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum. Através deles, podem-se perceber as relações entre política e cultura e ensino, por meio das representações construídas e reafirmadas através de mensagens que alimentam constantemente os imaginários coletivos. (FONSECA, 1996, *apud* CAPELATO, 2009).

Gondra (2017) considera a hipótese de que a circulação dos livros de leitura tinha relação direta com o projeto civilizatório existente e procurava mobilizar famílias, um projeto de Nação ou Estado e a complexa e heterogênea malha escolar.

[...] a preocupação com as civilidades podem ser enquadradas na perspectiva disciplinar, quando se procura combater o impulso, o espontâneo e o natural; frequentemente associados ao universo popular. Tais atitudes passam a ser associada à desordem, ignorância, inferioridade, atraso. Na contraface do complexo de discursos de que o livro resulta, emerge o padrão esperado de cortesia, distinção, ordem, sabedoria e progresso enfim, do homem e da mulher educados. (Ibid., p.19).

Cabe ressaltar que não só os livros de leitura, como também outros impressos, periódicos e documentos oficiais, por exemplo, carregam intencionalidades, representando a respeito do que falavam e expondo certo cunho ideológico. Portanto, ao serem colocados em circulação, e ao serem trabalhados como objeto concreto de uma cultura material escolar, os livros de leitura devem ser interpretados segundo o que dizem, como dizem, o que pretendem dizer e para quem destinam seus discursos.

Ao reconhecer isso, também não se pode perder de vista, que o livro não é um objeto redentor, que redime e age de forma isolada na formação de seus leitores. Temos que considerar a subjetividade dos leitores, pois a leitura e a absorção do conteúdo veiculado são pessoais e no mundo infantil é difícil de analisar imediatamente o que ficou retido. Considera-se, ainda, que as atividades escolares que complementam as lições do livro também são relevantes para a formação de concepções cristalizadas, como por exemplo, as festas cívicas escolares e outros atos que acontecem paralelos aos ensinamentos dos livros. Nessa conjuntura, Chartier (2004, p.173) considera que “[...] uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes”

Neste capítulo, procederemos à análise da cultura material da fonte e do objeto de estudo dessa dissertação, *Goiaz coração do Brasil*, que como já foi registrado, é um livro de leitura adotado pelo governo do Estado de Goiás e utilizado durante cinco décadas para a prática do ensino de História. Na análise procuramos assinalar alguns elementos referentes à organização e estrutura da obra, ressaltando temáticas que apareceram com maior frequência nos ensinamentos. Discorreremos também, sobre alguns dados históricos como origem familiar e formação profissional de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, a autora do livro investigado. Além de traçar sua trajetória, os elementos apresentados permitem identificar o espaço que essa autora ocupou na sociedade.

2.1 Espaços, temporalidades, linguagens, saberes, valores, práticas, projetos, narrativas, imaginários e sujeitos da esfera escolar: a cultura material escolar do livro de leitura

As lacunas das fontes não nos impedem de escrever algo a que se dá o nome de História [...]. O mais curioso é que as lacunas da História fecham-se espontaneamente aos nossos olhos [...] devemos abordá-las providos de um questionário elaborado. O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em duas linhas, um século pode passar em branco. O leitor confiará nele e julgará que esses anos são vazios de eventos. (VEYNE, 1982, p.18)

Diante do que Veyne registrou, em especial das lacunas que as fontes apresentam e da complexidade da abordagem, destacamos que ao trabalhar com a materialidade de um livro, uma série de desafios e dúvidas são colocados em embate no percorrer da pesquisa. Qualquer artefato material seja ele um livro, um álbum, uma revista ou um jornal carregam características que lhe são próprias, entre elas a consciência e a significação.

Indiscutivelmente a configuração das representações presentes nesses e em outros artefatos, concernente à relação do objeto com os sujeitos envolvidos, provoca reflexões relevantes, seja qual for a área de estudo. Aqui, os estudos interdisciplinares devem ser lembrados e suas proposições utilizadas, nas diversas incorporações sobre os materiais que constituem a cultura material, especialmente aquela que abarca o âmbito escolar. Nesse contexto, se torna pertinente a concepção de Roche (1999) que atesta que os objetos não podem ser reduzidos a uma simples materialidade, ou se colocar como critério de distinção social, pois a [...] vida material está na imbricação dos contextos sociais de informações e de comunicações que organizam o significado das coisas e dos bens. [...] (p.19).

No campo da História da Educação, a cultura material como objeto de estudo, não carrega uma simplória definição¹⁷. Tomando Pesez (2001), que compreende produtos materiais não somente como os objetos, como também as relações de produção com a cultura, registramos que os utensílios, artefatos, objetos que foram inventados, difundidos, produzidos, em diferentes tempos e espaços escolares, vem ocupando espaço em variadas investigações que trabalham historicamente com os processos de escolarização. O embasamento teórico aqui proposto em torno da conceituação da cultura escolar e da cultura material escolar, como Goulart (2017) assegura, parte da premissa que o livro, no nosso caso um livro de leitura, é um objeto concreto de uma cultura material escolar, por encontrar-se ali um espaço, uma temporalidade e uma linguagem.

A noção de cultura material ganhou consistência, durante muito tempo, no rastro das perspectivas estruturalistas e marxistas, de forma que a História da cultura material era compreendida, como os processos de manutenção da vida econômica e material. Via-se uma cultura material na materialidade registrada em textos e também nos objetos produzidos pelo homem conforme registrou Pregolatto (2006). A primeira geração dos *Annales*, por sua vez, demonstrava interesse pela cultura material, tanto que esclareceram que a História se faz

[...] com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...]. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2003, p.530)

O escopo de se compreender a cultura material dialoga com o entendimento de cultura escolar, permeada pela certeza da existência de relações, saberes, valores, práticas e projetos de sociedade, sujeito e educação que norteiam a esfera escolar. Mais que um simples conceito, referente às práticas culturais, o prisma da cultura escolar permite novas investigações referentes a todo o processo de produção e reprodução de saberes, auxiliando significativamente no entendimento das práticas escolares, considerando as ações e relações dos sujeitos envolvidos, os objetos materiais, espaços e tempos escolares.

¹⁷ Vidal (2017) nos alerta e exemplifica sobre a polissemia da expressão “Cultura Material”.

[...] los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistemas de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta con la sociedad de cada época. (ESCOLANO, 1990, p.07).

A noção de cultura escolar aqui citada é abordada por teóricos como Roger Chartier (1998), Dominique Julia (2001), Antonio Vinão Frago (1998), entre outros. Os mesmos expõem uma noção associada, sobretudo às concepções de apropriação, símbolos e práticas. Concernente a definição de cultura escolar, a destacamos como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

A cultura escolar se estabelece como o domínio relacionado à cultura material escolar, já que

[...] no âmbito da cultura escolar circulam ações tanto dentro da escola quanto no território de irradiação e de ressonância do que se passa na escola, mas que têm nessa, um ponto forte de influência. São ações que portam valores, saberes, práticas e estratégias específicas das atividades sociais de natureza escolar em que professores e alunos, os demais profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos e a comunidade escolar realizam nesse âmbito. Assim, a cultura material escolar, pode ser definida, como um território propício à investigação que possui produção conceitual diversificada e complexa, pois se oferece grande interesse à História da educação, também a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia da educação, além, obviamente, da pedagogia. Todas têm contribuições metodológicas próprias, mas inter-relacionadas para a proposição de pesquisas, não somente independentes, posto que é possível pensar na formação de uma rede de pesquisas e pesquisadores que tenham um interesse comum na cultura material escolar (ABREU JUNIOR, 2012, p.4).

Essas concepções de cultura material e cultura escolar encontram-se cada vez mais presentes nos debates historiográficos, visando, principalmente, articular “[...] a materialidade da escola à produção cultural que envolve outros âmbitos da vida social” (ALVES, 2010, p.4). É no livro, na investigação daquilo que é concreto, que um conjunto de sentidos são expostos em consonância com a memória, a narrativa, o imaginário¹⁸, a identidade, constituindo a cultura material escolar, já que ele se encontra inserido na interface da produção cultural. Ao analisar o livro enquanto elemento de um estudo histórico, como um dispositivo que visa cumprir determinada função social, é preciso ter em vista que

¹⁸

Ver mais em Bronislaw Baczko (1985) & Le Goff (1994); Pesavento (2003).

[...] os artefatos são produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas. Significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano. (SOUZA 2007, p.169)

Considerada essa complexidade, compreendendo a cultura material e sua História, como um campo que se encarrega de assimilar os objetos materiais em conformidade com os aspectos concretos do sujeito, torna-se necessário que o objeto material, seja concebido por meio de seus usos, apropriações e necessidades. As demarcações sociais, políticas, econômicas e culturais, as oscilações de tempo e espaço, as expectativas simbólicas, os modos de consumo sustentados por diversos grupos sociais, as correlações de diferentes tipos de bens, os espaços de circulação, os compartimentos são aspectos que inspiram e sustentam reflexões distintas e enriquecedoras no trabalho com a cultura material e, por conseguinte, com a cultura escolar.

É nas peculiaridades que cercam a noção de cultura escolar, que o livro e a leitura se encontram. Quando inserido em diversos tempos e diferentes espaços, o livro didático é um portador dos saberes escolares e um dos componentes explícitos da cultura escolar, servindo de base para o que era ensinado ou deveria ser ensinado, em cada momento da História da escolarização conforme registrou Munakata (2016).

Para discutir sobre o livro e a leitura enquanto elementos da cultura escolar e construir uma aproximação com autores que dissertam sobre a cultura letrada, é indispensável o ato de englobá-lo àqueles sujeitos pertencentes a esse caminho de exploração, como os professores por exemplo. No ato propriamente dito, o leitor viaja e se coloca em um universo subjetivamente cultural, visto que os leitores

[...] circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1994, p.226).

Nessa perspectiva, o conceito de apropriação, uma herança certeuniana¹⁹, proposto por Roger Chartier, associa-se aos diferentes usos que o leitor faz de um texto. O conceito de apropriação se estabelece como uma interpretação que não passa necessariamente por uma

¹⁹ Ver mais em Certeau (1994).

racionalidade na qual a questão da representação se coloca como a expressão dessa apropriação, atribuindo valores àquilo que é representado. A ideia de apropriação encerra-se na maneira como a leitura e seus usos são concebidos, e encontra-se interligada com as interpretações que conferimos a esta. Em circunstâncias diferentes, apesar de suas vivências individuais, os indivíduos, compartilham modos de leitura, desse modo

[...] na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999, p.91).

A apropriação objetiva [...] uma História social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem [...] (CHARTIER, 1991, p.180). Na relação entre o que é lido e o que é produzido, ou seja, escrito, o artefato em si “[...] é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p.264). O livro é um objeto cultural, portador de marcas e usos, utilizado essencialmente como dispositivo na prática pedagógica. Nele são reveladas vivências e individualidades, que lidas de forma integral ou parcial, expostas em diferentes contextos, se estabelecem em processos de apropriação.

Apesar de que, mesmo aparentemente, a cultura material seja reconhecida com mais força nas áreas da arqueologia e da antropologia, é de grande importância compreender que simultaneamente, os sentidos, a produção e o efeito que esse material possui e provoca deve ser considerado, independente do ambiente de pesquisa que se encontra inserido. O ato de compreender a cultura material ampara discussões conceituais, teóricas e práticas dos artefatos, explorando sua historicidade, usos e funções. Esse tipo de embasamento motiva e viabiliza o processo de confronto e de interpelação das fontes.

A fundamentação aqui apresentada possui grande relevância na construção de uma pesquisa que tenha o livro como fonte investigada, pois se trata de um objeto que permeia o cotidiano escolar e auxilia todos os sujeitos envolvidos com essa realidade, especialmente alunos e professores.

Analisar uma fonte como um livro de leitura nos permite aproximar da maneira que o responsável pela sua escrita concebia a sociedade e a sua percepção perante seus problemas. Os livros de leitura começaram a circular no Brasil na década de sessenta do século XIX e se tornaram populares até a metade do século XX.

O livro de leitura *Goiaz coração do Brasil*, adotado no início da década de 1930 foi utilizado em uma época que a preocupação de legitimação da escola na formação moral e cívica do cidadão era abundante nas páginas dos impressos produzidos. Nesse contexto, de Brasil, primeiras décadas do século XX²⁰, a preocupação com uma memória específica, um projeto de nacionalidade e uma imagem própria, era forte nos diversos debates sobre a emergência da República. Um projeto de país vigorava, marcado por um código de conduta que necessitava da criança para sua efetivação. A infância brasileira possuía uma representação reconhecida na sociedade e na família que servia como um tipo de vitrine, o que era ideal para a propagação do projeto planejado.

O discurso da civilidade se fez presente nos livros de leitura, sendo eles veículos do pensamento civilizador, em decorrência do fato de cada época, cada sociedade construir as suas regras, tendo em vista a comunidade de leitores, os usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação em que os autores estavam inseridos. Tanto no Império quanto na Primeira República, a tradição da civilidade visa à transformação do comportamento humano, ou seja, a civilidade fabrica os indivíduos. A civilidade nos livros de leitura está na perspectiva disciplinar, por submeter os leitores às regras que combatem a espontaneidade e a desordem, modelando os pensamentos e as atitudes das crianças. Era por meio da civilidade que elas se tornavam virtuosas, dóceis e obedientes no Império e soldados vigilantes e fiéis à pátria na Primeira República. Era atentando para os ensinamentos nos livros que se evitavam os gestos naturais, as manifestações mais imediatas, imprimindo nos leitores as regras da sociedade ou as regras do jogo social. Dessa forma, as crianças brasileiras tiveram o passaporte para se tornar civilizadas, conforme o projeto civilizatório do Império, o qual se estendeu até a Primeira República. (SENA, 2017, p.334 – 335).

Os autores dos livros, movidos pela ideia de nacionalismo, procuravam construir obras em torno de narrativas que assim certificassem essa atmosfera.²¹ Com a implantação da República no Brasil, houve um crescimento e fortalecimento das escolas primárias e acompanhado da construção de um novo modelo escolar, com uma concepção de ambiente e

²⁰ Vale destacar que Coelho Netto, Olavo Bilac e Silvio Romero, em fins de século XIX, já produziam livros de caráter cívico para o público infantil (HANSEN, 2007).

²¹ Nessa mesma perspectiva, nos estudos realizados para a construção dessa pesquisa foi possível encontrar análises (artigos, dissertações e teses), de alguns livros de leitura que circularam no Brasil, como: *Atravez do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Primeiro livro de leitura, segundo livro de leitura, terceiro livro de leitura, quarto livro de leitura e quinto livro de leitura* de Abílio César Borges; *Narizinho Arrebitado* de Monteiro Lobato; *Livros de leituras seriados da coleção* de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto; *Primeiro livro de leitura, segundo livro de leitura, terceiro livro de leitura, quarto livro de leitura e quinto livro de leitura* de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho; *O Compendio de Civilidade Cristã* de Dom Macedo Costa; *Corações de Criança de Rota* de Macedo Barreto; *Série Braga* de Erasmo Braga; *A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis* de Silvio Romero; *Festas Nacionais* de Rodrigo Otávio; *América e Breviário Cívico* de Coelho Netto; *A terra fluminense, Pátria brasileira e Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Henrique Coelho Netto; *Porque me ufano do meu país* de Afonso Celso; *Nossa Pátria* de Virgílio Cardoso de Oliveira; *Poesias infantis* de Olavo Bilac; *Histórias da nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida; *O livro do Escoteiro* de Arnaldo Guinle e Mário Pollo; *Minha terra e minha gente* de Afrânio Peixoto; *Nossa Pátria* de Rocha Pombo; *Saudade* de Tales de Andrade; *Brasil! Diurnal Cívico* de Joaquim Luís Osório; *Catecismo Cívico* de Augusto Mário Caldeira Brant. (DIAS, 2018).

de método de ensino e aprendizagem, no qual o livro se postava como o principal instrumento de suporte. Sendo assim, o projeto de nacionalidade também dependia do livro, um objeto cultural civilizador, e da leitura como prática formativa cultural.

Formar o espírito da criança e, particularmente, fixar um modo de representar a nação constituíram, quase sempre, finalidades dos livros de leitura para a instrução elementar: esses tipos de livros fazem parte, em discurso, vale dizer, de estabelecimento de sentidos, valores e disposições compartilhados, capazes de organizar uma identidade e de alicerçar uma nação. (BATISTA, 2006, p.533)

Além da preocupação com a formação moral, uma perspectiva de deleite lhe cabia, já que, apesar do comprometimento em transmitir uma imagem positiva do país, o público infantil era o foco. Dessa maneira, os livros de leitura²², marcados por concepções civilizatórias, tinham em vista formar condutas, saberes e valores considerados válidos. Além disso, impregnado nas palavras escritas do livro de leitura, a voz do autor se fazia presente, de forma que os conteúdos ensinados encontravam-se articulados com um discurso de legitimação da cultura nacional.

Os livros de leitura foram utilizados para superar a ausência de livros. Assim, em um único título, o estudante das primeiras séries poderia desfrutar de narrativas literárias e de outros conhecimentos que contribuíssem para a sua formação. Nesse sentido, [...] não podemos negar que eles cumpriram um importante papel na vida escolar de muitos alunos, que tinham neles sua única fonte de leitura. (PINHEIRO; MOREIRA, 2010, p.3).

Na escrita da História da Educação, os livros de leitura são valiosas fontes de investigação, pois eram entendidos como inovadores em comparação à escassez de material, até então existente para o ensino destinado à infância brasileira. Não podemos perder de vista que, como fontes históricas, os referidos livros podem fornecer informações, ao mesmo tempo desconhecidas e importantes para a escrita da História na escola brasileira.

Levando em conta essa explanação sobre o livro de leitura e suas peculiaridades, apresentaremos no próximo subcapítulo, a autora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, destacando alguns aspectos válidos da sua trajetória pessoal e profissional.

²² Sobre o trabalho em torno do formato e distribuição textual dos livros de leitura entre o final do século XIX e início do século XX, ver em Santos (2010), cujo trabalho traz informações significativas sobre algumas distinções desses livros, levantando questões também evidenciadas por Batista, Galvão & Klinke (2002). As antologias, os compêndios, os cadernos de atividades e as narrativas são caracterizadas como os quatro formatos de livros de leitura que circularam nesse período.

2.2 A autora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro: uma carioca em terras goianas

Quem foi a autora de *Goiaz coração do Brasil* e que lugares Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro ocupou? Uma professora que foi escritora, diretora, promotora de projetos pedagógicos, ensaísta, pesquisadora, historiadora, memorialista, intelectual, pensadora, ativista, produtora cultural, literata, cronista, contista, administradora, educadora, ficcionista, conferencista, oradora, poetisa. Conforme texto a seguir, uma normalista que, no exercício do ensinar, procurou registrar Histórias, povos, culturas e lugares, em obras didáticas, literárias e textos históricos. Através de suas palavras e trabalhos, Ofélia educou publicamente, direcionando uma instrução, que em nossa fonte de investigação, destacou o universo feminino, enaltecendo meninas, como Silvia e Eunice²³.

Por ser mulher e por escrever para e sobre meninas, Ofélia supera a ideia de inferioridade intelectual feminina que era uma constante nas concepções do século XIX²⁴, evidenciando uma perspectiva diferente, pelo simples fato de se impor como uma escritora que expôs a pluralidade que o olhar da margem traz.

Segundo o senso comum, assim como em outros campos do saber, a presença masculina na produção literária predominou e predomina, estabelecendo uma universalização do ponto de vista dos “grandes vultos”, arraigada em valores tradicionais. Fato que se torna ainda mais impressionante ao analisarmos o descompasso entre a presença e o prestígio, entre uma educação escrita por homens, mas praticada por mulheres, como por exemplo, na ação da docência, denunciando dessa forma uma invisibilidade injustificável.

Dedicar uma parte da dissertação para Ofélia possui sua significância, pois como veremos posteriormente, sua formação e o lugar que exerceu na sociedade goiana influenciou na sua produção e na sua maneira de ver o mundo e de apresentar as crianças, as meninas. Sabemos que lacunas poderão existir, pois ainda são escassos os registros a respeito da sua trajetória pessoal e profissional. Contudo, procuramos elencar o máximo de informações, que auxiliam na compreensão do espaço e do tempo que essa escritora vivenciou, caracterizando uma parte da nossa vasta História da Educação regional, sem alçar a autora a ‘grandes vultos’ e sem subestimar sua presença na história local.

²³ Silvia e Eunice são personagens da obra *Goiaz coração do Brasil*. Teceremos adiante uma discussão acerca desse público feminino, presente na fonte investigada.

²⁴ Para melhores esclarecimentos ver em Zinani et al (2010). Seu estudo procura verificar as assimetrias que perpassam a trajetória da mulher escritora, o registro e a permanência de sua obra na História da literatura.

Irmã da jornalista Olga Sócrates do Nascimento e filha caçula de Alcebiades José do Nascimento e Mariana Sócrates, Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro²⁵ nasceu em 14 de maio de 1900, na então capital do país, Rio de Janeiro. Sua família se mudou para a Cidade de Goiás, à época capital do Estado de Goiás, quando Ofélia tinha cinco anos de idade, conforme a mesma registrou. “Naquele tempo vinha-se de trem até Araguari (cidade mineira), lá estava a nossa espera a comitiva, como chamavam, preparando os cavalos [...]. Daí foram vinte e cinco dias até Goiás”. (MONTEIRO, 1985, p.1 *apud* BRZEZINSKI 2008, p.14).²⁶ Casou-se aos trinta e dois anos com João Monteiro²⁷, com quem teve três filhos, Olga Nascimento Monteiro, Goiá Nascimento Monteiro e César Nascimento Monteiro. Um ano antes desta ocasião, Ofélia precisou criar seus jovens sobrinhos, pois sua irmã Olga veio a falecer precocemente aos trinta e cinco anos.

Em 1918 se formou pela Escola Normal de Caetano de Campos²⁸ em São Paulo. Retornando a Goiás, abriu uma instituição de ensino primário particular e cinco anos depois foi nomeada professora do Grupo Escolar da Cidade de Goiás, onde se tornou diretora em 1925, alcançando este cargo por intermédio de um concurso.

[...] em 1920 voltei para Goiás, depois de ter me formado na Escola Normal de São Paulo. Chegando em Goiás abri uma escola primária, uma das alunas era a filha do Presidente do Estado. Ela aprendeu muito depressa a ler, pelo método que eu levei de São Paulo, o método analítico, que chamam global. Então, um dia recebi um cartãozinho do Presidente, perguntando se eu aceitava ser nomeada para o Grupo Escolar. Aceitei o convite. (MONTEIRO, 1985, p.1 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p.14).

²⁵ Ver anexo 3.

²⁶ No artigo “Escola Normal de Goiás: Nascimento, Apogeu, Ocaso (Re) Nascimento, Iria Brzezinski, procura discutir algumas fases da Escola Normal em Goiás, contextualizando com a História da Educação Brasileira e goiana. Nele, a autora traz algumas narrações feitas por Ofélia, provenientes de uma entrevista concedida em 1985. Ofélia explica um pouco sobre seu ingresso na Escola Normal e narra outros acontecimentos de sua vida pessoal e profissional a Brzezinski, entre eles sua vinda a Goiás.

²⁷ João Monteiro foi professor da Faculdade de Direito, Diretor de Segurança Pública e Secretário-Geral de Goiás. Na obra *Como nasceu Goiânia* (1938), também escrita por Ofélia, João é retratado várias vezes como seu adorado esposo, sendo lhe destinada uma biografia assim como foi feita a Pedro Ludovico.

²⁸ Atual Colégio Estadual Caetano de Campos, foi instaurada em 09 de novembro de 1846. Dr. Manoel José Chaves era o único regente até então. Essa escola, “cuja origem e desenvolvimento vincula-se à difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do ensino primário” (TANURI, 1994, p. 41), mudou várias vezes de nome e de edifício, e sofreu alterações em seu currículo. Visava formar professores para o ensino primário. Monteiro Lobato, Cecília Meireles e Sérgio Buarque de Holanda são algumas das personalidades ilustres que ali estudaram. Monarcha (1999) procurou construir uma obra densa que trouxesse uma nova versão da História dessa instituição, compreendendo seu significado no interior do processo de desenvolvimento da capital de São Paulo. O autor faz uma longa discussão sobre o desenvolvimento do pensamento positivista no Brasil republicano. São analisados os conflitos ideológicos no interior da escola, resultantes da ação dos intelectuais positivistas que entram em disputa com grupos conservadores católicos. Para outros entendimentos ver mais em KUHLMANN JR. (1994); MOREIRA LEITE (1994); REIS (1994); SOUZA (1998).

Segundo Rodrigues (2007), nesse período, ao assumir a direção, disseminou entre as professoras primárias da capital, concepções consideradas de uma pedagogia moderna, promovendo encontros docentes, com o objetivo de divulgar preceitos dessa nova pedagogia, sendo a responsável pela realização de uma das primeiras experiências de formação (treinamento em seu tempo) em serviço de professores do estado de Goiás.

Ainda sobre esse estágio, Ribeiro (2011) discorre sobre a filiação de Ofélia com um projeto de formação republicano, pois era assim que atuava diante dos eventos cívicos das escolas, em que associava docência, direção e formação de professores. Alerta que tais eventos foram tomando força e reconhecimento a cada realização, de maneira que essa conduta nas ocasiões cívicas conferiram visibilidade a si e ao governo, vez que ambos se preocupavam em propagandear um ideal patriótico que aliava vida escolar e social.

No concurso para diretora do Grupo Escolar da capital, Ofélia demonstrou o seu interesse à prática cívica.

Tendo vagado o cargo de diretor do Grupo Escolar desta capital [...] e posto em concurso o mesmo lugar, [...] a elle se apresentou sem competidores a senhorita Ophélia Sócrates do Nascimento que nas provas realizadas demonstrou conhecimento dos mais modernos methodos pedagógicos. [...] estamos certos de que há de nos ilustrar com sua inteligência e patriotismo para elevar o estabelecimento a altura de nossos interesses (NOVA..., 1925, p.12 *apud* RIBEIRO, 2011, p.303).

Foi designada para reger a cadeira de Didática da Escola Normal da então capital em 1930, da qual veio a se tornar anos depois, catedrática. Esta por sua vez foi transformada em Instituto de Educação²⁹ na nova capital Goiânia, onde ocupou o cargo de diretora.

Em 1925 foi aberto o concurso para a diretoria do Grupo Escolar que estava vaga, eu me inscrevi e passei. Em 1930, quando houve aquela revolução, entrou novo governo e eu fui convidada também para a Escola Normal. Naquele tempo, não se fazia concurso, só se exigia registro no Ministério. Em 30 de janeiro de 1931 fui nomeada professora de Didática. (MONTEIRO, 1985, p.1 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p.14).

Na acepção de Ribeiro, Ofélia conviveu diretamente com os membros das classes dominantes que comandaram o estado durante os primeiros anos da República, caminhando com outros setores no governo pós 1930.

Durante a transição e depois dela, permaneceu exercendo os mesmos cargos que ocupava antes de outubro de 1930, prestando serviço às oligarquias vencedoras, inclusive mudando-se para Goiânia quando da transferência da capital. Essa sua

²⁹ Outros entendimentos em CANEZIN e LOUREIRO (1994); BRZEZINSKI (2006).

capacidade de transitar entre antes e depois de 1930, mantendo-se no quadro de membros colaboradores dos grupos que assumiram o poder a partir de 1930, nos aponto dois elementos: primeiro, o reforço da constatação de que não se tratava de uma mudança política estrutural e que o projeto de nação, mesmo se adaptando às novas oligarquias dirigentes, já estava elaborado. Em segundo lugar, essa atitude nos aproxima da interpretação de Jales Mendonça (2008), que afirma ter sido a mudança da capital uma solução negociada entre a nova direção e alguns setores do quadro anterior, constituindo numa posição intermediária que esse pesquisador identificou como “mudancismo condicionado”. (*Ibid.*, 2011, p.304).

A autora de *Goiaz coração do Brasil* atuou como uma professora e escritora, que no intento de formar professores, predispôs informações e conhecimentos sobre a História de Goiás e outras particularidades e singularidades desta, para auxiliar discentes, docentes e diversos interessados.

No campo da formação de professores, além de sua atuação como professora e diretora, produziu textos que nos ajudam a compreender o papel que atribuíam à escola e ao professor junto ao projeto de nação e educação. Suas contribuições para o suplemento do Correio Oficial destinado à educação, à Secção Pedagógica, apresentam textos [...] exemplificando sua concepção: “A grandeza de um país depende da educação e instrução de seu povo. Si este for bem instruído e educado, grande será sua pátria. Se for analfabeto e rude, seu país não progredirá e ocupará sempre o último lugar do mundo. [...] E quem será encarregado desta bella missão, dessa obra monumental? Qual operário deve tomar em suas maos o diamante bruto é a creança [...]? Qual sacerdote incumbido de zelar para que não se apague o sagrado fogo da grandeza da Pátria alimmentando-o com optimo azeite que são os bons cidadãos? [...] O Brazil será grande e forte se forem bons seus professores” (PROFESSOR..., 1930, p.8, apud RIBEIRO, 2017, p.489-490).

Além de *Goiaz coração do Brasil*, escrita em 1933 e publicada em 1934, Ofélia Nascimento publicou mais doze trabalhos. *A Escola Moderna* em 1925, referente à tese de concurso à Diretoria do Grupo Escolar da capital, em 1938 publicou o primeiro livro sobre Goiânia, *Como Nasceu Goiânia*³⁰. O instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1942, divulgou a obra *Corografia de Goiás*, de sua autoria; *Caldas Novas: Estância Hidrotermal do Estado de Goiás*; *A educação Primária Fundamental nas Zonas de Alto Sertão*, que foi a tese apresentada no VIII Congresso Brasileiro de Educação e publicada nos anais deste, em 1942. A convite do Departamento Estadual de Imprensa escreveu *História de São José de Mossâmedes*, em 1951. *Rio, Querido Rio!* (1967), livro sobre a história do Rio de Janeiro, também destinado a crianças; *Reminiscência, Goiás de Antanho (1907 a 1911)*, em

³⁰ *Como nasceu Goiânia*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, originalmente publicado em 1938, tornou-se matriz para a historiografia que se seguiu. Ao tomar a construção de Goiânia como objeto de interesse, a autora constrói uma cadeia causal entre passado e presente, afirmando não só que as expectativas dos homens do passado estavam se concretizando no presente, mas também que existia uma conexão interna, uma ligação necessária entre os dois momentos. A escolha da documentação, cuja pretensão era reforçar a causalidade e a conexão, aludiu, de um lado, a um passado remoto, representado pela decadência e pelo atraso, e, de outro, a uma experiência política, cujo novo era positivado em sua qualidade única de novidade, sinônimo irrestrito de um empreendimento rumo ao progresso. (SANDES e ARRAIS, 2014, p.403).

1967; *Brasília, Rainha do Planalto* em 1975. Além dos dicionários inéditos, *Dicionário da Bíblia e Dicionário bibliográfico-genealógico*.³¹

Em outras publicações³², atribuídas a Ofélia, é possível refletir sobre a visão do que é e do que deve ser um professor para essa autora. Suas explanações vinculam-se à noção de um professor, como um soldado da pátria, que possui uma missão a ser exercida, em prol do engrandecimento da pátria. Em Ribeiro (2011), é possível obter um melhor esclarecimento sobre a temática em questão, especialmente em conformidade com a reflexão sobre o discurso republicano vigente. No subcapítulo *Ofélia Nascimento e a obra Goiaz, coração do Brasil: ensinando “Goias Velho”*, a autora reflete sobre a História ensinada na obra, associada a uma perspectiva ainda oitocentista e as exigências de um projeto republicano.

Sobre essa noção, na acepção de Ofélia, cabia ao professor as atribuições a seguir

Ter vocação – Antes de mais nada, o professor precisa ter vocação. [...] O magistério é um sacerdócio. Póde-se ser bom sacerdote sem vocação? Não. Não se faz professor, nasce-se. É a vocação que dá ao mestre o amor ao seu trabalho. [...] Porque ha maós professores? Porque pessoas que não têm vocação se julgam capazes só pelo facto de haverem cursado a Escola Normal [...]. Sendo pobres e necessitando ganhar dinheiro, entendem que podem ser educadoras. Isso é um crime. É pobre e precisa ganhar dinheiro? Procure uma collocação de accordo com suas inclinações. Do contrário esse dinheiro não é ganho honestamente. [...] É lobo feroz que revestido em pele de ovelha se insinua ao rebanho para mais facilmente dizimalo.

Façamos guerra aos maós professores! É um dever de patriotismo de todo o bom brasileiro.

Ser abnegado – Todo sacerdócio exige abnegação. O magistério é um sacerdócio. Sacerdócio divino. [...] Que é abnegação? É renúncia de si mesmo. E o professor, ao transpor a porta da escola, despede-se do eu. [...] Na escola o professor aniquila a personalidade. [...] De onde vem a abnegação? Da vocação.

Ser alegre – A escola é o reino da criança. Da alegria. Sendo natural da criança a alegria, para que aprenda que a escola seja alegre. [...] o educador deve ser alegre [...] uma criança grande no meio das pequenas. [...] Se o professor for alegre, as crianças o amarão forçosamente [...] tornar-se-ão obedientes, doces.

Ser justo – Nada pior para a criança que a injustiça. [...] Criança victima de injustiça se torna revoltada. Não se esforça para ser boa. Si o bem não é recompensado e o mal castigado, para quer ser boa? [...]

Ser bom, paciente – [...] Só amamos os bons. [...] A meiguice e o amor tudo podem. [...] Pela alegria do ente amado fazemos os maiores sacrifícios. Assim também as crianças. [...] Professores! Quereis ter uma classe disciplinada? Fazei com que vossos alunos vos amem. Quereis ser amados? Sêde alegres, bons, meigos. Que recompensa tereis? A paz na consciência. [...] E sereis verdadeiramente –
BRASILEIROS (PROFESSOR..., 1930, p.9).

Este fragmento apresenta concepções que se adéquam à época em que a autora registrou, no entanto vale observar o quanto as concepções romantizadas que definem a

³¹ MONTEIRO, 1983.

³² PROFESSOR: a importância de sua missão. *Correio Oficial*, Goyaz, 6 de maio de 1930. Secção Pedagógica, p.8-9.

docência boa giram em torno de vocação, abnegação, alegria, justiça, paciência etc. Ou seja, não há necessidade de formação, competência ou outra qualidade que ressalte o papel da professora como portadora de conhecimentos. A infância também é apresentada como sinônimo de alegria, obediência e docilidade, ou seja, neste encontro festivo parece não ter espaço para o conhecimento escolar. Certamente que essa análise merece ser estendida, mas vale pensar que, a despeito de quase um século separar essa forma de concepção, como isso ecoa e reverbera nas práticas profissionais da docência dentro e fora da escola.

Ofélia foi membro da *Academia Espírito-Santense de Letras* (1944). Neste recinto conviveu com um time de “homens de letras”, jornalistas, advogados e professores, como Afonso Correia Lyrio, Manoel Lopes Pimenta, Heráclito Amâncio Pereira, Aristóbulo Barbosa Leão, José de Barros Wanderley, Manoel Teixeira Leite, Álvaro Henrique Moreira de Souza, José Madeira de Freitas, Jair Tovar, Afonso Cláudio, Aurino Quintais, Adalberto Silveira Roza, Abílio de Carvalho, Aldércio de Aquino, Alvimar Silva, Antônio Pinheiro, Eimard Cardoso de Barros, Francisco dos Santos Silva, Jair Amorim, Joaquim Ramos, Joaquim Rodrigues de Barros, Jacel Militão, Milton Amado, Nilo Aparecida Pinto, Wladir Menezes, Aristides Mariano de Azevedo.

Durante a pesquisa nos deparamos com os nomes de Elora Possolo Chauol (professora) e Dinah Silveira de Queiroz (escritora e romancista) que, além de Ofélia, foram as únicas figuras femininas entre os membros que compuseram a academia somente na década de 1940. A academia foi um espaço que procurou tráfegar na defesa das letras e da cultura local, abraçando a causa modernista alçada na década de 1920, bem como afirmou Valle (1945).

A autora foi também membro da *Associação Goiana de Imprensa*, da *União Brasileira de Escritores de Goiás*, do *Conselho Estadual de Educação de Goiás*, do *Instituto Histórico e Geográfico de Goiás* e da *Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás* (AFLAG) da qual faz parte do quadro de membros correspondentes, conforme página 194, do Anuário de 1970.

O nome de Ofélia verbete nas obras *Dicionário Bio Bibliográfico de Goiás* (1999), *Dicionário Bio Bibliográfico do Tocantins* (2001) e *Dicionário Bio Bibliográfico Regional do Brasil* ambos de Mário Ribeiro Martins e no *Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás – Séculos XVIII – XXI* (2017), organizado por Diane Valdez e autoria de Miriam Bianca Amaral Ribeiro.

Além de figurar o *Who's Who para a América Latina* e *The World Who's Who of Women*³³, que são publicações que visam conscientizar e reconhecer figuras latinas, homens e mulheres que, por meio de realizações individuais, se dedicaram à educação. Leva seu nome, a *Biblioteca Municipal Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro*, situada em Sanclerlândia, no estado de Goiás. Após mais de trinta de serviço, Ofélia se aposentou em 1957, vindo a falecer vinte e oito anos depois, em 1985, na capital federal. (Ver Anexo 4).

Ofélia foi uma mulher de seu tempo. Uma personagem que marcou a História da Educação brasileira e especialmente goiana. Uma professora que escreveu sobre história, cultura e memória da região de Goiás e outras regiões. Ela transformou, de alguma maneira, o caminho de quem lhe cruzou, complicando e descomplicando concepções, expondo o seu olhar e a sua intencionalidade, diante de qualquer projeto social, cultural, político, econômico, pois sabemos que, a produção e publicação de um livro dependem de diversos interesses, inclusive os do autor ou autora.

Dessa forma, faz-se necessário compreender que o livro é portador de um sentido e de uma simbologia, e que o olhar de quem o escreveu e sua intencionalidade sobressaem. Assim, partiremos a seguir, para a análise de algumas faces, que o livro *Goiáz coração do Brasil* nos mostrou durante o processo de investigação.

2.3 O livro: um caderninho de lições

Um texto nunca é ingênuo. O impresso nasce da representação de um estudo. No processo de escrita e leitura, na apropriação de um texto, nem sempre o leitor compreende o pensamento que o autor quer transmitir. Ao utilizarmos o conceito de representação, explanado no início dessa dissertação, entendemos, a partir de uma leitura crítica, a produção de um sentido. Construimos uma trajetória de questionamentos na relação com a fonte. Quem fala, de onde fala e por que fala. A dinâmica da escrita e da leitura possuem contradições, pois o tempo e o espaço – o contexto – interferem nas perspectivas, nas relações e nos motivos que caracterizam os textos e seus discursos, e no modo de apropriação que entendimentos diversos são construídos.

A discussão aqui exposta se ancora no estudo da materialidade do livro, analisado através dos termos propostos por Chartier (2002) conforme descrito.

³³ Disponível em: < <http://www.latinwhoswho.com/home.html>>. Acesso em: 18 abril. 2018.

A questão essencial que, na minha opinião, deve ser colocada por qualquer História do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais foram) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. (p.62)

Chartier (2002) reitera que, com a noção de sentido e representação, nos apropriamos da ressignificação do texto, no qual sempre há relações para produzir um sentido. Quando estabelecida essa noção, entende-se que o passado é uma reconstrução constante, pois depende do sentido de cada pesquisador, seu olhar e as fontes que ele seleciona para sua pesquisa, as formas de escrita, a materialidade da obra investigada. Para este autor, copiar ou interpretar uma obra com completa veracidade é algo impossível, pois no ato de reproduzir, algo novo é criado.

O objeto de estudo da pesquisa foi analisado por meio de elementos eleitos que pudessem auxiliar na construção de sentidos, como o título, autor, informações textuais, imagens, composição topográfica, além das temáticas mais presentes nos conteúdos.

A obra *Goiáz: coração do Brasil* foi o primeiro livro de História com foco didático, voltado para crianças do ensino primário, adotado pelo governo do Estado de Goiás, por intermédio do Decreto nº 4.349, de 26 de fevereiro de 1934. Trata-se de um livro de leitura destinado às classes de terceiros e quartos anos dos grupos escolares do Estado de Goiás, com finalidade precípua de ser um material didático para o ensino de História de Goiás.

Iniciaremos pelas considerações que envolvem os aspectos paratextuais da fonte e em seguida nos deteremos em alguns enfoques que aparecem no texto verbal, elencando principalmente os conteúdos recorrentes. Antes de darmos início, reiteramos que no capítulo III dessa pesquisa, as categorias Método Intuitivo, grupo escolar e ensino de História para crianças serão discutidas com afinco, pois, como destacamos na introdução da dissertação, referem-se a questões que devem ser articuladas em uma discussão necessária para um período que é pouco abordado na História da Educação, além da relação com a justificativa e problemática proposta. Reveladas na fonte, as mesmas foram selecionadas entre um universo de categorias possíveis de investigação, deixando em aberto a possibilidade para outras pesquisas, olhares e interpretações.

Os dados descritos foram elaborados levando em consideração as duas edições (1934 e 1983) do livro de leitura. Consideramos as duas partes como duas edições, por se tratar de textos com datas diferentes, além da explicação sobre a reedição, exposta por Bernardo Élis, no prefácio da obra. A primeira, referente à publicação de 1934, preserva a ortografia da

época, enquanto a segunda parte, já publicada em 1980, apresenta uma escrita com uma ortografia atualizada, englobando o contexto pós transferência de capital do Estado de Goiás.

Atendendo as especificidades das classes seriadas que vigoravam na escola primária republicana, mesmo que não tenha indicação oficial de série, por meio das lições percebe-se que era destinado aos alunos de terceiros e quartos anos dos Grupos Escolares do Estado de Goiás. Este material tinha por objetivo cumprir duas tarefas consideradas caras para a cultura escolar da primeira metade do século XX. A primeira consistia em dar continuidade à prática da leitura com crianças que já dominavam a mesma, ou seja, um material de aperfeiçoamento da leitura. A outra tarefa, tão importante quanto exaltar o domínio da língua portuguesa, fundava-se na inspiração de temas patrióticos para enaltecer a pátria por meio de feitos e personagens locais e nacionais. (VALDEZ, 2016, p.85)

Nossa fonte refere-se a um livro estruturado em 302 páginas, com uma apresentação tipográfica concebida em encadernação em brochura, medindo 22,5 cm por 15,5 cm, com datação de 1983. Na parte superior centralizada, aparece o número da página, contando-se exatamente do índice à adiante. No que concerne à editoração³⁴, e assim sendo, sua estruturação física, a obra trabalhada é formada por alguns elementos externos (capa, sobrecapa, dorso, contracapa), elementos pré-textuais (folha de rosto, nota, dedicatória e agradecimentos), elementos textuais (prefácio e texto), elementos de apoio ao texto (as diversas imagens dispostas ao longo do livro, para auxiliar o leitor na compreensão do que está escrito) e os elementos pós-textuais (índice e paginação).

A respeito da capa de nossa fonte histórica, reiteramos a concepção de Powers (2008) que atesta que a capa é literalmente a cara com que o livro se apresenta ao mundo, e que por meio dela, o leitor se deixa seduzir a visitar o conteúdo ali deixado. Ainda em sua acepção, enquanto parte integrante e fundamental de qualquer livro, a capa valida todo o processo de envolvimento físico na relação leitura e leitor. Faz-se necessário apresentar as capas, construindo uma comparação, pois as mesmas influenciaram de certa forma, na percepção em relação ao valor do livro, que é um produto cultural. Uma capa não torna o conteúdo que apresenta, melhor ou pior, mas pode agregar expectativas e qualificações.

O livro apresenta, aparentemente, duas possíveis capas das duas edições existentes. A capa principal e externa (Figura 2), que representa todo o livro e provavelmente projetada na época da publicação da segunda edição e uma capa interna (Figura 1) exposta pós índice e prefácio, possivelmente feita para configurar a primeira edição. É possível crer que a primeira

³⁴ Para melhores entendimentos sobre editoração e tipografia ver mais em Araújo (2008), Faria; Pericão (2008), Filho (2017), Tschichold (2007).

capa, ainda faça parte do livro, por uma tentativa de preservar uma essência de outro tempo. Ambas possuem características que se diferem.

No tocante à figura 1, a possível capa da primeira edição, identificamos elementos que evidenciam estratégias de legitimação da obra no contexto escolar. São apresentadas informações que desempenham o papel de convencimento sobre a validade e os atributos do material. O primeiro indicador concerne ao nome da autora, Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que é descrito na parte superior e centralizada da então capa e vem acompanhado da descrição, “*Diretora do Grupo Escolar da Capital, comissionada na cadeira de Didática da Escola Normal Oficial*”. O nome da autora, acompanhado por um minicurrículo, caracteriza essa capa como um dispositivo recomendável para os possíveis leitores. Confere-se à autora uma reputação respeitável que legitima e agrega qualidades à obra.

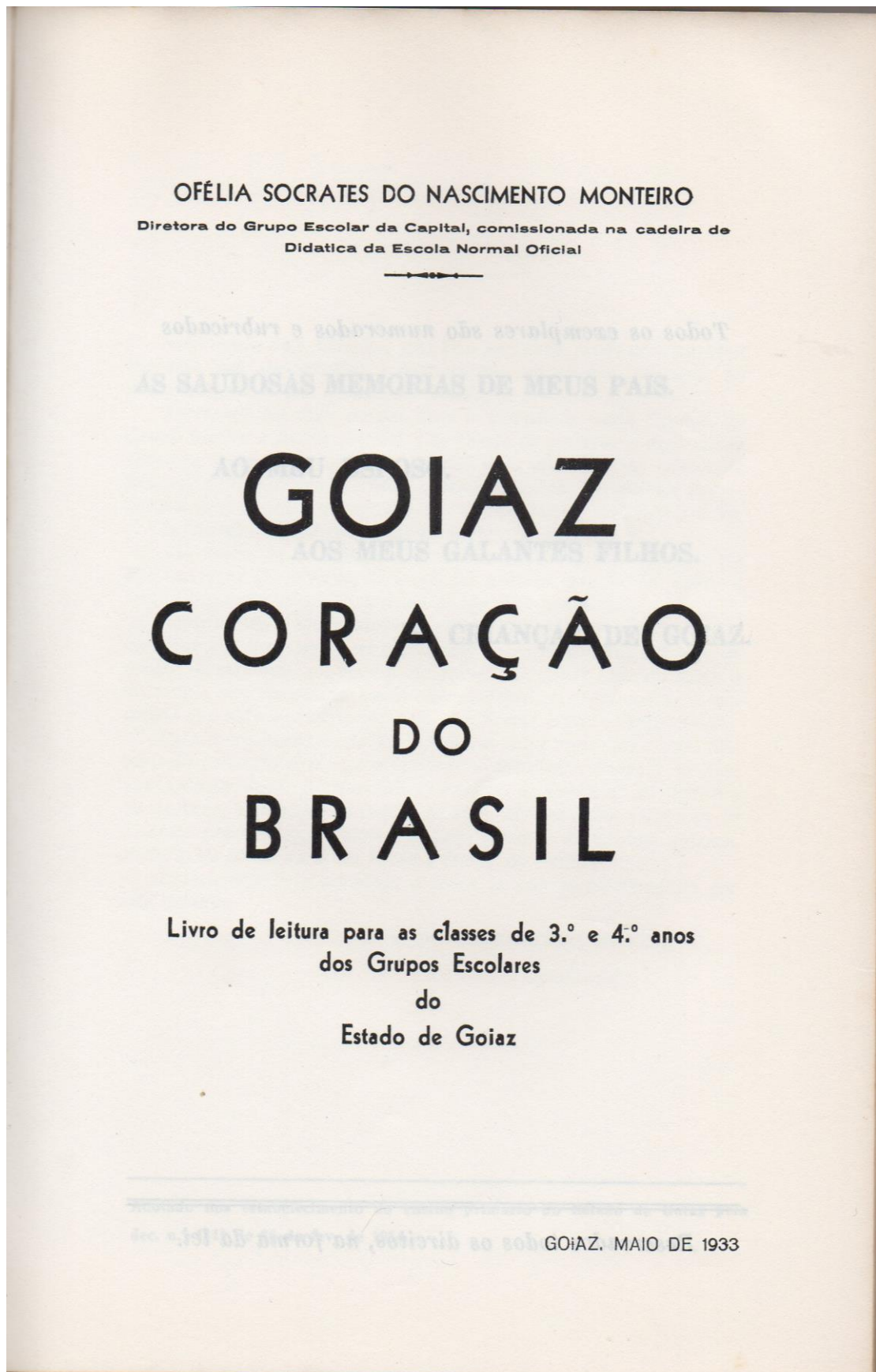
Na sequência ao título *Goiaz coração do Brasil*, escrito no centro e em caixa alta, são descritas mais duas informações relacionadas ao público, ou seja, a quem o livro era destinado e a data referente à sua escrita. “*Livro de leitura para as classes de 3º e 4º anos dos Grupos Escolares do Estado de Goiaz*” e a data “*Goiaz, maio de 1933*”³⁵.

Embora se trate de uma obra voltada ao público infantil, a capa em questão não apresenta detalhes típicos de obras infantis, como por exemplo, estampas coloridas. Sabemos que a ação criativa de ilustrações são essências para a formação da memória lúdica infantil.

³⁵

Relembramos que o mesmo foi adotado somente um ano depois, em 1934.

Figura 1: *Goiaz coração do Brasil* – Capa (1933).



Assim, podemos findar, ou, pelo menos, especular, que essa primeira capa foi pouco trabalhada, talvez pela justificativa de se tratar de um material didático e não literário. Além disso, é válido destacar, como disse Mariz (2005), que em fins de século XIX e início do século XX a qualidade da maioria dos livros era baixa, pois apesar da indústria de papel e das iniciativas de alguns poucos editores, os equipamentos gráficos mal existiam no país. Livros eram impressos em tipografias de jornais e revistas, sabendo que ambos os materiais exigiam técnicas diferentes.

Para realizar a análise sobre a capa externa, figura 2 a seguir, é necessário se atentar para o período em que a mesma foi projetada, fins de século XX, cinquenta anos depois da publicação da primeira edição. Apesar de ser pensado para as crianças, também não contempla o mundo infantil, a arte rígida parece remeter mais ao mundo dos adultos, apesar dos elementos gráficos, que não aparecem na capa anterior.

A capa, em tom esverdeado³⁶, expõe na parte superior o nome da autora, e logo abaixo, de maneira centralizada, o título, escrito na cor preta e com bastante destaque. Bem como no restante do livro, a capa não apresenta dados sobre a editora.

Os desenhos expostos – o gado, as montanhas e as mudas de plantas – representam grande parte dos textos apresentados no conteúdo. Retratam as atividades econômicas, pecuária e agricultura, ambas descritas no conteúdo do livro, como as principais fontes de riqueza do estado de Goiás. As montanhas, por sua vez, representam o discurso de exaltação de uma natureza sempre perfeita, como a própria autora apresenta o Estado de Goiás no interior do livro, “[...] Paizagens adoráveis, que nos lembram os lugares encantados dos contos de fadas, com que nos deleitava à noite [...]” (MONTEIRO, 1934, p.176).³⁷

Procurando cativar os leitores, percebe-se nessa capa a intenção de externar o conteúdo do livro, sua essência, oferecendo pistas do que deverá ser encontrado pelo leitor. Os elementos se unem às temáticas trabalhadas, essencialmente voltadas para a disciplina de História. Encontra-se na ilustração a união de cores fortes, o preto e o verde-escuro estampando a forte ideia de valorização cultural e econômica da região apresentada, no caso o Estado de Goiás.

³⁶ Refere-se ao exemplar utilizado na confecção da pesquisa aqui exposta.

³⁷ Sobre a escrita utilizada nos diversos trechos retirados da primeira parte (1934) da fonte pesquisada, optamos por manter e respeitar a ortografia, pontuação e acentuação encontradas.

Figura 2: *Goiás coração do Brasil* - Capa (1983).



Fonte: MONTEIRO, 1934.

Algumas outras informações aparecem, como a nota da autora, índice, prefácio, dedicatória e agradecimentos. Existem duas dedicatórias, sendo cada uma, aparentemente concernente a cada edição. Em ambas, Ofélia rememora seus filhos e esposo. Na possível dedicatória da primeira edição, a autora também saúda as memórias de seus pais, então falecidos e dedica o livro às crianças de Goiás. Na outra dedicatória os cumprimentos ao marido (*in memoriam*) e aos filhos, se juntam às noras, genros, netos e bisnetos.

Em sua nota, a autora destaca que na constituição do livro, utilizou de diversas obras, relatórios, jornais e publicações oficiais, como registrado a seguir.

Para sua elaboração guiei-me pelas seguintes obras: Revista do Instituto Geográfico Brasileiro; Viagem ao Araguaia, do Dr. Couto Magalhães; Anuário de Goiás, do Dr. Ferreira de Azevedo; Geografia de Goiás, do Prof. Alcides Jubé; relatórios de diversos presidentes de Goiás, antigas coleções de jornais goianos; História de Goiás, do Dr. Americano do Brasil, e Goiás, de Taunay. Para a parte de 1980, consultei diversas publicações oficiais. (MONTEIRO, 1983)³⁸

Percebe-se que Ofélia se valeu de diversos tipos de impressos para a confecção e sustentação do material, formando um “livrinho” com coisas, fatos e pessoas, que contribuísse para o ensino de História de Goiás que os professores do ensino primário, precisavam ensinar.³⁹ A justificativa de Ofélia em auxiliar professores nos conteúdos de História de Goiás se sustenta em uma das principais premissas de constituição do livro de leitura, ou seja, este material era destinado para as crianças e também para a formação dos professores, oferecendo suporte de cunho teórico-metodológico.

Na tentativa de compreender o que foram essas fontes e suas influências no nosso objeto de estudo, procuramos investigá-las, ainda que brevemente, e aquelas das quais obtivemos informações suficientemente constituídas foram aqui apresentadas.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) nasceu em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência. Em 180 anos de existência, tem-se caracterizado por atividades múltiplas, nos terrenos cultural e cívico, pela reunião de volumoso e significativo acervo bibliográfico, hemerográfico, arquivístico, iconográfico, cartográfico e museológico, à disposição do público.⁴⁰

³⁸ Para a citação direta apresentada, não foi possível apontar uma paginação por se tratar de um trecho retirado da nota da autora, no qual não existe nenhuma numeração exposta.

³⁹ Cf. Nota da autora, 1934.

⁴⁰ Cf. Disponível em: < <https://ihgb.org.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

A obra *Viagem ao Araguaia*, cuja primeira edição data de 1863, século XIX, quando o Dr. Couto de Magalhães era presidente da província de Goiás e tinha 24 anos, descreve percepções e olhares sobre a região viajada. A produção desta ocorreu em um contexto de cultura científica baseada na ilustração, atitude pós-romântica e de ideologia de progresso e conforme atesta Borges (2011) esse conjunto racionalizava e justificava um projeto civilizatório de construção da nacionalidade, ao mesmo tempo em que era sustentado por essa vertente sociopolítica dominante. É neste contexto que se processa o esforço com vistas à integração territorial e populacional do Império, especialmente no que tange à sustentabilidade econômica e ao alavancamento do país à condição de nação civilizada.

Goyaz, de Visconde de Taunay, se apresenta como valioso trabalho oficial referente a um dos maiores problemas de Goiás e do Brasil Central – o estabelecimento da navegação franca dos dois imensos caudais, o Araguaia e o Tocantins.

[...] em 1872 sido eleito deputado por Goyaz à 15ª legislatura e em 1875 reeleito, entendeu o autor deste volume, como preito ao eleitorado que o havia delegado ao Parlamento, escrever uma memória analisando a contribuição da província, que representava, à Exposição Nacional do Rio de Janeiro, preparatória à do Brasil no grande certame universal da Filadélfia, em 1876, comemorativo do primeiro centenário da independência dos Estados Unidos da América. (TAUNAY, 1931, p.3).

Sandes e Arrais (2013) disserta acerca da *Súmula de História de Goiás*. Na acepção dos mesmos, ainda na década de 1920, Americano do Brasil escreveu uma síntese da História de Goiás por ocasião do centenário da Independência, calcada em um tipo de narrativa pressionada pela tradição memorialista e pela exigência metódica. O texto em questão deveria ser publicado pelo IHGB em um dicionário sobre história nacional que não chegou a ser finalizado. A publicação da obra ocorreu em um contexto diverso, em 1932, quando o interventor Pedro Ludovico ensaiava os primeiros passos para a transferência da capital goiana.

A *Súmula de História de Goiás* foi adotada como manual com a criação da cadeira de História de Goiás na escola normal. Nesse livro, o autor registra um tempo distante dos conflitos do presente – muito embora este mesmo presente tenha sido tomado como ponto de inflexão sobre o passado: “a descoberta de Goiás no século XVI é uma novidade incontestada, muito a propósito de ser ensinada agora, no advento do regime de reparações e das responsabilidades: é uma justiça ao passado”. A *Súmula* é, conforme anuncia o próprio título, um resumo do que deveria ser guardado pelos estudantes e homens de cultura sobre a História de Goiás. A escrita de Americano do Brasil é distinta do registro de cronistas, viajantes, e presidentes de província, mas não rompe com a matriz de Alencastre. A narrativa histórica de Americano do Brasil é marcada pela presença da crítica documental ao lado de listas de nomes de presidentes de província e de autoridades que deveriam ser lembrados.

A tradição memorialística permanece, como sombra, avalizando os acertos da perspectiva metódica. Para *Americano do Brasil*, o historiador reúne as qualidades de um erudito – naturalista, etnólogo, político, economista e filósofo - e as de um poeta. A este último cabe superar a erudição “para fazer deste complexo um trabalho de vida onde palpita o Brasil antes de tudo e apareça, em nosso caso particular, o nome goiano, como uma copulativa de progresso, de labor e benquerença à unidade territorial”. (SANDES & ARRAIS, 2013, p.13-14)

Pelas indicações de autores e fontes, nota-se que a autora utilizou fontes do século XIX para construir uma obra do século XX, o que interfere diretamente na maneira com que compreendeu a História, e que, portanto, a ensinou.

No prefácio⁴¹ intitulado *Meio século de Goiás coração do Brasil*, Bernardo Élis⁴², fala inicialmente sobre a segunda publicação da obra, que foi reeditada somente meio século após a sua primeira edição. Bernardo Élis destaca o livro em questão como um valioso material, que oportunizou aos discentes e docentes, na época, conhecer e compreender conhecimentos variados.

Na verdade, o livro era uma contribuição valiosa ao ensino e nele aplicava a professora métodos novos de pedagogia, por meio dos quais, valendo-se de acontecimentos e fatos locais, despertava no discente interesse pelo conhecimento do universal, como até hoje se faz. É bom observar que ao tempo nada havia ao alcance de aluno e professor que os pudesse instruir acerca dos assuntos versados no livro da professora Ofélia Sócrates, pois textos como os “Anais da Província de Goiás”, de Alencastre, “Corografia História da Província de Goiás”, de Cunha Matos, ou os escritos de Silva e Souza constituíram raridades totalmente inalcançáveis e por isso ignorados até o Governo do Sr. Irapuan Costa, que os fez reeditar. Tanto isso é verdade que o próprio *Americano do Brasil*, diante dos mesmos tropeços encontrados pela professora Ofélia Sócrates, resolveu elaborar a “Súmula da História de Goiás”, com a qual pretendia satisfazer a exigência da legislação vigente sobre o ensino da História de Goiás nas Escolas Normais e Estaduais recém-criadas. A “Súmula” viria a lume no ano seguinte à morte de seu autor, tragicamente assassinado em Luziânia. (p.12)

Destaca ainda, com certa decepção e incômodo, a ausência de outras edições da obra, uma vez que, em sua acepção, Ofélia carregava um aporte cultural invejável.

Malgrado os percalços a obra deixou seu legado no espírito de algumas gerações de goianos que nela encontraram o incentivo ao conhecimento de nossa formação histórico-cultural e ao culto indispensável dos mais legítimos filhos da terra de Anhangüera ao longo dos anos. (p.13).

⁴¹ O prefácio aqui descrito não apresenta uma datação.

⁴² Bernardo Élis Fleury de Campos Curado nasceu em Corumbá de Goiás em 15 de novembro de 1915, onde veio a falecer oitenta e dois anos depois. Foi o quarto ocupante da cadeira 1, na Academia Brasileira de Letras. Enquanto professor e poeta, recebeu vários prêmios literários. Ver mais em <<http://www.academia.org.br/academicos/bernardo-elis/biografia>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

Posteriormente a essa exposição, Ofélia esclarece sobre o intuito de construir um livro sem propósitos literários, apesar da romantização presente, mas sim um material didático que amparasse os professores do estado de Goiás. Assume certas falhas na obra, especialmente sobre as enunciações dos aspectos geográficos, e, deixa claro, a necessidade do mesmo, perante “[...] a dificuldade com que lutam os professores goianos para encontrar os pontos de História de Goiaz, que precisam ensinar [...]” (1934)⁴³. Diante de toda a complexidade em encontrar e divulgar informações cabíveis, solicita que todos aqueles interessados lhe apontem alguma incoerência presente na obra, e que, lhe enviem “[...] dados precisos sobre o município que habitarem [...]” (1934), para assim contribuir com o trabalho.

A primeira parte da obra é composta por setenta e quatro capítulos, com exceção do prefácio, e adicionalmente, a segunda parte, é constituída por vinte e oito capítulos. (Ver Anexo 1). Alguns capítulos apresentam uma particularidade especial, que são as expressões utilizadas para assim intitulá-los. “Passeando pelos arredores” expressão que intitula alguns capítulos, também faz parte do título dessa dissertação, pois se fez constante as diversas passagens que expunham algum tipo de ensinamento por meio dos passeios em família. Contrariando chamadas usuais para o nome de um capítulo, estas carregavam o atributo de provocar curiosidade no leitor, além de referenciar em suas essências, temáticas semelhantes, vejamos.

Quadro 3 – Expressões utilizadas para nomear alguns capítulos.

Título do capítulo	Quantidade	Temática
<i>Sabatina de geografia</i>	2	No ambiente de um grupo escolar, refere-se à premiação dada a aluna, que obtivesse o melhor resultado na avaliação de geografia.
<i>Passeando pelos arredores</i>	4	Os textos descrevem passeios familiares que objetivavam instruir as crianças por meio do contato com o concreto.
<i>Goianos ilustres</i>	11	São descritas biografias de homens brancos, públicos, influentes que em sua maioria exerceram cargos políticos ou militares.
<i>Histórias do vovô</i>	2	Conta sobre o movimento bandeirante e as ações realizadas em terras goianas.
<i>Principais fontes de riqueza</i>	6	Fala-se sobre riquezas do estado que alimentam o comércio, a indústria, a agricultura e a pecuária da região.
<i>Caderninho de Eunice</i>	7	Tece considerações sobre a História política do estado de Goiás, especialmente sobre os governadores

⁴³

Sem paginação.

		que atuaram neste espaço.
<i>Caderninho de Marisa</i>	4	Descreve sobre os governadores de Goiás depois da Revolução de 1930. Apresenta projetos públicos e construções diversas voltadas para a indústria e mineração.
<i>Brincando de prendas</i>	2	Por meio de brincadeiras as meninas do grupo escolar, decidem brincar de adivinhação para aprenderem mais sobre as cidades goianas e suas Histórias (características geográficas e históricas).

*FONTE: quadro elaborado pela autora DIAS (2017).

Apesar do intuito em construir uma obra sobre diversos aspectos da História de Goiás, *Goiaz coração do Brasil* carrega muitos preceitos sobre temáticas norteadas pelo campo da Geografia de Goiás. Inclusive as próprias imagens compartilhadas em algumas páginas da obra, comprovam tal constatação. Atentamos, ainda, para o foco dados às questões referentes à literatura e musicalidade regionais.

A primeira parte do livro contém vinte e nove imagens⁴⁴, enquanto a segunda parte contém cinco imagens, sendo todas, em característica P & B. Possuem qualidade ruim e de difícil visualização. Grande parte delas apresentam elementos geográficos e são aparentemente, fotografias. Foram colocadas no transcorrer da escrita, intercaladas e relacionadas com a temática discutida, em cada capítulo do livro. (Ver Anexo 2).

As fotografias expostas encontram-se principalmente nos capítulos que trazem os passeios, as excursões como recurso didático eficaz, a fim de levar a criança a compreender o concreto. Sobrepondo-se muitas vezes como próprio conteúdo, estão a serviço da construção do conhecimento que representam, utilizando o “ver para crer” e associam-se a uma proposta intuitiva, o dia a dia com o conteúdo ensinado em sala de aula.

A linguagem ilustrativa ratifica-se como um recurso didático, como atesta Coelho (1999), como outro modo mais fecundo de expressão do pensamento, do dado intuitivo. O autor remete à concepção de Henri Bergson⁴⁵ para exemplificar a relação do Método Intuitivo com o uso da imagem.

Embora as imagens não sejam a intuição, elas derivam imediatamente dela, aproximam-se da intuição mais que os conceitos, podendo ajuntar-se a eles para fornecer a intuição. Em *L'intuition philosophique*, o filósofo define a imagem como “quase matéria, pois se deixa ainda ver, e quase espírito, pois não se deixa tocar”

⁴⁴ Não objetivamos e não arriscamos fazer análise das imagens, mas compreendemos que são elementos importantes, e que carecem de discussão, mesmo que brevemente.

⁴⁵ Ver em referências.

(PM, p.130). Essas imagens, que derivam da intuição, são indispensáveis para apreendê-la. Elas são necessárias para “obter o signo decisivo, a indicação da atitude a tomar e do ponto para onde olhar” (p.130). Nesse sentido, Bergson considera que as imagens são superiores aos conceitos, como modo de apreensão e expressão do dado intuitivo. [...] Embora nenhuma imagem substitua a intuição, muitas delas “diversificadas, emprestadas à ordem de coisas muito diferentes, poderão, pela convergência de sua ação, dirigir a consciência para o ponto preciso em que há uma intuição a ser apreendida” (PM, p.185). Elas podem realizar em conjunto aquilo que não podem individualmente, ou seja, sugerir indiretamente a intuição. [...] não podemos perder de vista que se, por um lado, a utilização de imagens pode ser considerada como um dos procedimentos do Método Intuitivo, o qual contribui para sugerir a intuição àquele que não a tem, por outro, quem as propõe só as pode ter escolhido a partir de uma intuição existente que norteia essa escolha; afinal, não são quaisquer imagens que servem a esse objetivo. O que indica novamente que a intuição é, sob esse aspecto, irreduzível ao Método Intuitivo. (COELHO, 1999, p.161 – 162)

A funcionalidade das ilustrações encontra-se no despertar os sentidos, acionando a inteligência e a intuição e aproximando as crianças daquilo que nunca visualizaram. Dessa forma, a imagem como a fotografia, aliada ao Método Intuitivo, permitia a percepção de mundo e construção de significado para este. São pontos materiais de acesso à memória do conhecimento, uma vez que sua representação se assemelha facilmente ao que é conhecido por quem observa, conforme registrou Nogueira (2017). Assim, o ensinamento partiria da visualização, da relação da imagem com o conteúdo, despertando a curiosidade e o interesse da criança. Utilizando elementos que essas já possuíam, a imagem servia como estímulo.

A escritora constrói textos fundados em silogismos de caráter romântico que, permeado por certas anedotas, toma conta da maior parte dos capítulos expostos na primeira parte da obra. Assim por intermédio de cartas, poemas, curiosidades, diálogos, “modinhas”, narrativas, biografias, sequências cronológicas o livro é constituído.

A obra é constituída em grande parte por narrativas que, como assevera Santos (2010), trata-se de um formato de escrita de livro de leitura, que, inclusive, se estabeleceu como o de maior circulação durante toda a primeira metade do século XX nas escolas brasileiras, em comparação aos formatos em antologias, compêndios, e cadernos de atividades.

Nas narrativas, há um pacto funcional travado entre a obra e o leitor que funciona como eixo em torno do qual as aprendizagens (não somente no campo da leitura) serão entretecidas. As narrativas que compuseram os livros de leitura nesse período são fortemente marcadas pelas balizas do romance de formação. Essa modalidade de romance pretender a disseminação de modelos e valores culturais para as gerações mais jovens mediante uma identificação do leitor como o (s) protagonista (s). Os protagonistas, em geral, estão inseridos num percurso formativo desencadeado por um desafio e a superação desse desafio garantirá amadurecimento e formação. Esse gênero literário ganhou ampla circulação desde o final do século XVIII, atravessando com vigor o século XIX também o século XX. (Ibid., p.64).

Na segunda parte da obra, por sua vez, tal discurso se mostra quase que inexistente, dado que sequências cronológicas, descrições objetivas e informações conceituais, históricas, políticas, geográficas entre outras⁴⁶, compõem essencialmente a escrita. Um exemplo disso são as chamadas “Municípios de Goiás”⁴⁷ que, em seis sessões, descrevem em ordem alfabética os Municípios que compõem o Estado, sem nenhum tipo de narrativa contextualizando as descrições.

Além dos elementos paratextuais e das ilustrações, resta o texto verbal. Citaremos a partir de agora algumas passagens do livro, para ilustrar e apresentar de maneira geral, algumas temáticas que se destacam na obra, por surgirem com maior frequência, para um maior esclarecimento sobre a essência desse livro de leitura. Reiteramos que diversas são, as questões possíveis de investigação, contudo para a pesquisa foi necessário realizar recortes.

Pretendendo compreender o porquê do trabalho em torno dessas temáticas, destacaremos nessa parte e na que segue, os programas de ensino⁴⁸ que eram utilizados na época da adoção da obra. Abud (2005) assevera que os currículos e os programas de ensino são como verdadeiros instrumentos de intervenção do Estado no ensino para formação nos alunos da cidadania desejada, de acordo os interesses das classes dominantes. Os programas de ensino apresentam o ensino científico requerido e o cunho ideológico coletivo pretendido.

Posteriormente às devidas leituras, no desígnio de apreender as questões mais discutidas, procuramos realizar um mapeamento dos temas englobados no livro. É evidente que, embora cada capítulo trabalhe com uma ideia de área específica com mais constância, seja ela voltada para a História ou Geografia, todo o discurso presente na obra, se mostra

⁴⁶ Ressaltamos que isso é uma característica das obras da disciplina de História, constituídas na década de 1980 e 1990.

⁴⁷ Cf. *Ibid.*, 1983, p.234 – 250.

⁴⁸ O Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goiás, constituído por interposto ao Decreto nº 8. 538, de 12 de fevereiro de 1925, se divide em vinte e dois capítulos que regulamentam a organização, material pedagógico, lições, horários, biblioteca, disciplina, deveres dos alunos, matrícula, preceitos cívicos, deveres dos professores, entre outros assuntos. O programa de ensino se divide nos quatro anos de ensino (1º, 2º, 3º e 4º ano) em dois semestres (1º e 2º semestre), subdivididos nas disciplinas a serem estudadas. No geral trabalhavam-se *Leitura; Escrita; Língua Pátria; Aritmética; Geografia; Geometria e Desenho; Noções de Ciências Naturais e Higiene; Educação Moral e Cívica – Urbanidade; Exercícios Físicos e Canto*. Nas turmas de segundo, terceiro e quarto ano acrescenta-se a matéria de *História do Brasil*. O Regulamento e Programa de Ensino para as Escolas Primárias, Decreto nº 10.640, de 10 de fevereiro de 1930, discorre desde os fins do ensino primário, sua gratuidade e obrigatoriedade, até a organização dos grupos escolares e escolas isoladas. O Programa de Ensino para Escolas Primárias de 1930, que tivemos acesso no trabalho metodológico, subdividia-se do 1ª ao 3º ano. No 1º e 2º ano, *Leitura: 1) Fase preparatória; Início da Leitura; 2) Revisão das sentenças; 3) Análise das sentenças; 4) Leitura de tipo de fórmula; 5) Entrega da cartilha; 6) Reconhecimento das sílabas; 7) Aprendizagem das letras; 8) Leitura de palavras derivadas, de polysyllabos; 9) Leitura de 1º livro; 10) Recapitulação do 1º livro. Calligraphia, Linguagem, Linguagem Oral, Língua Escrita, Arithmetica, Formas, Desenho, Geographia, Historia, Instrução Moral e Cívica, Lições de Cousas, Musica, Trabalhos Manuaes, Gymnastica*. Acrescenta-se no 3º ano, *Geometria, Sciencias Physicas e Naturaes*.

completamente uniforme, de forma que diferentes questões, temáticas, pontos, dilemas, inquirições, assuntos, são percorridos coadunando a História e a Geografia.⁴⁹ Importante salientar também que o estudo da Biologia⁵⁰, mesmo que superficialmente, se fez presente. Aqueles capítulos que trazem a literatura goiana, concomitantemente trazem a musicalidade nos textos, e vice-versa.

Ao aprofundar o mapeamento produzido, em relação às áreas salientadas, constatamos na primeira parte do livro, que aproximadamente 58% dos capítulos focam na História, 42% na Geografia. Quanto à segunda parte, 75% dos capítulos discorrem no âmbito da História e 25% na Geografia.

Em relação à literatura e à musicalidade, o livro nos traz algumas modinhas regionais, caracterizadas como “[...] belas, delicadas, excessivamente mimosas!”⁵¹ e alguns poemas, como é o caso de “Luas de Goiás”; “O Pirata”. Nesses, a exaltação do homem digno de admiração, a valorização da beleza do estado, das goianas e da natureza, são recorrentes.

*Cantemos todos, cantemos
as graças de nossa terra,
este céu azul que encerra
harmonia, amor e paz.
cantemos todos, cantemos
as formas da natureza
e a sorridente beleza
as goianas de Goiás.
[...]
Ha ninhos de pintassilgos
entre as folhas das mangueiras,
e a brisa afaga as palmeiras
em leque, de verde cor.
E os canários amarelos,
sabiás e gaturamos
descantam por entre os ramos
dos cajueiros em flor.
(MONTEIRO, 1934, p.44).*

A seleção descrita revela o céu azul, harmonia, amor, paz, a beleza das goianas, os pássaros, que constata a ótica do louvor a uma natureza perfeita, evocando o projeto de prosperidade nacional. O comprometimento com os problemas do país não tem vez na obra, pois o importante era sempre a celebração e o otimismo. Assim como nesse trecho, o livro traz outras narrativas recorrentes, representando a natureza como um mundo encantado. Uma

⁴⁹ Trata-se de uma História e uma Geografia que abordam especificamente o contexto regional do Estado de Goiás. Entretanto, muitas questões abarcam também a conjuntura nacional. Para a separação (História – Geografia) detectamos para qual área o capítulo estava mais direcionado de maneira geral.

⁵⁰ Cf. “Principais Fontes de Riqueza (II)”, 1934, p.156 - 158.

⁵¹ Cf. “Modinhas Goianas”, 1934, p.43-45.

linda criação, sem falhas, que deve ser admirada, respeitada, mas que se encontra a serviço do homem que deve trabalhar com esforço para alcançar a prosperidade de seu país.

Em “Beleza do Araguaia”⁵², a narrativa se organiza em um momento que o pai de Eunice seleciona um texto que o Dr. Couto Magalhães descreve o rio Araguaia, para o ensinamento familiar da vez. Vejamos

“De todos os grandes rios que tenho visto nem um oferece, nem de longe, a majestade do Araguaia; essa massa gigantesca desce toda por igual ao longo do enorme leito sem se ver uma torrente mais apressada em seu veio, de modo que parece antes um corpo sólido e orgânico do que uma porção de líquido.

[...]

Aqui o deserto é de uma majestade tão imponente que assombra e abate o espírito. De qualquer parte que lancemos os olhos enxergam-se planícies sem fim que vão indo, tornando-se cada vez mais azuladas, até que de todo se confundem com o céu. O menor obstáculo, o mais insignificante outeiro, não encrespa a superfície da terra: tudo é vasto, majestoso e melancólico como o infinito.

Parece que aqui o céu é maior, maiores e mais belos os vales da terra.

[...]

Os bandos de pássaros aquáticos passam uns após outros; estes acompanham seu voo de pios estridentes [...]

(MONTEIRO, 1934, p.126-127)

A grandiosidade da natureza que se faz presente constantemente nas lições, de acordo com o que é proposto na disciplina de História do Brasil, para o terceiro ano, no *Programma de Ensino para as Escolas Primárias*⁵³, vejamos

3º ANNO:

[...]

3) *Início do governo colonial. A acção dos jesuítas. A vida nas villas e na roça. A natureza brasileira: a fauna e a flora*⁵⁴.

[...]

(REGULAMENTO..., 1930a, p.53, grifo nosso).

O trabalho em torno dessa temática reafirma a ideia de que a natureza, com a sua diversidade se impõe como um forte motivo de orgulho e admiração pela criança brasileira. A grandeza dos rios do Estado, o clima agradável, a diversidade de frutos e flores, a fartura dos recursos minerais, são destacados não apenas para a exaltação, mas objetivando dar sentido à narrativa histórica construída, provocando a curiosidade e o interesse dos estrangeiros pela terra tão bem descrita. A principal lição a ser retirada do conhecimento referente à exuberância da natureza regional, é que a mesma deve ser motivo de encantamento, mas deve

⁵² Cf. MONTEIRO, 1934, p.126.

⁵³ Cf. Decreto nº 10. 640, de 10 de fevereiro de 1930. *Programma de Ensino para as Escolas Primárias*.

⁵⁴ Comumente os temas “*fauna e flora*” são trabalhados na perspectiva da disciplina de Geografia, contudo no programa encontra-se inserido na disciplina de História. Os assuntos fauna e flora estão presentes em vários capítulos da obra aqui pesquisada.

ser utilizada para a prosperidade da pátria. Os elogios descritos celebram a natureza como um elemento constitutivo de cultura histórica.

*Em cada pico azulado,
no dorso da serra erguido,
recorda a lenda encantada
de algum tesouro escondido.*

*Outrora a terra, esquecida,
mas sempre augusta no porte,
viveu a lei do destino,
vergada aos lances da sorte.*

*Depois, volvida, alentada
do grato influxo estafante
do vil metal reluzente,
tornou-se Estado possante.*

*E hoje, estante, orgulhosa,
no labutar do progresso,
riquezas, dons naturais
ostenta em vasto recesso.*

*Este céu tão estrelado,
este solo tão fecundo
parecem provar destino
de ser o solar do mundo.*

*Este clima salutar;
esta brisa embalsamada,
noite e dia, são cantadas
nos trinos da passarada.*

*Seus lindos bosques nativos,
orlando campos e montes,
ao sol ocultando co'a sombra,
a clara linfa das fontes.*

*Buritizais alinhados,
quais batalhões da natura,
alí defendem co'os leques,
da chã leveza a frescura.*

*De sul a norte, afinal,
da natureza no arquivo,
a fauna, a flora se enlaçam em doce amplexo festivo.*

*Este solo que pisamos
hoje, em fraternal abraço,
é berço da liberdade,
da patria amada um pedaço.
(MONTEIRO, 1934, p.181-182)*

Na perspectiva da musicalidade, aparece também o Hino de Goiás em duas versões distintas⁵⁵, como descrito anteriormente, sendo um outro gênero textual trabalhado na obra. Importante destacar a concepção de Sena (2017), que compreende o hino presente no livro de leitura como o símbolo de uma nação ou um louvor à pátria, se impondo como um ritual que devia ser fortalecido.

Outro ponto bastante presente nas lições refere-se aos avanços urbanos combinados à esperança da cobiçada modernidade que chega ao estado. A saber, um breve trecho da carta de Lelia destinada a Jurema, ambas personagens presentes no livro. Vale lembrar a proposta da carta como um outro gênero textual utilizado nas lições no qual o ensinamento proposto é acordado com o seguinte discurso.

Vianópolis, 5 de fevereiro de 1926.

Jurema gentil.

Beijos e abraços saudosos.

Eis-me enfim em Vianópolis, término da viagem de automovel.

Se aqui viesse, você ficaria surpreendida de ver o tamanho e progresso desta povoação que, em abril de 1924, quando por aqui passei, ainda não existia.

Como você sabe, nessa ocasião o ponto terminal da Goiaz era a estação de Caraíba.

Alguns mezes depois foi que se inaugurou Tavares, hoje Vianópolis, lugar que, agora, já está bem povoado, já inaugurou sua igreja, luz elétrica e o grupo escolar. Diz-se que é lugar de muito futuro.

Agora, mudando de assunto: causou-lhe má impressão minha carta enviada de Bela-Vista?

Se causou, trate de deixar de lado tão triste idéia sobre a viagem de automovel, que é adorável. E' verdade que algumas vezes passamos maus bocados, mas no todo é magnífica. Paisagens adoráveis, que nos lembram os lugares encantados dos contos de fadas, com que nos deleitava à noite, quando pequenas, aquela preta velha de sua casa.

[...] a tratar de meu segundo dia de viagem devo dizer, para tranquilidade da gentil priminha, que foi o mais belo e feliz possível.

[...]

Largo tempo viajámos atravessando lindas campinas muito verdes, vencemos grande chapadão, onde vimos diversos casais de emas, que fugiam espavoridas ante o automovel e, às 10 horas, chegávamos a Bela-Vista, de onde lhe escrevi, enquanto preparavam nosso almoço. [...]

Lelia.

(MONTEIRO, 1934, p.177).

Na carta, a autora aponta a contemplação dos avanços urbanos, acompanhada da ideia de progresso, paralelo ao espetáculo da natureza. A igreja inaugurada, a luz elétrica, a existência de um grupo escolar, as paisagens “adoráveis” caracterizam o lugar do futuro, que

⁵⁵ Cf. “Hino de Goiás”, 1934, p.181 e “Hino a Goiás”, 1934, p.191.

mostra evidente desenvolvimento e potencial que parecia ser distribuído, uniformemente, para todas as pessoas.

[...] A *Goiás* é bonitinha; seus carros novos, asseados, elegantes, em nada são inferiores aos das outras estradas de ferro do Brasil. Seu tráfego é animado. Notéi que a maioria dos viajantes desta parte do estado é constituída por sírios; por que será? [...]. Por fim, terminada a refeição, tornam todos ao trem que, lançando ao ar apito estridulo, com forte ranger de ferros, põe-se a mover, docemente a princípio, mais rápido depois, até arrojarse em desabalada infernal, vencendo quilômetros e quilômetros de terras goianas [...]. Vencendo matas, ribeirões, fazendas, transpondo serras, atravessando rios, corria veloz o trem de ferro. (MONTEIRO, 1934, p.178-179).

Tais trechos, e tantos outros presentes no livro, nos remetem ao caminho almejado pelos ideais republicanos que desejavam, por meio da educação, superar males, estabelecendo a ideia de progresso. Ao propor esse tipo de ensinamento nas lições, Ofélia resgata o esforço do final do século XIX de empreender uma nova imagem do Brasil, expondo sua natureza exuberante e o empenho nas diversas construções públicas que proporcionariam o futuro sonhado. Essa perspectiva se estabelece como uma das principais missões que os livros de leitura possuíam com a nação aos quais, conforme assevera Silva (2010), cabia a missão formadora e patriótica. Através do caráter pedagógico e nacionalista em conformidade, o livro se converteu em veículo difusor das imagens de grandeza e modernidade do país e sua leitura deveria contribuir com a tarefa de formação de um povo que cultivava qualidades e ideais de conduta para garantir sua felicidade e o progresso da nação.

O trabalho em torno da ideia de progresso, também se encontra definido no *Programma de Ensino para as Escolas Primárias* de 1930.

3º ANNO:

[...]

9) *O reinado de D. Pedro II. As guerras externas. A abolição. O progresso do Brasil. As nossas letras, artes e sciencias.*

(REGULAMENTO..., 1930b, p.53, grifo nosso).

Aqui as diversas edificações públicas também se destacam, pois, o acesso à luz elétrica e a construção de estradas, por exemplo, comprovam a chegada do tão esperado, progresso. Portanto, a narração presente no material aqui estudado salienta, como atesta Medeiros (2016), “[...] o gosto em prefigurar as possibilidades de um futuro próspero para a região” (p.77). A construção de um forte sentimento nacionalista, sobressai como um dos intentos do material, pois o sujeito que é apresentado como modelo a ser seguido, é sempre aquele que ama a sua pátria, a respeita e trabalha por ela e em nome dela e a natureza, sempre

harmoniosa, preservada, perfeita, é exposta como componente primordial na conjuntura de uma nação.

O ensinamento moral permeado pelas noções de caridade, solidariedade, benevolência, bons costumes, pela valorização do caráter louvável e do aluno ideal, alicerçam grande parte da produção dos textos, merecendo destaque para esta escrita. Segue um trecho em que o avô conversa com seus netos, ensinando-os, em um contexto familiar, por meio de uma lição de História (movimento bandeirante), a respeito da ingratidão humana.

Por aí vocês vêm, caros netinhos, que neste mundo só se deve fazer o bem pelo prazer de o fazer, e não com sentido nas recompensas, visto que os maiores benfeitores da humanidade e os maiores heróis, em sua quase totalidade, tiveram, como prêmio de seus relevantes serviços, a mais negra ingratidão. (MONTEIRO, 1934, p.48 – 49).

Essa prescrição encontra-se pautada em uma manifestação acentuadamente, patriótica, ou seja, a reflexão do “engrandecimento da pátria”; o “amor à pátria” ocupam um espaço considerável nas lições. Obviamente essa afirmação e aceitação se associavam a um comprometimento de fortalecer uma identidade republicana, que exigia a devida prática de uma conduta cívica⁵⁶. Esses assuntos de cunho moral reafirmam a preocupação em direcionar o cultivo de virtudes e de civismo, aliados à descrição das belas paisagens do estado e sua potencialidade para o progresso.

Para a formação de homens e mulheres dignos, de caráter nobre e altivo e úteis ao país, várias passagens do livro expõem o estudo como o instrumento ideal, como o correto caminho a ser seguido. A autora evidencia personagens que dedicam esforço e amor ao estudo, atribuindo-lhes elogios e compensações. A passagem a seguir retrata que, ainda pequenos, cabia às crianças estudarem com afinco para poderem ser intituladas no futuro próspero, como brasileiros.

Mas nós não maldizemos nossa sorte. Apesar de vermos que nossos filhos são sacrificados, consolamo-nos ao saber que somos uteis ao nosso Brasil, do qual constituímos uma das maiores riquezas.
Nossos filhos morreram? E' por amor à Pátria, como morrem os moços no campo de batalha...
Sem remorso, portanto, entregamos nossos filhos ao sacrifício, certos de que assim concorreremos com o nosso quinhão para o engrandecimento da Pátria Brasileira.
Caros meninos. Contando-lhes minha história tinha em mente mostrar-lhes que nós, pequeníssimos grãos, trabalhamos pelo engrandecimento da Pátria, e concitá-los a

⁵⁶ “A civilidade, a nosso ver, compreende: a moral, a decência, a honestidade, a cortesia, e em uma palavra, todas as agradáveis virtudes que formam os laços os mais fortes da sociedade civilizada, isto é, falando com propriedade, a moral em ação” (BIOTARD, 1900, p.6).

estudar com afinco para que, mais tarde, sejam homens dignos do nome de – BRASILEIROS. (MONTEIRO, 1934, p.160)

A avaliação centrada na ideia da premiação é outro tema que surge constantemente nas lições, evidenciando a valorização indiscutível da importância do resultado e expondo a premiação como modo de exemplo e de castigo para o coletivo. No contexto macro e micro, sendo país e escola, o uso da competitividade era fundamental para a execução do ideal republicano, do sentimento patriota. A instituição educacional era tida como o perfeito espaço de preparação para uma vida futura em que o cumprimento da ação cívica é essencial. Portanto, as ações praticadas no ambiente escolar caminhavam em consonância com as necessidades governamentais.

No trecho a seguir destaca-se a ansiedade e preocupação das meninas do grupo escolar, quanto ao resultado da melhor prova de História de Goiás. Eunice, a vencedora, conquistou como prêmio, um livro. Seu esforço e amor aos estudos serviram de exemplo às outras colegas.

Chegara o dia marcado ‘pela professora do 3º ano do Grupo Escolar da Capital para a entrega do prêmio à aluna que melhor prova apresentara na ultima aula de Historia de Goiaz.

As meninas, inquietas e curiosas, aguardavam a chegada da diretora, que fora convidada para fazer a entrega do premio.

[...]

Depois de sentadas, a diretora felicitou todas as meninas da classe e a professora, dizendo muito apreciara as provas, todas feitas com boa caligrafia, asseio e capricho. Muitas eram as provas boas, mas, dentre essas, a melhor era a da alumna Eunice, a quem coubera o premio.

Chamada pela professora, levantou-se Eunice, indo, tremula e emocionada, receber o premio que conquistara tão galhardamente.

Entregando-lhe o livro de rica encadernação, que ela obtivera pelo seu esforço e amor ao ‘estudo, a diretora abraçou-a e pediu-lhe que lêsse sua composição em voz alta para as colegas ouvirem. [...]

(MONTEIRO, 1934, p.74)

Essa hierarquia e a autoridade exposta na passagem, são expressões fortes que se repetem ao longo da obra e que se mostravam como absolutas e irrefutáveis no ambiente escolar da época. Uma hierarquia que não partia somente da direção ou da professora, mas também era frutificada pela rivalidade provocada entre as alunas (os). A concorrência, como produto da avaliação realizada, era utilizada como “prática pedagógica”, para estimular a aprendizagem, evidenciando o cumprimento do dever e da recompensa. “Extremamente comovida lia Valdice, estudiosa aluna do Grupo Escolar, a prova com que conquistará o premio oferecido pela diretora à aluna que melhor escrevesse sobre a “Republica Nova” [...]

(MONTEIRO, 1934, p.213).

Não somente na escola, mas também no ambiente familiar a premiação era utilizada. O fragmento a seguir, expõe o ensinamento no universo familiar, de forma que, o passeio para o *Areião*, se impõe como ferramenta pedagógica. Ao final do mesmo, o tio da criançada solicita que José e Silvia descrevessem sobre a então caminhada. Silvia, a menina estudiosa e caridosa, ganha uma pratinha como recompensa, pela melhor descrição. É elogiada pelo tio, em detrimento do irmão José, que não estudava e, portanto, não era merecedor da então premiação.

Passeando pelos arredores
II

(Do diário de Maria)

Hoje, à tarde, pedimos a titio que nos levasse ao Areião. Saímos de casa logo após o jantar e fomos devagar, pois, o calor era intenso. Lá chegávamos cedo ainda e, enquanto os meninos brincavam, titio propoz a José e Silvio que fizessem uma composição sobre o passeio: a melhor seria recompensada com uma pratinha de um mil réis. [...]. Algum tempo depois, José e Silvia trouxeram seus papeis. Titio e eu os lemos e depois de te-los corrigido, resolvemos que o premio seria de Silvia, pois a sua composição, além de melhor, estava feita com mais capricho. José zangou-se, protestando que era mais moço e faria mesmo peor. Mas titio interrompeu-o, dizendo: - Não, José, não é por isso. E' porque em lugar de estudares, como Silvia, preferes correr e trepar em arvores a tirar ninhos: não estudas, começastes os estudos junto com tua irmã e frequentas o mesmo ano. Se te emendares, por outra vez ganharás a recompensa. E deu a pratinha a Silvia, que, correndo, foi comprar frutas numa casa em frente, distribuindo-as depois por todos. (MONTEIRO, 1934, p.59)

Reiteramos a concepção de Hansen (2007) que “Na literatura cívica as atitudes, corretas ou erradas, são premiadas ou punidas pelo reconhecimento ou pela reprovação, ou ainda por gerar situações objetivas de recompensa ou castigo” (p.170). Essa prática de premiação existente na obra tanto quanto na época vigente, provocava uma concorrência desagradável, que aos olhos de alguns sujeitos envolvidos (professores, pais e direção) funcionava com qualidade e era importante.

O prêmio, instrumento de classificação sistematicamente estimulado, era, como sempre se vê ao longo do livro, uma obra que aprofundaria a assimilação da ideia pretendida de escola, estado, pátria. Ao longo do texto, outras numerosas passagens estabelecem o perfil de infância e juventude que a pátria esperava construir através da escola: o do cumprimento do dever e da recompensa. (RIBEIRO, 2011, p.309).

Ao longo da obra, numerosas passagens trabalham com essa ideia de avaliação e premiação, acentuando a perspectiva da concorrência, da rivalidade. A busca pela assimilação real do conhecimento se baseia no uso da recompensa como forma de assegurar a “legítima” apropriação do que é estudado. Os trechos aqui descritos reproduzem a notória contradição na

constituição da “nova” escola, que tanto criticava a pedagogia advinda do período imperial. De acordo com Valente (2005), os instrumentos de avaliação são documentos valiosos que podem revelar, entre outras coisas, a concepção de avaliação dominante num determinado contexto.

O uso dos testes legitimou um irrefutável retrocesso do movimento que elitizou a escola, reaproximando o sistema de avaliação da pedagogia tradicional com o proposto pela escola nova. Ocorre que os pioneiros, ao criticarem a concepção mensurativa – exames e provas escritas – também valorizavam uma pomposa prática avaliativa que reafirmava o perfil escolar. Operava-se uma avaliação justificada na verificação do saber, segundo a qual àquele que não alcançasse o sucesso admirado, era atribuído o fracasso escolar refutado.

Conscientes que analisar todas as questões apontadas na fonte requer um exercício mais aprofundado, além da apresentação aqui construída, da obra em um contexto geral e de algumas temáticas em particular, falaremos adiante sobre algumas concepções que sobressaíram nas reflexões realizadas. O trabalho adiante irá se dedicar aos pontos de História que surgem com maior profusão no livro de leitura, *Goiaz coração do Brasil*.

CAPÍTULO III

ILUSTRADOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS: GOIÁS NO CORAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS

[...] Goiás ergue-se nas encostas de dois montes e no vale cortado pelo rio Vermelho e correjo Manoel Gomes, afluente daquele. O lugar não pode ser mais pitoresco. Completamente cercada de morros verdejantes, Goiás parece um desses lugares maravilhosos dos contos de fadas, onde uma princesa encantada, adormecida desde muitos séculos por feiticeira maldosa, espera, cercada de gigantes que a vigiam ciumentamente, o príncipe formoso que, dominando os temíveis carcereiros, a venha despertar, quebrando o maléfico encantamento [...]. Aqui tudo é mais vivo: o sol tem brilho mais intenso, as folhas são mais verdes, o céu é mais límpido e mais azul [...] (MONTEIRO, 1934, p.26-28)

Esse terceiro e último movimento de reflexão pretende levantar informações sobre o ensino de História, a composição do livro e as lições, procurando compreender o ensino, o livro, a escola e o público, que *Goiaz coração do Brasil* fala.

Ofélia expõe, na obra aqui investigada, variadas categorias suscetíveis de estudo, principalmente relacionadas ao universo primário. Valdez (2016) atenta para algumas, como [...] higienização, romantização da infância, grupos escolares, gênero, ensino primário, ambiente de estudo (doméstico/escolar), prêmios, ensino de história, leitura, livro, avaliação [...]. (p.82). Considerando tal universo, optamos, para esse exercício de dissertação, analisar três categorias em especial. Primeiramente apresentar o ensino de História que é elencado na obra, identificando os principais conteúdos, seguidamente o método utilizado, fundamentado na legislação vigente à época e por fim o contexto escolar que impera e o público a quem a obra é destinada.

Acreditamos que a trajetória do ensino de História no Brasil esteve atrelada durante muito tempo a interesses conjunturais baseados nas complexidades em que o país se desenvolvia. De acordo com Lima (2011), as discussões e os atores sociais participantes da constituição da disciplina de História devem ser analisados e lembrados para o entendimento desse quadro. O que se ensina, e como se ensina, em História, obedece a uma lógica de fatores externos, geralmente respostas às necessidades do contexto e guiados pelo grupo no poder. Desta forma, o que se ensina sofre interferências de arranjos sociais, econômicos e políticos.

A História, enquanto conhecimento ou enquanto disciplina, desperta paixões. A sua essência crítica sempre provocará preocupação e encantamento nos diversos momentos históricos, cabendo ao indivíduo não se omitir nesses momentos. Trata-se de uma matéria contestadora que permite, por meio do embasamento que oferece, compreender e instigar o

contexto a que se remete. Como afirma Facci (2004), o silêncio não é inofensivo. Ao contrário, suas consequências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. Não podemos ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis.

Essa parte da pesquisa procurou compreender sobre o surgimento do ensino dessa disciplina no Brasil, com foco na história ensinada pela escola primária, especialmente nas primeiras décadas do século XX, período que abrange a adoção do livro de Ofélia Nascimento pelo governo do Estado de Goiás. Contemplamos na discussão a legislação concernente aos programas de ensino e os seus conteúdos de história, assim como as principais temáticas de História evidenciadas no livro.

Apesar do livro de leitura investigado ter sido adotado pelo governo para uso na escola primária na década de 1930, a análise de alguns aspectos que permearam a conjuntura histórica e educacional referente à transição do século XIX e início do século XX é necessária. Principalmente quando aqui se objetiva, compreender qual o ensino e o método utilizado por um livro que apresenta indícios cabíveis e questionáveis para tal investigação.

O ideário republicano da época, pautado no lema da modernidade, atingiu fortemente a educação, estabelecendo, por exemplo, a constituição dos grupos escolares em detrimento das chamadas escolas isoladas. Aqui a escola primária pública passou a se organizar de maneira distinta, com uma composição própria de professores, alunos e currículo, especialmente no processo de escolarização que passou a utilizar do Método Intuitivo, que necessitava, para sua devida prática, de uma gama de materiais pedagógicos adequados. Nesse mesmo contexto, em torno de todo um movimento de expansão industrial e urbana, surge no início do século XX, o movimento da Escola Nova, em “contrapartida” ao método anterior. Veio como elemento-chave para o intento de acompanhar o desenvolvimento aparente, aplicando inovações em um ensino até então considerado ultrapassado.

Dessa forma, as questões e transposições sobre a presença do Método Intuitivo nas lições são investigadas na obra que aparentemente deveria utilizar do método escolanovista, então vigente.

Dispõe-se, assim, da explanação histórica sobre o Método Intuitivo e as particularidades que o fazem estar presente no livro de leitura. Para isso, passagens diversas são confrontadas com a fundamentação teórica apresentada. O contexto histórico dos grupos escolares no Brasil e no Estado de Goiás também é enfatizado. Procuramos compreender os cenários, nos quais a instrução acontece nas lições. Instrução essa voltada para um público

feminino, que possui características próprias e que aprende por intermédio do conhecimento científico.

3.1 Principal fonte de riqueza: a História do ensino de História

Eunice, a aluna do 3º ano do Grupo Escolar, que ganhou premio por ter feito a melhor prova sobre o ponto “Uma heroína Goiana”, apreciava imensamente o estudo da História de Goiaz. Encorajada pelo premio recebido, resolveu fazer um caderno com todos os pontos da historia goiana que conhecia. (MONTEIRO, 1934, p.78).

Eunice, assim como outras meninas personagens do livro, são apresentadas como ávidas interessadas pelo ensino de História de Goiás, na obra trabalhada. Na maioria dos capítulos, como já foi anunciado, os conteúdos são voltados para a disciplina de História. Diante disso, os conteúdos organizados no livro são disponibilizados ante as exigências da época. O ensino de História tem História, por isso nos dedicaremos, ainda que brevemente, a discorrer sobre a construção do ensino de História contemplando alguns períodos e os motivos que levaram a priorizar temas e fatos.

Em relação à historiografia sobre o ensino de História⁵⁷, Lima e Fonseca (2003) esclarece que devem ser consideradas, além das fontes institucionalizadas aquelas formadas em diferentes contextos do cotidiano, inclusive o da sala de aula. Para ela, o conjunto de conhecimentos definidos como História, ensinado no universo escolar, nem sempre foi o mesmo e nem sempre se mostrou fiel a uma estrutura, como conhecemos hoje, em relação a ideia de disciplina⁵⁸ escolar. “A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado” (*Ibid.*, p.21).

Ao refletir sobre a trajetória do ensino de História no país, Bittencourt (2003) destaca que o ensino de História do Brasil⁵⁹ está associado à constituição da identidade nacional,

⁵⁷ Destacamos François Furet em *A Oficina da História* (1986); Selva Guimarães Fonseca *Em Caminhos da História ensinada* (1993) e Circe Maria Fernandes Bittencourt em *Pátria, civilização e trabalho* (1990), especificamente sobre o ensino de História no Brasil.

⁵⁸ Foi no século XIX na França que a História surgiu como disciplina. Pautada no discurso enciclopédico e nas concepções positivistas, visava “contar” de forma hegemônica, o passado, revelando célebres personagens e fatos simbólicos. Os estudos de Leopold Ranke esclarecem, sobremaneira, a metodologia construída em torno da consolidação da História como disciplina. A História ensinada na França priorizava um olhar puramente eurocêntrico que omitia uma maioria oprimida, ignorando causas e sujeitos participantes de uma “micro-História”.

⁵⁹ O estudo de História do Brasil como disciplina se consolidou somente em 1895, e era aplicado como apêndice a História das Civilizações.

formada pelo nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas que trabalhados na escola como valores, se integram ao ensino da História do Brasil.

Fonseca (1993) alerta que ensinar História e construir uma consciência histórica, significa estar inserido em lutas políticas e culturais. A ideia de identidade nacional que permeou o ensino de História no Brasil, em seus primórdios, se difere nos diferentes momentos políticos do país, desde o monárquico até o republicano, pois

[...] é importante ressaltar que o conceito de identidade nacional esteve sempre associado à constituição de um sentimento nacionalista e a uma concepção de povo. Por outro lado, o conceito de identidade nacional não é a-histórico. Assim, a identidade nacional forjada no período monárquico não é a mesma que se desenvolveu durante as primeiras décadas republicanas, nem tampouco aquela dos períodos ditatoriais de nossa História. Por último, é importante salientar que a constituição da identidade nacional não foi papel exclusivo do ensino de História em nosso País. Outras disciplinas escolares, a exemplo da Geografia, da Língua e da Literatura, tiveram também um papel destacado nesse processo. (FERNANDES, 2009, p.211).

Sobre os primórdios do ensino de História no país, Lima e Fonseca (2003) esclarece ser “[...] difícil precisar o ensino de História no Brasil antes das primeiras décadas do século XIX, quando se constituía o Estado nacional e eram elaborados os projetos para a educação no Império.” (p.37), e elucida ainda que a História não era uma disciplina e, portanto, não tinha função instrumental com objetivos exteriores a ela.

Na Europa, durante o século XVIII, por sua vez, ainda sob o impacto do Iluminismo, vários conteúdos foram introduzidos no universo escolar e outros repensados como categoria de disciplina escolar, assim a

História, ainda não constituída como disciplina escolar e ainda não totalmente desvincilhada do sentido providencial, passaria a ser ensinada, desde o final do Antigo Regime, com o intuito de explicar a origem das nações. Sob a influência do Iluminismo, seria cada vez menos a História sagrada e cada vez mais a História da humanidade. (LIMA e FONSECA, 2003, p.23).

No Brasil Império (1822-1889), o ensino de História passou a ser praticado, especialmente após a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na Corte da cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, no qual a disciplina era obrigatória e tinha o intuito cívico e legitimador. Magalhães explica que por meio do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, foi possível sistematizar e viabilizar trabalhos sobre a História do Brasil e assim “[...] identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea; inserir o país na perspectiva de uma tradição de

progresso” (2003 p.169). O papel do IHGB foi primordial, pois ensinava-se e produzia-se uma História eminentemente nacionalista, política, que exaltava a colonização portuguesa, ação missionária dos jesuítas e a monarquia.

O século XIX marca, portanto, o momento de construção simbólica e discursiva da nacionalidade brasileira. É o momento em que se institui grande parte do imaginário que nós utilizamos para nos definir e para nos dizer. É neste século, também, que muito daquilo que consideramos ser a nossa História, os fatos principais de nosso processo histórico, foram definidos e descritos. Muitos dos mitos que continuamos a repetir sobre nós mesmos e sobre nossos vizinhos foram aí elaborados. Este século marca não só o nascimento do Brasil enquanto Estado, mas também enquanto um conjunto de sentidos, de significados, de símbolos, de eventos, que nos vão dizer e nos tornar visíveis. [...]. Dentre as instituições que vão se dedicar a construir e definir o que seria o Brasil, e traçar um projeto para o País, está o IHGB, fundado em 1838, e que congregava as mais expressivas figuras intelectuais e políticas envolvidas diretamente na administração do estado imperial (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.44-45).

O intento pretendido, durante o século XIX no Brasil, consistia em um ensino voltado para a repetição de fatos históricos cronologicamente organizados, evidenciando heróis, estopins e acontecimentos emblemáticos. Ensinava-se uma História da elite branca e com uma visão europeia

Houve um tempo em que o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de veem quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Essa maneira de ensinar a História foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. (LAVILLE, 1999, p.2).

Destaca-se, neste período, a forte influência da Igreja Católica, que exigia o ensino da História Sagrada no currículo escolar (Ensino Primário e Secundário). Segundo Mathias (2011), existia uma “disciplinarização” no ensino de História que se relacionava, visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, o debate sobre a concepção de nação. Esse tipo de História ensinada em meios a datas e contextos pré-definidos, fez-se presente até o alvorecer da década de 1930.

Vale lembrar que em fins de século XIX a escola primária passou a ser questionada e sua reformulação passou a ser uma enorme necessidade. Salientamos, ainda, nesse contexto, a

defesa do Método Intuitivo⁶⁰ propagado por Rui Barbosa no ensino primário. Este defendia o uso de fontes na construção do passado histórico, “[...] a partir da própria História de vida do aluno, o que bem revela seu caráter inovador”. (FERNANDES, 2009, p.215). O professor primário tinha a incumbência de enfatizar a lição oral e a narrativa dos grandes fatos da História nacional.

Para o desenvolvimento desse ensino o mestre deveria considerar os seguintes recursos: primeiro, a investigação do aluno; depois, a palavra do mestre; por último, os livros de leitura. Destacam-se, ainda, a ênfase dada à lição oral, a narração dos grandes fatos da História nacional feita pelo mestre de forma eloqüente e o emprego do método anedótico que se tornou tão popular e arraigado no ensino de História nas séries iniciais no Brasil. (SOUZA, 2000, p.15).

Com o advento da República⁶¹, a constituição de um sentimento inteiramente patriótico, que integrasse o povo a civilização ocidental, se fez presente, valorizando os estudos cívicos, que incluídos em um currículo pré-definido deveria atender o sistema político vigente.

[...] textos cívicos que também pretendiam exercer uma pedagogia moral assumiram, além de sua finalidade principal e de forma complementar a ela, a função de inculcar nas crianças novas regras de civilidade, procurando impor um padrão de hábitos e comportamentos aos quais os indivíduos deveriam se condicionar, e que sintetizavam um ideal de homem, representado em potencial na infância brasileira. (HANSEN, 2007, p.11).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES)⁶² e a promoção da Reforma Francisco Campos, houve implementações voltadas para a seriação de currículos, frequência obrigatória de alunos, imposição de um sistema regular de avaliação de discentes e a reestruturação do sistema de inspeção federal, conforme atesta Dallabrida (2009) *apud* Mathias (2011).

No que tange especificamente ao ensino de História, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo da elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite. Dando seguimento à ascendência francesa no ensino de História no Brasil, o modelo aplicado é o

⁶⁰ Á frente são elencadas considerações sobre o Método Intuitivo.

⁶¹ Durante o Governo Provisório (1889 – 1891), o Decreto nº 981, de novembro de 1890, se impôs como a única reforma direcionada ao ensino primário. Organizada pelo então ministro dos Correios e Telégrafos e Instrução Pública, Benjamin Constant, esta dividiu o ensino primário em dois graus (1º e 2º graus), respectivamente dos sete aos treze anos e dos treze aos quinze anos. Em ambos os níveis, se previa o ensino de História do Brasil.

⁶² Em 14 de novembro de 1930, por intermédio do Decreto nº 19.402, foi criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde (MES), se estabelecendo como um dos primeiros atos de Getúlio Vargas em seu Governo Provisório. A criação do MES significou o principal ponto de partida no movimento de construção de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados, visando estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização nos diversos níveis de educação do país. (MORAES, 1992).

quadripartite: História antiga, medieval, moderna e contemporânea. Empatada num segundo plano, a História do Brasil é vista em conjunto com a europeia, constituindo a disciplina História das Civilizações. (BITTENCOURT, 2005, p.33-34; FONSECA, 2006, p.49 *apud* MATHIAS, 2011, p.43).

O ensino de História Sagrada foi substituído pela Instrução Moral e Cívica, influenciado pela separação entre Igreja e Estado que incentivou o uso do princípio da laicidade no sistema educacional brasileiro. No tocante à escola primária, de acordo com Bittencourt (1990), o ensino pautou-se, por um exacerbado viés cívico patriótico, com a exaltação de heróis nacionais e a realização de festas cívicas no espaço escolar, em torno das efemérides que serviram também para o fortalecimento do sentimento de identidade nacional.

A visão eurocêntrica fortemente valorizada passou a ser questionada, e a proposta de estudo da História da América⁶³ na escola primária, por Manoel Bonfim, Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, colocou em evidência o quanto era importante a formação de uma imagem nacional.

A História ensinada na escola primária era voltada para a História local⁶⁴, com foco na pátria. Dessa forma, segundo Souza (2000), a História tornava-se um meio útil para o desenvolvimento de sentimentos e faculdades nascentes nas crianças. Nesse contexto, estudar a História de cada província ou do seu estado foi uma preocupação constante dos professores, considerando que os alunos deveriam ‘conhecer seu local’ para que pudessem adquirir sentimentos patrióticos, inicialmente em escala de ‘território local’, como assegura Oliveira (2006).

No que concerne ao estudo da História na escola, referente ao contexto de adoção da obra *Goiaz coração do Brasil*, percebe-se, segundo Ribeiro (2011), a tarefa de afirmação da noção republicana de educação e história que caminhava para a consolidação das articulações entre a história ensinada e formação do cidadão republicano. Em uma sequência de deveres do professor, o ensinamento partia do conhecimento dos fatos cronologicamente organizados, permeados pelas exterioridades de causas e consequências, e que valorizassem os aspectos locais e seus antepassados, como exemplos a serem seguidos e admirados. O art. 68 do regulamento de 1925⁶⁵ determina que

A **noção de história** patria não deve ser inculcada no aluno por meio de uma convicção de que, só mais tarde, pelo conhecimento dos factos, venha ele a adquirir compreensão completa, mas, ao contrário, partindo dos factos mais simples [...].

⁶³ Ver mais em Pombo (1900). “*Compêndio de História da América*”.

⁶⁴ Cruz Filho; Craveiro Costa; Max Fleiuss; Pedro Calmon; Rocha Pombo foram alguns dos historiadores que escreveram manuais sobre a História de alguns estados brasileiros.

⁶⁵ Cf. Decreto nº 8. 538 de 12 de fevereiro de 1925.

Será fácil e útil falar ao alumno na sua historia futura, conclusão de estudos primários, inicio talvez dos estudos secundários e superiores, entrada em uma profissão útil e nobre, qualquer que ella seja. [...] é fácil mostrar-lhe que a sua família tem uma história; que sos seus paes prendem-se aos seus avós e assim por deante, podendo ter havido, nessa longa serie de antepassados, homens de grande merecimento, que muito hajam feito pela sua terra. Deve então o professor passar a outra tarefa, esboçando deante do alumno a historia da localidade. Por mais insignificante que seja esta, terá um passado que o professor deve conhecer e ensinar aos alunos. Será uma cidade [...] uma sede do município, uma sede do districto. [...]. Deve, então, o professor ministrar ao alumno uma noção do governo actual e mostrar que a forma republicana não existiu sempre no Brasil, tendo surgido em época relativamente recente, em 1889, em dia notável, 15 de Novembro, que a Patria comemora. Deve explicar que, anteriormente a esta data, outra forma de governo, a Monarchia, dirigiu os nossos destinos, desde 1822, em que começamos a viver como povo livre e soberano; [...] E a propósito, podem explicar as noções de colônia, império e republica. Póde agora o professor passar a historia do descobrimento do Brasil e á historia de Goyaz, como no programma se contem. Embora evitando sempre as minucias e as explicações complicadas, deve o professor ligar os acontecimentos, quanto as suas relações, e indicar as suas consequências até os nossos dias. A parte anecdotica da historia é muito útil para attrahir e estimular a atenção das crianças, convindo, entretanto, grande cuidado nesse assumpro, para não lhes falsear o espirito pela mentira e o exagero. Deve ministrar o professor que esses homens do passado não eram diferentes de nós, não possuíam as mesmas facilidades para o estudo, para as viagens etc., tinham porém, o mesmo fundo commum de amor ao progresso, de sentimentos religiosos, de aspirações nobres e de paixões, que constituem o patrimônio fundamental da espécie humana. O emprego de gravuras e quadros históricos, onde venham representadas senas históricas importantes, personagens notáveis e figurados os usos, costumes, habitações, vestidos etc., será de grande utilidade. (REGULAMENTO ..., 1925a, p.15-16, grifo nosso).

Em suma, o ensino de História sempre esteve presente nos currículos da escola primária, através de livros de leitura, livros didáticos⁶⁶, excertos de textos históricos. Na obra *Goiaz coração do Brasil* não foi diferente, como reiteramos no capítulo anterior, de maneira que a disciplina de História se fez presente em 43 capítulos da 1ª edição, perfazendo 58% do material, e em 75% dos capítulos da segunda edição.

Objetivando, de maneira despretensiosa, compreender um pouco sobre a História ensinada no livro, teceremos a seguir algumas considerações sobre o ensino em questão, em consonância com os regulamentos e programas de ensino⁶⁷ que circulavam na época da adoção do material didático (1925 e 1930), que, inclusive, foram elencados no capítulo anterior. É possível, pela análise realizada, crer que existia uma certa concordância de ideias entre a legislação e a obra pois, ao observarmos os conteúdos programados na legislação estudada, para o 3º e 4º ano, é possível atestar para uma história regional trabalhada especialmente no terceiro ano e uma história nacional, enfatizada em uma sequência

⁶⁶ Livros de Leitura e Livros Didáticos se diferem essencialmente por conta de uma sequência cronológica não utilizada nos livros de leitura. Este por sua vez, priorizava o desenvolvimento da criança nos processos de leitura e escrita.

⁶⁷ Compreendemos que o uso da legislação em confronto com a fonte, permite entender o contexto vigente, em que, o livro investigado foi construído, entendendo-o de maneira mais clara.

cronológica, no quarto ano. Os fatos nacionais são destacados como aqueles necessários e de suma importância na concepção histórica do aluno. Verificamos a existência de vários desses conteúdos programados, no livro de leitura de Ofélia Nascimento, entre eles destacamos o movimento bandeirante; catequese indígena; descoberta do ouro; governadores; goianos ilustres; costumes indígenas.

Pretendendo compreender a História trabalhada no livro, procuramos detalhar o que foi trabalhado nas lições. Vejamos a seguir a porcentagem referente aos principais conteúdos de história abarcados na obra, em ambas as edições.

Quadro 4 – Principais conteúdos do ensino de História trabalhados na 1ª parte da obra *Goiaz coração do Brasil*⁶⁸- 1934.

Biografias	21,5%
Cargos políticos	11%
Temática indígena	8%
Movimento bandeirante	6,7%
Goiás: descoberta, fundação, colonização, independência.	4%
O negro	4%
Municípios do Estado	2,5%
Construções públicas diversas	2,5%
Armas	1,3%
Bandeiras	1,3%

*Fonte: quadro elaborado pela autora DIAS (2017).

Quadro 5 – Principais conteúdos do ensino de História trabalhados na 2ª parte da obra *Goiaz coração do Brasil*⁶⁹- 1983.

Municípios do Estado	21,5%
Cargos políticos	14%
História de Goiânia (a capital)	14%
Legislação	10%
Biografias	7%
Fundação de órgãos públicos	7%
Construções públicas diversas	7%
Vestígios arqueológicos	3,5%

*Fonte: quadro elaborado pela autora DIAS (2017).

⁶⁸ Os dados obtidos não constituem uma porcentagem absoluta pois os capítulos não abarcam somente uma temática, discutindo muitas vezes, conteúdos variados em um só texto.

⁶⁹ Os dados obtidos não constituem uma porcentagem absoluta pois os capítulos não abarcam somente uma temática, discutindo muitas vezes, conteúdos variados em um só texto.

Comparando os quadros, de antemão, percebe-se que os pontos de História diferem consideravelmente, apesar de uma tentativa aparente de construção de uma consonância de conteúdos. É necessário, portanto, atentar para o momento histórico em que cada edição foi publicada, de forma que cada uma expõe uma certa prioridade de ensinamentos, que se encaixa nas características históricas, sociais, culturais e econômicas vigentes. Além da primeira edição constituir a grande maioria dos textos do livro, entende-se que a segunda edição surge como um complemento de lições que adicionam e resgatam conhecimentos necessários.

No geral, o primeiro quadro nos apresenta os principais conteúdos de História ensinados na primeira parte do livro de leitura, de forma que a temática “biografias” constitui a maioria destes, perfazendo mais de 20% dos temas de História.

O “negro” surge em somente 4% dos textos da primeira edição. A figura da negra se faz presente como alguém sem nome, que deleitava as meninas com histórias: “[...] aquela preta velha de sua casa [...]” (MONTEIRO, 1934, p.176), revelando um aspecto que parecia ser função das serviçais negras, uma função atribuída quase que naturalmente, além do trabalho exercido na casa, um outro trabalho, o de divertir as crianças. O tratamento dado ao negro na obra segue em uma perspectiva de invisibilidade ou folclórica, sendo citado de maneira simplória em algumas poucas passagens e sem nenhuma narrativa destinada para o mesmo, um coadjuvante, como mostra a citação a seguir. Na mesma o tio Miguel utiliza a imagem do negro, para explicar sobre a história do tabaco, construindo uma personificação da planta.

[...]. Sua sobrinha Silvia chegou-se devagarinho e, passando os braços em redor do pescoço do velho, perguntou-lhe:

-Porque está tão distraído, titio? O senhor está vendo alguma fada aí no ar?

—Uma fada, não Silvia. Estou vendo um anãozinho preto, **muito feio**, que estava contando uma historia... queres ouví-la?

De um canto da sala, onde brincavam, os irmãozinhos da menina, levantaram gritos de alegria.

—Uma historia, meninada! Uma historia! Tio Miguel vai nos contar uma, e bem bonita como as outras [...]

Eu estava fumando, quando vi formar-se lentamente, na fumaça escura, um vultozinho, que aos poucos se foi tornando mais nítido. Por fim percebi perfeitamente um **anãozinho preto**, com roupa verde e uma carapuça caída para trás, e de longas barbas brancas, como os anões que já viram pintados. Pensei: deve ser **muito velho este pretinho!** (Ibid., p.54, grifo nosso).

Em contrapartida a essa citação, que apresenta a figura negra inferiorizada por sua cor, o poema de Felix de Bulhões, “Ei-lo Prostrado!”⁷⁰, evidencia já na última estrofe uma

⁷⁰ Cf. Ibid., 1934, p.101-102.

crítica à escravidão. Trata-se da única passagem do livro que nos remete a tal contexto, que inclusive, de autoria de um outro escritor, e não de Ofélia.

*Ei-lo prostrado! ... ó não!
Que não morre o imortal! Da harpa divina
soluça o éco a nota peregrina...
e José Bonifácio da amplidão,
hade ver que esta raça brasileira
vai fazer de seu nome uma bandeira
contra toda a escravidão! ...
(MONTEIRO, 1934, p.102)*

A quase que ausência da discussão sobre a escravidão e o tráfico negro contraria o solicitado pelo *Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz*⁷¹ de 1925. Vejamos o proposto.

4º ANNO: (1º semestre): [...]
*Segundo império: Pedro 2º, Duque de Caxias. – Euzebio de Queiroz e a **abolição do tráfico africano**. – Visconde do Rio Branco e a lei de 28 de Setembro de 1871 ou Lei de Ventre Livre. Lei de 1885, da libertação dos sexagenários. – Lei 13 de Maio.*
(REGULAMENTO..., 1925b, p.57-58, grifo nosso).

Mesmo que em menor escala, as bandeiras e armas, também surgem como conteúdo. Trata-se na verdade da construção de símbolos, como o hino, aqui, discutido anteriormente. Havia a necessidade e o objetivo de constituição de um imaginário de nação, como assegura Carvalho (1998) é por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo.

O segundo quadro por sua vez, referente aos principais conteúdos ensinados na segunda parte do livro, expõe um cenário diferente, ressaltando as temáticas, “municípios do estado”; “cargos políticos” e “história de Goiânia” como as dominantes. Enquanto na primeira parte enfatiza-se o contexto de descoberta, fundação, colonização e independência do estado, na segunda dá-se chance a história da capital Goiânia. De qualquer forma, conhecer a história local era uma preocupação, como já foi descrito anteriormente. Ainda neste último, em comparação ao primeiro quadro, o índio, o bandeirante e o negro não são mais trabalhados.

No que tange especificamente ao conteúdo de História de Goiás, os textos são organizados em ordem cronológica, especificando governos e seus participantes, e trajetórias políticas, no qual, por meio de datas comemorativas, se é rememorados ensinamentos que

⁷¹ Cf. Decreto nº 8538 de 12 de fevereiro de 1925.

perpassam os períodos Colônia, Império e República. Essa sequência é apontada no *Programma de Ensino para as Escolas Primárias* de 1930.

3º ANNO:

[...] *O descobrimento da America do Brasil. [...]. Os dois grandes periodos de nossa historia: O Brasil **colonial** e o Brasil **independente**.*

[...]

2) *As expedições. A primeira **colônia**.*

[...]

7) *Transsmigração da família real. O Brasil reino. A retirada do rei. Consequencias.*

8) *O grito do Ypiranga. Primeiros annos do **Imperio**. Abdicação de D. Pedro I. Regencias.*

9) *O reinado de D. Pedro II. As guerras externas. A abolição. O progresso do Brasil. As nossas letras, artes e sciencias.*

10) *A proganda republicana. A **proclamação**. Os presidentes. O que é hoje o Brasil. Culto á Bandeira Nacional.*

(REGULAMENTO..., 1930c, p.53-54, grifo nosso).

As construções públicas seguem na perspectiva de valorização da ideia de progresso, da modernidade, do respeito ao projeto de nação e o que ela comporta⁷². O conteúdo legislativo surge somente na segunda edição e sem referências ao ensino de História. Trata-se dos capítulos “Universidade Federal de Goiás”; “Academia Goiana de Letras” e “Goiás e Brasília”, que dispõem sobre a constituição desses órgãos públicos e do estado de Goiás e sua capital.

Veremos que, a despeito do ensino de História proposto no material, o que temos na comparação dos programas de ensino de História com o que é ensinado na obra e na análise de outros elementos presentes nos textos desta área, refere-se à articulação de uma história regional e nacional permeada pelo projeto republicano vigente. Os textos de história foram elaborados prevendo a construção de uma ideia de pátria e nação, sustentada inclusive pelo ensinamento moral e cívico. Isso expõe o quão importante era para o governo, a prática do civismo e como a escola, o grupo escolar, era o espaço ideal de produção de saber e de incorporação para o cumprimento dessa atividade cívica. Cabia ao professor, em sua missão, perpetuar esses mandamentos e o aluno ser obediente, perante seus deveres como bom cidadão, como um “soldado ideal”.

Entendemos, assim, que os conteúdos ensinados pretendiam atender uma lógica social e política existente. A história ensinada utilizava do exercício intuitivo para desenvolver um sentimento de continuidade e de uniformidade nacional. A visão de história disseminada na escola objetivava também, conseqüentemente, internalizar na sociedade o que ali era

⁷² Esclarecimentos no subcapítulo 2.3 dessa dissertação.

estudado. Nesse sentido, a narração e outras técnicas são úteis para ensinar a ciência histórica, provocando a curiosidade da meninada e o desenvolvimento do conhecimento histórico nacional e regional. Para enobrecer a pátria e atrair o aluno a aula, o livro e a leitura deveriam ser aproveitáveis. A curiosidade do aluno seria uma estratégia na realização de uma aprendizagem proveitosa para tal projeto.

A partir de agora, segue nos subcapítulos, para uma análise mais profunda dos conteúdos de História discutidos, os temas abarcados no quadro 4, ou seja, da primeira edição, prioridade definida no recorte temporal e espacial deste estudo. Levamos em consideração, os textos sobre biografias, cargos políticos, temática indígena e movimento bandeirante, por surgirem com maior frequência no levantamento edificado, objetivando construir uma articulação possível e importante sobre a História ensinada no livro de Ofélia.

3.1.1 Homens brancos e *ilustres*: o contexto da biografia selecionada e exaltada

Biografias retratam vidas, trajetórias individuais, normalmente visando exaltar ou renegar experiências formativas. Biografar significa traçar a individualidade de um ser único, na tentativa de reconstruí-lo e interpretá-lo. Souza, Sousa e Catani (2007) destacam que o movimento biográfico no Brasil tem forte vinculação com pesquisas na área educacional, seja no âmbito da História da Educação, da Didática e Formação de Professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como, perspectiva de pesquisa e de formação.

A construção desse tipo de texto pode objetivar finalidades diversas, desde criticar e renegar a exaltar e santificar. Indiscutivelmente o relato biográfico possui uma perspectiva educativa, alimentada pelo uso das experiências como pedagogia do exemplo. Escrever sobre um indivíduo é se deparar com um enigma, como alerta Filloux (1960) ao explicar que o ser humano expressa a vida por meio da historicidade, de forma única e original.

A característica mais essencial do homem apresenta-se então como sendo a sua individualidade, o fato de ser ele o resultado único em seu gênero e de separado espacialmente de todos os demais homens, não se assemelhar totalmente a nenhum, comportando-se da maneira que lhe é própria. (p.8).

Recorro à concepção de narrativa para a compreensão aqui exposta, pois biografar significa ouvir, registrar e interpretar. Na acepção de Queiroz (1981), falar em narração significa falar do relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.

Ofélia, ao trazer biografias, deixa evidente a ideia do exemplo, da valorização do ancestral, a relevância da reflexão sobre o outro ser, o outro tempo, que em sua opinião, inegavelmente, deixou um legado, seja ele político, social, cultural. Ao trabalhar com biografias, ela utiliza de um recurso educativo, que é histórico, na complexidade do sujeito enquanto aparência e expressão coletiva. Os *Goianos Ilustres* se fizeram repositório de exemplos no processo de aprendizagem, enquanto se fez uso da obra.

Sendo gênero literário ou fonte histórica, a biografia retrata não apenas a individualidade e o modelo a ser seguido, mas o entrecruzamento com o coletivo que o retratado conviveu, proporcionando, nem que seja uma mínima aproximação, com o momento histórico passado.

Brilhante, inteligente, valente, grande, dedicado, patriota, distinto, bondoso, humanitário, culto, esses e outros, foram os adjetivos utilizados por Ofélia para ressaltar homens dignos de serem biografados.

Onze capítulos do livro recebem o título de “Goianos Ilustres”. Expressão utilizada para ressaltar, em ordem cronológica, biografias de homens que, segundo a autora, foram reconhecidos pelos feitos em suas carreiras e práticas. Inclusive a declaração Goianos Ilustres surge literalmente no *Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz* de 1925, para a disciplina de *História do Brasil* do terceiro ano.

3º ANNO: (1º semestre): [...]

Reações contra o regimen colonial. – Brigadeiro Philippe e Pe. Bartholomeu Marques.- Breve noticia de Goyaz nos períodos monarchico e republicano. – **Goianos ilustres.** (2º semestre): Descobrimento do Brasil.

[...]

(REGULAMENTO..., 1925c, p.49-50, grifo nosso).

Em um contexto histórico, através de conceitos, trajetórias, fatos e datas, os personagens descritos são enaltecidos como únicos e importantes para a nação, de forma que a própria narrativa os apresenta como representantes da história regional. A fala um tanto quanto exagerada, talvez proposital, visa convencer o leitor, a criança, a se impressionar e encantar com os feitos à pátria, que os mesmos se dedicaram. Apesar da evidente valorização nacional, o discurso eurocêntrico de formação de uma história de heróis é facilmente identificado. Assim sendo, Goianos Ilustres referem-se a narrativas que priorizam a formação e propagação de ídolos, necessários para uma nação que buscava pertencer a algum lugar, adquirindo um sentimento de patriotismo. Falar de algo ilustre é falar de algo que se distingue por seu brilhantismo, por qualidades dignas de louvor, célebre, eminente, notável.

A maioria das figuras trazidas na obra viveram no século XIX, recorte temporal e espacial que nos remete mais uma vez a outra pista que declara o uso de fontes de outro século para a construção desse livro de leitura. Foram homens que ocuparam lugares comuns entre si, como a igreja, o exército, cargos públicos, foram médicos, jornalistas, homens das letras. O contexto em que esses homens viveram não é evidenciado por um acaso, pois refere-se a instâncias e profissões respeitadas e admiradas na época. A autora quis dar o bom exemplo, e assim o fez.

A Igreja Católica no Brasil, desde os tempos de colonização, lançou fortes raízes na sociedade, impondo desde então grande presença social, política e cultural. Segundo Mueller (2015), a Igreja Católica, nas décadas de 30 e 40 do século XX, vinha se organizando no sentido de reivindicar a ampliação de seu espaço na sociedade brasileira – não como fé ou devoção, que era forte, mas estimulando a organização de católicos ativos para intervir na sociedade fortalecendo as demandas políticas da Igreja diante do Estado. Em resposta, uma significativa parcela militante do laicato católico se organizou e desempenhou papel importante no período. A citação a seguir expressa o fio condutor dessa reflexão

[...] O período que tem início na década de 1930, no Brasil, é marcado pelo acirramento da ideia de um projeto nacional reforçado pela noção de ruptura que o discurso da Revolução simbolizou: o abandono de um passado visto como atrasado, como representação do velho, e o (re) nascimento de um país novo com base na ideia de “renovação nacional”. Intelectuais dos mais diversos matizes culturais e políticos irão se engajar, direta ou indiretamente, em um projeto difuso e múltiplo de construção da *nação* brasileira. [...] a partir de 1930, com a organização de um grupo leigo de significativa importância na resistência católica, surge os então chamados Intelectuais Católicos. Dessa forma a Igreja se fortalece frente à sociedade e reforça seu papel de organizadora, disciplinadora e condutora do sentido da história; fortalece também sua relação com o Estado Vargas que se confrontava com as lutas trabalhistas e as demandas sociais. Os intelectuais católicos irão agir em ambas as frentes, estabelecendo uma mediação entre os dois poderes e com a sociedade. (Ibid., p.5-10)

Essa acepção fundamenta a presença dos considerados intelectuais católicos no livro de leitura investigado. Tratamos aqui do Cônego Luiz Antônio da Silva e Sousa⁷³ (1764-1840) que apesar de não ser goiano era considerado como tal, pois dedicou ao estado sua vida cheia de trabalho pela grandeza e prosperidade da Capitania. Além da carreira eclesiástica fora considerado pela autora homem letrado que ocupou cargos públicos.

⁷³ Cf. MONTEIRO, 1934, p.111-113.

[...]. De inteligência viva e assás dedicado ao estudo, recebeu solida educação intelectual e moral. O grande pendor que possuía para o latim, levou seus pais a encaminharem-no para a carreira eclesiástica.

Após grandes dificuldades, conseguiu ser ordenado presbítero secular, em Roma.

De Roma partiu ele para Portugal, onde soube que se achava em concurso o cargo de professor de latim da Capitania de Goiaz.

Inscreveu-se e, após concurso brilhantíssimo, que lhe valeu a vitória, num tempo em que só aos portugueses eram dados os empregos publicos, foi nomeado professor de latim de Goiaz. [...]

(MONTEIRO, 1934, p.112)

Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleuri⁷⁴ (1793-1846), outro goiano ilustre e intelectual católico é referenciado na obra por ter sido “[...] um dos homens que mais trabalharam pela independência de Goiaz”, pelo que foi “[...] agraciado com o título de cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro e membro do governo provisório” e “[...] um dos fundadores e redatores do “Matutina Meiapontense”, primeiro jornal havido em Goiaz”. (p.131)

Ademais, literários diversos constituem as chamadas. Joaquim Bonifácio de Siqueira⁷⁵ (1883-1923), poeta que, segundo a autora, produziu meigas e belas poesias que ressaltavam as belezas de sua terra. Ainda segundo ela

Amendo muito Goiaz, dedicou-se ao estudo de sua historia, resultando daí a confecção dos seguintes livros, alguns dos quais ficaram incompletos: Origem e descendência de Bartolomeu Bueno da Silva, Atravez dos Seculos, Efemeridades Goianas (publicadas no “Jornal de Goiaz”), Apontamentos para o Dicionario Historico e Geografico de Goiaz, ainda não publicado, assim omo o Terra Goiana. Deixou incompleta uma Historia de Goiaz para as escolas primarias. [...] deu inicio á terceira fase da literatura em Goiaz, trabalhando sempre para o renascimento das letras goianas.

(Ibid., p.146)

A biografia de Bernardo Élis Fleury de Campos Curado⁷⁶ (1915-1997) fica a cargo da segunda edição. “Goiás se orgulha desse distinto filho, por ser o primeiro goiano a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras”. (Ibid., p.293). A narrativa que lhe é dedicada não apresenta tantos elogios, na comparação com as outras biografias, contudo a autora descreve uma longa e cronológica trajetória profissional do magistrado e homem das letras.

Poeta, jornalista, político, promotor, abolicionista, assim se registrou a biografia de Félix de Bulhões⁷⁷ (1845-1887) que, “[...] apaixonando-se pela causa da abolição e levantando em Goiaz tenaz campanha contra a escravatura, foi o iniciador do movimento

⁷⁴ Cf. MONTEIRO, 1934, p.131 – 132.

⁷⁵ Cf. MONTEIRO, 1934, p.145 – 148.

⁷⁶ Cf. MONTEIRO, 1983, p.290 – 293.

⁷⁷ Cf. MONTEIRO, 1934, p.190 – 191.

abolicionista em sua terra” e “Estava empenhado nessa gloriosa luta, quando foi colhido pela morte, a 29 de março de 1887, antes de ver o fim da escravatura”. (*Ibid.*, p.191)

Além dos intelectuais religiosos e homens das letras, os homens do exército ocuparam a maioria das biografias. Assim sendo, compreender o local que esses homens ocuparam e o que ele significava na época da adoção da obra é de suma importância.

A política brasileira nos anos de 1930 foi sacudida por uma revolução, provocando reajustes no cenário nacional. Segundo Carvalho (2005), após a Revolução de 1930 o Exército se viu instalado no centro do poder político nacional. Os conflitos intra-oligárquicos da política nacional abriram espaço para o avanço da burocracia militar, que buscava resolver os seus antagonismos ideológicos internos através dos expurgos que consolidaram uma nova liderança militar. A nova liderança hegemônica consolidou o poder militar através do apoio ao Estado estabelecido.

Seja por conta da reordenação da instituição exército, almejada na época ou pelo papel fundamental que as forças armadas desempenhavam na época, os melhores elogios foram atribuídos aos homens do exército. O general Joaquim Xavier Curado⁷⁸ (1743-1830), além de receber uma biografia, foi citado em uma das lições que insinuava uma brincadeira na casa da interessada e comportada Sílvia

—Serei general, verás, falou zangado o José.
 —Mas um valente general, não é José? Um como Xavier Curado...
 —Quem foi Xavier Curado, titio? Perguntou Sílvia, pondo assim termo à brincadeira, que poderia acabar mal.
 Tio Miguel, que desejava isso mesmo, felicitou-se pelo seu expediente.
 —Foi um militar, um valente goiano, que prestou enormes serviços ao nosso Brasil. Querem ouvir a sua história?
 —Queremos, gritaram em câo as crianças.
 —Então, prestem atenção:
 [...]
 —O senhor verás, titio: vou ser general e um valente general, terminou José.
 (MONTEIRO, 1934, p.124)

Nota-se na passagem da lição que o referido e valente General, posto de maior patente militar, teve sua biografia reforçada em casa, ou seja, extrapolou os muros da escola e virou tema de uma brincadeira entre tios e sobrinhos, além de servir de exemplo para o menino José que, tendo como referência a valentia do General, salientou os passos de ser como o próprio Xavier Curado. Esse é o único trecho em que a biografia é apresentada junto com a alguma lição que envolva a criançada, em um contexto de instrução, pois as outras biografias são apenas dissertadas.

78

Cf. MONTEIRO, 1934, p.122 – 124.

Tenente de cavalaria, conselheiro e presidente provincial, coronel da guarda nacional, vice-presidente da província de Goiás, comendador, sócio do IHGB. Comendador Antônio de Padua Fleuri⁷⁹ (1795-1860) era irmão do Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleuri, e “[...] como patriota entusiasta, combateu pela independência” (Ibid., p.152), dedicando enorme serviço à pátria.

Um dos mais distintos goianos. Tenente, capitão, coronel, inspetor de batalhão de infantaria, governador de Goiás, comandante do distrito do Pará, senador federal por Goiás e vice-presidente do mesmo. Esse foi Marechal Braz Abrantes⁸⁰ (1841-1923), que de “Caráter excessivamente nobre e altivo, estimado por todos, ricos e pobres, foi geralmente sentida sua morte, que deixou na sociedade goiana imenso vácuo”. (Ibid., 162).

Os grandes políticos também tiveram vez no nosso livro de leitura.

O médico e intendente municipal Dr. José Neto de Campos Carneiro⁸¹ (1855-1921), “Era adorado geralmente, apesar de seus modos um tanto bruscos, que, no entanto, não encobriam a bondade excessiva de seu coração”, de forma que, “Até hoje ainda vive, intensa, na alma goiana, a lembrança do anjo de caridade que foi Dr. Neto”. (Ibid., p.189).

O deputado, senador e presidente de diversas províncias, D. Manuel de Assis Mascarenhas⁸² (1806-1867) que “Em sua carreira deixou vestígios brilhantes: rico de inteligência e de ilustração conhecia o direito por dever e por amor [...] deixou [...] na história de sua pátria um nome honrado e a lembrança de grandes e valiosos serviços” (Ibid., 103).

A biografia de Pedro Ludovico Teixeira⁸³ (1891-1979) é a única que apresenta uma fotografia do respectivo. Talvez por se tratar de uma descrição da segunda edição, ou seja, mais recente e que, portanto, o acesso e a publicação desse tipo fonte era mais recorrente. “Médico humanitário, atendia em sua residência os operários construtores de Goiânia e suas famílias, sem qualquer retribuição [...]” (Ibid., p.259). Foi Interventor e Governador de Goiás, senador, jornalista e membro da Academia de Letras de São Paulo.

“Manuel Corrêa” e “Manoel Rodrigues Tomaz”, descritos como bandeirantes e destemidos aventureiros, intitulam outros dois capítulos, mas também exteriorizam esse discurso biográfico de homens admiráveis e destemidos. “Caetano Maria Lopes Gama”, narrado como homem que serviu ao Brasil com grande patriotismo e dedicação, é apresentado

⁷⁹ Cf. MONTEIRO, 1934, p.152 – 153.

⁸⁰ Cf. MONTEIRO, 1934, p.161 – 162.

⁸¹ Cf. MONTEIRO, 1934, p.186 – 189.

⁸² Cf. MONTEIRO, 1934, p.102 - 103.

⁸³ Cf. MONTEIRO, 1983, p.256 – 259.

como o primeiro presidente de Goiás, após a Independência. “Bom, delicado, fiel cumpridor de seus deveres, era estimado por todos. De honestidade indiscutível, morreu pobre, apesar de ter ocupado os mais altos postos do império” (*Ibid.*, p.142). Todas essas biografias associam-se exatamente com a formação e valorização do herói nacional, os grandes personagens da história brasileira em que todos deveriam se espelhar.

A citação, a seguir, expõe a forma com que o bandeirante desbravador, temática candente no material é apresentado.

[...] S. Paulo, vivia um homem destemido, chamado Bartolomeu Bueno da Silva, descendente de Amador Bueno da Rivera, aquele homem que o povo queria fazer rei do Brasil e que se negou, por ser fiel ao rei de Portugal. Valente e audacioso, dedicou-se á vida de bandeirante, penetrando sempre pelos sertões brasileiros em busca de ouro, prata, pedras preciosas e índios, arrostando os maiores perigos, pois tinha que lutar contra os selvagens, contra os animaes ferozes e contra os rigores do tempo. (MONTEIRO, 1934, p.47)

O capítulo “Uma heroína goiana”⁸⁴, em contrapartida aos exemplos masculinos evidenciados na obra, revela um discurso de valorização feminina. Trata-se da índia Caiapó, D. Damiana da Cunha, descrita como mulher apóstolo, heroína, bonita moça, que muito era estimada pelos índios, pois viveu em prol da pacificação indígena, procurando chamá-los de volta à cristandade, sempre que retornavam à sua vida nômade. Nesse sentido, segundo Ribeiro (2011), quanto mais se afastava de sua identidade indígena e cumpria as tarefas dos colonizadores, mais era aceita e reconhecida como componente da sociedade goiana, o que autorizava a ser identificada como uma heroína regional. Damiana não foi considerada uma goiana ilustre na descrição de sua biografia, mas representou a figura feminina admirada nas lições, já que seu nome integrava a programa de ensino “3º ANNO: (1º semestre): **D. Damiana da Cunha. Reações contra o regimen colonial. [...].**” (*REGULAMENTO..., 1925d, p.49, grifo nosso*).

Percebe-se, por meio da leitura desses capítulos⁸⁵ e mediante as citações aqui apresentadas e tantas outras descritas no livro, o discurso de valorização de homens públicos, brancos, influentes, cumpridores de seus deveres enquanto cidadãos, que através de condutas patrióticas e humanitárias, serviram de modelo, aprendizado e por isso são dignos de consideração e admiração.

Assim sendo, o uso do sujeito virtuoso, do “herói”, objetivava, segundo Hansen (2007), prender a atenção da criança, tocando seu coração e inspirando virtudes, bons

⁸⁴ Cf. MONTEIRO, 1934, p.74-76.

⁸⁵ No capítulo “Nenia” (p.138-139) é apresentada uma biografia em forma de poesia, em memória de Higinio Rodrigues.

sentimentos e atitudes corretas. Como dizia Pombo (1917), para despertar o “amor à pátria”, essa deveria ser conhecida por aqueles que assim, deveriam amá-la. Logo, o trabalho, o heroísmo, a força e a virtude constituíam os atributos necessários para a formação do bom patriota que ama e respeita a sua pátria. O trabalho em torno da biografia nos leva a crer que na realidade, a autora utilizou desse universo para instruir a civilidade tão desejada na época.

Mascarenhas, Curado, Fleurí, Bonifácio, Abrantes, Bulhões, Teixeira, Carneiro. Sobrenomes que explicam e representam um viés da nossa História regional, que exaltados como sujeitos ufanistas, são apresentados pela autora, como aqueles que lutaram gloriosamente pelo povo e sua história, pelo Estado, pela cultura, pela política. No entanto, vale ressaltar que são homens da elite goiana que sempre estiveram à frente de cargos decisórios e que suas lutas foram deflagradas no interior de um contexto que não se tocasse em suas posições sociais.

3.1.2 *Contando histórias: os índios de Goiaz.*

Como exemplificado no início dessa dissertação, os livros de leitura não foram pensados e adotados visando uma discussão particular de uma área específica, mas como uma ferramenta de convergência de diferentes disciplinas escolares. Apesar do diálogo e da uniformização proposta, os mesmos também apresentavam caráter excludente. Questão inquietante, pois o livro de leitura muitas vezes era o único recurso didático que o professor possuía e, dessa forma, se colocava como instrumento exclusivo de propagação de conhecimentos, para alunos e pais.

O indígena é apresentado na obra *Goiaz coração do Brasil* em diversas lições, e as questões que permeiam a temática abrangem diversificados contextos. Permeiam as histórias contadas pelos avôs e pelos pais que, no intento de explicar sobre a conjuntura histórica e geográfica da região, narram as relações entre o indivíduo índio com o jesuíta, com o bandeirante e com a natureza sempre presente e importante para ambos lados. O índio que a utiliza em sua subsistência e o bandeirante que a enxerga como a grande produtora das riquezas almejadas.

Contrariando a quase ausência de lições acerca da temática negra, o indígena surge com frequência. A imagem do índio é representada, por meio dos mais diferentes adjetivos, desde geniosos, amansados, temidos a civilizados e valentes. Toma força, como é explanado nas passagens a seguir, uma oposição entre o índio selvagem e o índio civilizador. No *Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz* de 1925 e

no *Programma de Ensino para as Escolas Primárias* de 1930, na disciplina de História, a temática indígena é abarcada.

3º ANNO:

[...]

Catechese dos Índios. D. Damiana da Cunha. Reacções contra o regimen colonial.

[...] *Descobrimento do Brasil – Lendas e anedoctas sobre Caramurú e outros povoadores. – Os indígenas: sua vida e costumes.*

[...]

(*Ibid.*, 1925d, p.49, grifo nosso)

3º ANNO:

[...]

2) *As expedições. A primeira colônia. Os índios, os africanos e os europeos.*

3) *Início do governo colonial. A acção dos jesuítas. A vida nas villas e na roça.*

[...]

5) *A expansão geogaaphica do Brasil. As primeiras entradas. Os bandeirantes e as minas. As luctas internas: emboadas, mascates e palmares (Traçado de mapas que indiquem o desenvolvimento progressivo da zona explorada).*

(*Ibid.*, 1930d, p.53, grifo nosso)

A temática indígena prescrita no programa, é descrita na obra, seja ela simploriamente citada ou associada a outros assuntos correlatos como a escravidão, catequese, costumes, movimento bandeirante, mineração e principais tribos da região. Como é possível constatar na citação a seguir, e em outras presentes no livro. Aqui o índio se mostra ingênuo e apavorado pela presença do bandeirante, que em busca da origem do ouro, amedrontou utilizando uma “ciência” desconhecida pelos indígenas.

Chegado ás margens do Rio Vermelho, viu Bueno que os **índios** se ornamentavam com **ouro** e, como eles não quisessem dizer-lhe onde o haviam encontrado, amedrontou-os, pondo fogo em um prato com aguardente, dizendo que era agua, e ameaçou deitar fogo a todos os rios. **Aterrorizados**, submeteram-se os índios ao seu dominio, apelidando-o “Anhanguera”, que, em sua língua, quer dizer – diabo velho. (MONTEIRO, 1934, p.30, grifo nosso).

Nas seções “Índios de Goiaz”⁸⁶ e “Caderninho de Eunice (IV)”⁸⁷ são narrados detalhadamente sobre conquistas territoriais, costumes e características de algumas tribos⁸⁸. Ademais, um ponto em questão nos chamou atenção durante as leituras desses capítulos, trata-se das menções direcionadas a esses nativos. Ribeiro (2011) alerta para a referência de “selvagens” com que os índios são associados na obra, no qual alguns vários exemplos podem ser pontuados.

⁸⁶ Cf. MONTEIRO, 1934, p.51.

⁸⁷ Cf. MONTEIRO, 1934, p.128.

⁸⁸ São descritas as tribos: Canoeiros, Cherentes, Caraós, Apinagés, Carajás, Javaés, Chavantes, Caiapós.

—Mamãe, perguntou muito **assustado** o pequeno Augusto, quando saiu o padre, que viera se despedir, pois ia para o norte **catequizar os índios**, ainda ha índios em Goiaz?

—Há sim, meu filho, não sabias?

—Não, Mamãe, não sabia. Mas eles não vêm nos matar aqui? e agarrava-se ás saias da Mãe.

—Não, bobinho, respondeu Alcí, sua irmã, mais velha que ele quatro anos. Eles moram muito longe daqui...

—E sabes onde? Indagou sua Mãe.

—Sei, sim senhora: a professora já nos ensinou. Sei também os nomes das principais **tribus indígenas** de Goiaz.

(MONTEIRO, 1934, p.51-52, grifo nosso)

Na passagem, Augusto demonstra medo dos índios que, apesar de morarem longe não aliviam seu incômodo. Ao questionar a mãe se os mesmos não os matariam, expõe a imagem do medo, construída em seu imaginário, através das lições sobre as tribos indígenas, que aprendeu com a sua professora.

O fragmento a seguir também nos remete a outro conteúdo trabalhado na obra e proposto pelo programa, a ação jesuíta. Esses são reconhecidos como instrumentos de paz e de harmonia para a construção de relações civilizadas com os indígenas.

CANOEIROS, na Serra do Moquém, município de S. José do Tocantins. Eles não têm **nehuma** relação **com os civilizados**, dos quais se ocultam cuidadosamente, pelo que não se sabe ao certo a que nação pertencem, nem quais são seus usos e costumes. Nos meses de sêca, em suas correrias, vão até á ilha de Bananal. Conta-se que são **excessivamente geniosos** e que alguns, que foram presos pelos inimigos, deixaram-se **morrer de fome** em verdadeiros e **temíveis de ira**.

CHERENTES, nas margens do Tocantins, nas proximidades de Porto Nacional, e nas vertentes do Araguaia. Têm relações com os **civilizados**, relações iniciadas no tempo em que foram **amansados** pelos missionários capuchinhos **frei** Rafael de Taggia e frei Antonio de Ganges [...] (MONTEIRO, 1934, p.52).

Ao citar uma diversidade de tribos, Ofélia expõe uma heterogeneidade de comportamentos. Enquanto os Canoeiros são considerados, ao mesmo tempo, raivosos, cruéis com seus inimigos e valentes, sagazes, os Cherentes foram domesticados pelos jesuítas. Os Carajás eram selvícolas desconfiados, pois pouco acreditavam nas intenções dos bandeirantes e sendo inimigos dos Javaés que tinham um dito bom relacionamento com os brancos, mas ainda se mostravam duvidosos. Apesar de falarem a mesma língua, eram considerados rivais. Os Caraós e os Apinagés eram mansos e viviam em paz com os cristãos.

Mas algo era comum entre todas as tribos: a atribuição da ideia de incivilidade, pois o bandeirante e o religioso que convivem com o índio e que costumam se encontrar com ele nas lições é sempre o civilizado.

Comumente, grande parte das lições que abarcam a questão da mineração, em especial a extração do ouro, edificam o contexto entre o bandeirante desbravador e o indígena receoso,

que agia tanto pelo medo, como por meio da violência, priorizando a segurança da tribo e o respeito à natureza. A prática do escambo também é evidenciada e aclamada. Diferente da ideia de enganação ou convencimento, o escambo é apresentado como o meio ideal de conquistar um território necessário para os objetivos dos famosos bandeirantes. A citação que segue expõe o interesse do homem branco em conquistar o direito de navegar no majestoso Rio do Peixe. A missão foi descrita como delicada, mas que ao fim, alcançado o êxito, Ofélia descreve que Deus estava satisfeito com a submissão indígena.

Quando a irmã do maioral contou-lhe suas maguas pelo falecimento do filho, disse-lhe José Pinto que, visto ela não ter filho e ele não ter mãe, ficaria ela sendo sua mãe. A índia ficou grandemente enternecida com isso, e desde então, só se tratavam por mãe e filho.

Para mais agradar o maioral, ofereceu ele missangas, espelhos, enfeites e vestidos às suas filhas, o que encantou Alve-Nona por vê-las tão bonitas com esses vestuários e toucados.

[...]

Os Carajás, que adoravam a musica até se esqueciam de comer quando os brancos lhes tocavam seus instrumentos.

[...]

Encantados com o bom trato que recebiam, resolveram os selvagens prestar vassalagem, sendo a cerimonia celebrada conjuntamente por Carajás e Javaés.

[...]

Na noite desse dia avisou José Pinto aos selvícolas que, como prova de que Deus estava satisfeito com a submissão deles, todos veriam no céu, do lado do sul, uma cousa nunca vista [...].

(MONTEIRO, 1934, p.130-131)

Apesar de recorrente, o índio apresentado na obra *Goiaz coração do Brasil* é ao mesmo tempo ovacionado e silenciado. A análise desses sujeitos nesse instrumento de memória coletiva nos permite conhecer outro viés constituinte do projeto nacional e civilizador aspirado na época.

3.2 O *ilustrado* Método Intuitivo: lições de História

Goiaz coração do Brasil foi escrito e adotado no contexto do movimento da Escola Nova, século XX, período marcado por variadas proposições de renovação da escola primária, antecedido pela propagação do Método Intuitivo. Diante das pistas elencadas nos ensinamentos e objetivando compreender o método utilizado por Ofélia Nascimento na constituição do seu livro de leitura e da necessidade de se analisar o ensino e a escola apresentada no livro, construiremos nosso diagnóstico elencando primeiramente, algumas concepções sobre o Método Intuitivo em um contexto histórico.

Durante os séculos XVII e XVIII as propostas educacionais se encontravam voltadas para a ênfase no método de ensino, enquanto no século XIX ocorreu um certo deslocamento, no qual as proposições se encontravam voltadas para as questões relativas aos processos de aprendizagem. Valdemarin (2004) atesta que o grande desafio era articular uma adequada conexão entre os fundamentos filosóficos, didáticos e psicológicos, em prol da produção de métodos eficazes de ensino, em que fossem consideradas, todas as dimensões constituintes do sujeito.

Algumas tentativas de organização do ensino foram praticadas, no entanto o que existia antes da proposição de um método renovador, era a efetividade de um método completamente individual⁸⁹ de ensino. A escola funcionava em espaços precários, como residências e fazendas, nos quais o professor acabava por realizar uma instrução individual e doméstica. Assim, o tempo não era poupado e não era economicamente viável.

O Método Mútuo ou Lancasteriano⁹⁰ surge como uma saída para combater tais críticas. Sua elaboração inicial foi atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster e tem como característica central o uso do próprio aluno como auxiliar do professor. Conforme alega Saviani (2013), baseava-se no aproveitamento de alunos considerados adiantados, como professores auxiliares no ensino de classes mais numerosas. Existiam regras predeterminadas, disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos nos bancos. Esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola, e buscava o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento.

Um dos fatores relevantes do ensino mútuo⁹¹ é que a

⁸⁹ O Método Individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. [...] Nessas circunstâncias, podemos calcular, numa época em que se procurava afirmar a necessidade de se utilizar racionalmente o tempo, ensinando rápido e da maneira mais econômica possível, o quanto tal método era criticado. (FARIA FILHO, 2016, p.140-141).

⁹⁰ O Ensino Mútuo ou Lancasteriano tem suas origens ligadas às práticas pedagógicas das escolas monásticas na Alta Idade Média e certas escolas de caridade no período anterior a Revolução Francesa. Sua sistematização, é atribuída Andrew Bell (1753-1832) e a Joseph Lancaster (1778-1838) que utilizaram, cada um em seu tempo, princípios do método em atividades religiosas de caridade. (BASTOS, 2005)

⁹¹ A opção pelo ensino mútuo ou método lancasteriano foi tratada pelos historiadores de forma diferenciada. Autores como Almeida (1989) e Chaia (1965) defenderam sua adoção pelas autoridades imperiais. Outros, como Azevedo (1996), Werebe (1985), Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), consideram a opção pelo método uma medida simplista, que expressou um completo descaso com a educação do povo. Nos últimos anos, vários historiadores têm desenvolvidos investigações sobre o ensino mútuo de forma mais coesa e com a utilização de farta documentação da época, tais como: Bastos (2005), procurou mostrar as várias fases que marcaram a trajetória do método entre 1808 até 1827. Villela (1999) se ocupou em analisar os motivos que levaram a adoção do método para formar professores na Escola Normal, instituída na Província do Rio de Janeiro em 1835. Faria Filho e Rosa (1999), perseguiram a trajetória do ensino mútuo na Província de Minas Gerais. Por sua vez, Neves (2003) analisou a experiência do método na Província de São Paulo, tendo como foco principal compreender os mecanismos de disciplinarização do povo. Alves (2005) buscou compreender os mecanismos de funcionamento do método e suas contribuições para a configuração do trabalho didático na escola moderna. Castanha (2007- 2011) estabeleceu relações entre o método Lancaster e o currículo da escola

[...] sua utilização, objetivamente, revestiu-se de um caráter transitório, pois emergiu como decorrência de uma formidável demanda por serviços escolares, quando eram precários os recursos para atendê-la, daí a necessidade de dar-lhes aproveitamento máximo. O ensino mútuo procurou responder, portanto, a uma necessidade histórica precisa. Por isso, ao revelar-se como solução precária, no interior de uma conjuntura educacional que reclamava a extensão dos serviços escolares para todos, de mecanismo de ação adaptado às condições vigentes tornou-se, ele próprio, característica expressiva dessa conjuntura marcada pela carência. A superação de tal conjuntura, necessariamente, implicaria sua própria superação (ALVES, 2006, p.117).

Foi na segunda década do século XIX que, no Brasil⁹², surgiram as primeiras propagandas sobre o referido ensino mútuo.

As discussões em torno do tema tiveram lugar, sobretudo, a partir da independência no interior do intenso debate sobre a necessidade de expansão da escolarização. O sistema do método mútuo aparecia aos seus defensores como uma poderosa arma na luta para fazer com que a escola atingisse um número maior de pessoas. [...]. No decorrer de 1820, todo o debate pedagógico no Brasil foi articulado em torno do método mútuo. (FARIA FILHO, 2016, p.141)

Apesar da existência de um positivo debate pedagógico baseado neste, foi-se percebendo uma inviabilidade para a prática de tal método.

Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professor era um grande limite à realização dos propósitos reformistas (Ibid, p.141 - 142)

Com o passar do tempo, discussões basilares acerca da formação de professores, dos materiais utilizados, da organização temporal, da economia, passaram a ser primordiais nas discussões e decisões sobre um método eficaz na instrução do escolar. Nesse sentido, foi-se

primária e enfatizou as razões históricas para a sua adoção, enquanto política de educação do Estado brasileiro recém independente. (CASTANHA, 2012, p.1-2).

⁹² No Brasil, o Método Lancasteriano foi oficializado em 1827, pelo Decreto que regulamentou as Escolas de Primeiras Letras.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil. (BRASIL, 1827, p.1, *apud*, BRANDÃO, 2016, p.244).

constituindo inúmeras propostas de métodos misto/simultâneo, que nada mais eram do que a aliança do mútuo com o individual.

A partir do decênio de 1870, as argumentações sobre os métodos aqui citados sofreram uma forte inflexão, principalmente pela influência do pensamento do educador suíço Pestalozzi. Essa inflexão provocou a busca por um método que racionalizasse o tempo escolar, disciplinasse os indivíduos, valorizasse os espaços escolares e facilitasse o processo de ensino aprendizagem dos alunos. De acordo com Faria Filho (2016), a efetivação desses parâmetros se fez presente, por meio da valorização do ensino pelo domínio das coisas, no qual a educação era realizada através dos sentidos e pela prática da observação dos objetos e elementos da natureza.

Na última década do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, ou seja, nos primeiros decênios da República brasileira, professores, inspetores, funcionários da instrução pública buscavam se apropriar das principais ideias do novo método inovador, como forma de divulgação dos grandes projetos republicanos, na perspectiva da educação de um novo cidadão trabalhador e produtor de riqueza nacional.

Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores”, aproximando-as das elites cultas dirigentes (Ibid., 2016, p.140)

Esse período se caracterizou por uma enorme efervescência política, em que se defendia a necessidade de modernização da sociedade no Brasil, para enquadrar o país no sistema do capitalismo internacional. A educação era colocada como instrumento conveniente para a devida divulgação das propostas da república vigente, necessitando de grande investimento político e financeiro.

No final do século XVIII, na Alemanha, Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe e Johann Heinrich Pestalozzi iniciaram a discussão do Método Intuitivo, que consistia na valorização da intuição⁹³, como a base de todo conhecimento, ou seja, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Remer & Stentzler (2009) atestam que ao longo da segunda metade do século XIX, por intermédio de alguns discípulos de Pestalozzi, o Método Intuitivo difundiu-se por alguns

⁹³ A intuição é, portanto, o conhecimento daquilo que existe ou daquilo que está presente em determinada existência atual; é diante do objeto ou mediado e estende o percebido a tudo o que o intelecto experimenta com precisão em si mesmo ou na imaginação. É o conhecimento ou a sua captura pela experiência. São as duas formas pelas quais as pessoas e os objetos existem para nós, a sua presença, material ou abstraída (ABBAGNANO, 2007, p.581-583, *apud*, NOGUEIRA, 2017, p.5).

países do continente europeu e EUA, tornando-se uma nova propensão norteadora de instrução, especialmente no que se refere ao ensino primário.

Um século depois, por meio das propensões de Pestalozzi, o método citado foi entendido por seus propositores como a ferramenta ideal para superar a ineficiência na leitura e na escrita e as noções matemáticas insatisfatórias. E isso era justificado pela existência de métodos até então tradicionais, que focavam exclusivamente na memória, na abstração, na repetição, no qual a discussão e reflexão não tinham o merecedor lugar.

Intuir, ler, escrever e experimentar, são as ações primeiras que mudam o foco educacional de quase meio milênio de história da educação brasileira, ao direcionar o seu interesse e prática na aprendizagem do aluno, em como ele se apropria do novo conhecimento que lhe é apresentado, seja pela percepção seja pela leitura mental; todavia não mais pela decoração e memorização. [...] A criança não era mais apenas para repetir a lição, mas para conhecer e reconhecer, o que se supõe a valorização das experiências pessoais, bem como regionais. Considera-se a existência da presença dos objetos que antecede a intuição e possibilita o seu reconhecimento. A intuição como método de ensino é uma guinada no modo de conceber as práticas pedagógicas de qualquer época. Há uma mudança de eixo, nos saberes e em quem os apresenta; da memorização à memória intuitiva[...] (NOGUEIRA, *et al*, 2017, p.3 – 7)

Em meados da segunda metade do século XIX, o Método Intuitivo se impôs como estratégia de combate ao ensino escolar vigente e se estabelecendo como o método mais apropriado para a educação das classes populares. Saviani (2013) atesta que nesse momento o ensino dominante praticado demonstrava ser uma maneira inadequada e ineficiente às necessidades de uma sociedade pós-revolução industrial operada a partir do final de setecentos.

Esse procedimento pedagógico, conhecido como Método Intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. (Ibid., 2013, p.138)

Tal citação pode ser justificada por Valdemarin ao afirmar que o método vigente priorizava “alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão” (2006, p.90). Portanto, esse método foi considerado por grandes propositores, como uma enorme inovação no ensino do século XIX, capaz de solucionar a ineficiência do ensino escolar. (Ibid., 2004).

Vidal (2005) afirma que os defensores do Método Intuitivo argumentavam sobre a necessidade de um espaço físico de sala de aula para a realização de lições de coisas, onde era possível receber todo um arsenal de materiais pedagógicos enriquecedores e benéficos para a aprendizagem (globos, cartazes, livros, cadernos, etc.).

Essa evidente insatisfação em relação ao ensino provocou um extenso movimento de restauração pedagógica, no qual o Método Intuitivo se impôs como ferramenta para essa possível restauração eficiente. O discurso da estratégia da introdução do Método Intuitivo e das lições de coisas no Brasil como uma grande renovação pedagógica pode ser facilmente detectado em debates, legislação educacional, nos manuais (e suas respectivas traduções) de lições de coisas e em algumas documentações públicas. Tais fontes são indiscutivelmente válidas e enriquecedoras para o período estudado.

Entre as inovações vinculadas ao método de ensino intuitivo, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das ideias. (...) A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos (VALDEMARIN, 2004, p.176)

Em suma, o método renovador procurava tornar a criança o centro de sua própria aprendizagem, levando a mesma para a observação das coisas, dos objetos, dos fenômenos, dos elementos da natureza, em um processo de produção de ideias que percorria do concreto ao abstrato. Sua essencialidade consistia em dispor objetos e fatos para serem observados pelos alunos, por meio do que o conhecimento emergiria no entendimento da criança com os dados fornecidos pelo próprio objeto e assim poder intuir perante o que se enxergava.

A palavra *intuição*, que não é ainda de uso muito comum, é uma palavra perfeitamente formada, que pertence a nossa boa língua: e, como todos aqueles que experimentam um fato muito simples, é mais fácil de compreender que de definir. Aqui mesmo, senhores, se eu não me engano, é na Sorbonne que ela fez sua entrada no ensino oficial, por volta de 1817, com todo o esplendor que havia então a palavra do Senhor Cousin. A intuição, é o ato mais natural e mais espontâneo da inteligência humana, aquele pelo qual o espírito apodera-se de uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação. (...) Nós procedemos pela intuição todas as vezes que nosso espírito, seja pelos sentidos, seja pelos julgamentos, seja pela consciência, conhece as coisas com este grau de evidência e de facilidade que apresenta ao olho a visão distinta de um objeto. Assim, a intuição não é uma faculdade a parte, não é algo de estranho e de novo na alma humana. É a própria alma humana percebendo

espontaneamente o que existe nela ou em torno dela. (BUISSON⁹⁴, 1897, p.7-8 apud SCHELBAUER, s/a, p.10)

O movimento de defesa se pautava na ideia do papel ativo do aluno na compreensão dos conhecimentos, em que o ensino deveria ser concreto, indo contra as abstrações que provocassem uma incompreensão do próprio ensino. As coisas que não eram intuídas, eram consideradas um peso para a criança.

Um dos precursores do método em questão foi Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública para a Reforma Leôncio de Carvalho⁹⁵ que, em 1881, traduziu para o português o manual “*Lições de Coisas*”, de Norman Allison Calkins. A obra de Calkins visava auxiliar pais e mestres, buscando despertar o interesse da criança por meio de perguntas que propiciassem oportunidades para o exercício do julgamento, instruindo pelas próprias coisas observadas e não acerca delas.

Rui Barbosa dedicou profundo amparo ao método, expondo-o no Brasil de forma sistemática e fundamentada. Menções a esse manual aparecem recorrentemente em trabalhos cujo foco é o ensino intuitivo, já que a tradução realizada por Rui Barbosa é vista como umas das melhores ferramentas de divulgação do método, para a estruturação da escola primária brasileira no processo de passagem para a república.

Ao realizar a tradução, Rui Barbosa suscitou interrogações relevantes para a história da educação, no que compete as múltiplas linguagens, à formação do currículo e aos métodos utilizados para os anos iniciais de escolarização no Brasil. Referente à circulação da citada obra, cabe destacar que algumas pesquisas comprovam o prestígio da mesma, quando citada e comentada em estudos e diversos trabalhos do âmbito educacional. Representando uma referência importante nas Escolas Normais e primárias brasileiras, Schelbauer (2005) atesta para o pedido da obra, direcionado ao presidente da província de São Paulo pelo professor Antonio de Carvalho, que declarava ser adepto das práticas das lições de coisas.

Valdemarin (2007) alerta que a obra significou um hábil instrumento na formação de professores, na divulgação e modelação das inovações pedagógicas do Método Intuitivo, na reunião de prescrições metodológicas. A referida tradução é vista como fundamental, sobretudo por ter sido uma eficiente tentativa de impedir que no Brasil, as Lições de Coisas se tornassem somente uma disciplina escolar, destacando-a como um processo geral de ensino a ser aplicado a todas as disciplinas do curso primário conforme assegura Faria Filho (1999).

⁹⁴ Ferdinand Buisson (1841-1931) foi um educador francês que teve significativa influência nos escritos e nas atividades de alguns teóricos brasileiros, como Menezes Vieira e Rui Barbosa.

⁹⁵ Ver Saviani (2013): Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte.

Referente a divergências e convergências entre o que seria o Método Intuitivo e as Lições de Coisas, Valdemarin (2004) alerta que o método em questão perpassou, por várias interpretações de grandes intelectuais da época, envolvidos com o projeto de modernização do sistema educacional brasileiro, entre eles o ministro Leôncio de Carvalho, que defendia a ideia de que as Lições de Coisas eram apenas uma parte do Método Intuitivo. Em contrapartida, na defesa do método e no combate desse pensamento reducionista Rui Barbosa assevera que

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro: não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa: porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas. (BARBOSA, 1882, p.214-215 *apud*, MELO *et al.*, s/a, p.11)

Valia o contato com o concreto, com o conhecimento científico, sendo que a criança não devia repetir exaustivamente a lição, mas devia conhecê-la de perto e compreendê-la, o que se supõe a valorização das experiências pessoais. Considera-se a existência da presença dos objetos, das fotografias, das coisas que antecede a intuição e possibilita o seu reconhecimento. Através da intuição, há uma mudança de eixo nos saberes e em quem os apresenta; da memorização à memória intuitiva e do conteúdo ao aluno. O aluno passa a ter uma centralidade que antes não tinha.

Feita essa explanação, em comparação ao analisado na obra *Goiaz coração do Brasil*, não podemos negar a presença de elementos do Método Intuitivo, de uma lógica de ensino do século anterior nos ensinamentos do livro⁹⁶. É necessário não perder de vista que nem sempre o livro acompanha o momento histórico, pois às vezes demora para chegar na obra o que deveria ser considerado moderno e atual. Assim sendo, o moderno e atual escolanovismo não se faz presente, e se o faz apenas rememora um método do século XIX. Ofélia ensina por intermédio dos sentidos, como veremos posteriormente nos trechos elencados. São lições que se preocupam em levar até o aluno as cores, as formas, os sentidos da vista, da audição, do tato, do gosto.

⁹⁶ Aproximando a fonte com a legislação da época, reiteramos que o Método Intuitivo foi inserido no Programa dos Grupos Escolares por meio da Lei nº 631 de agosto de 1918 e subsequentemente nas regulamentações de 1925 e 1930. Concernente ao regulamento de 1930, as lições de coisas aparecem nos primeiros e segundos anos.

Por meio dos passeios existia uma preocupação em encaminhar a criança até a natureza. O conteúdo percorrido em consonância com as imagens, enfatizava o aprendizado que era construído pela intuição, pela observação, pelo desenvolvimento dos sentidos levava a criança até o real.

Passou-se já o lindo mez de abril.

[...]

Mamãi propoz-nos **um passeio** ao João Francisco, porque pretendia visitar sua lavadeira que esta' doente e mora no Boulevard da Intendencia.

[...]

Atrás, era a Serra, a **nossa bela Serra**, que dizem ser dourada ao amanhecer. Realmente apresentava **tons claros, amarelados**, que ao pouco e pouco se tornaram lilases.

Antes dela, viam-se morros e morros, cobertos de pastos, que desapareciam em uma baixada, por onde passa o rio Bacalhau.

[...]

(MONTEIRO, 1934, p.131-135, grifo nosso)

Verifica-se o cultivo do hábito de observar, classificar e questionar. Ocorre o ensinamento das coisas que lhe são familiares, levando a criança a utilizar-se dos conhecimentos adquiridos para obter novas ideias.

Sentada em pequena cadeira de vime, lia Iraní, muito atenta, enquanto sua Mãe costurava junto á janela. De vez em quando a menina consultava a Mãe sobre alguma frase cujo sentido lhe escapava. D. Augusta, paciente, dava-lhe as explicações pedidas, fazendo algumas observações sobre o modo de ler, ainda um tanto incorreto, da filha.

—Mamãi, aqui está outra palavra **cujo sentido não sei**.

—Então leia o trecho, para que lho possa explicar.

—A principal fonte de riqueza do Estado de Goiaz é a indústria pastoril, no ramo da criação de gado vacum... – leu Iraní.

[...]

—E por que diz o livro que o gado vacum é a principal fonte de riqueza do Estado de Goiaz?

[...]. Nas viagens que temos feito, você não notou que, por toda parte, há fazendas de criar?

—Notei, sim senhora, mas nunca pensei que fosse do gado que vinha para Goiaz a maior parte de sua renda.

—E sabe me dizer para que servem os bois e as vacas?

—Sei, sim senhora. A professora nos ensinou isso na ultima aula.

—Então diga o que sabe.

(MONTEIRO, 1934, p.40, grifo nosso)

Por meio de objetos, coisas, ambientes, elementos da natureza, são edificados ensinamentos do simples ao complexo. Abre-se espaço para a centralidade e experiência da criança em prol da prática de um ensino científico.

[...] Sou uma **plantazinha**, com folhas grandes e **verdes** que sóbem alternadamente pelo **caule** acima. Minhas **flores** são rosadas; ao sair do cálice elas parecem um tubozinho que se divide, na parte superior, em 5 pétalas em forma de **estrela**. Ninguém me conhecia. Crescia espontaneamente nos grandes campos da nossa America, principalmente no Brasil. Em 1520 uns espanhóis encontraram-me e chamaram-me tabaco, nome de uma pequena cidade do Mexico. Muitos anos depois, arrancaram-me cuidadosamente do sólo da patria, e levaram-me para muito longe, para o outro lado do **mar**. Ouvi dizer que era uma planta muito útil e atribuíram-me a **propriedade de curar chagas, mordeduras**, etc. Um homem chamado João Nicot ofereceu-me a uma rainha – Catarina de Medicis, - que se entusiasmou por mim e poz-me na moda. Fiquei, então muito conhecido. Tiraram-me as sementes e plantaram-nas. No fim de algum tempo elas se tornaram iguais a mim, isto é, umas plantazinhas, como as que viviam comigo na America e que são também tabaco. Sou usado de três modos: como rapé, scaferlati ou fumo, e rolo; o primeiro é para cheirar, o segundo para fumar e o terceiro para mascar. Para se fazer o fumo, escolhem-se as folhas grandes e perfeitas, humedecem-se e cortam-se em tiras muito finas. Estas são depois torradas, afim de não fermentarem [...] (MONTEIRO, 1934, p.55-56, grifo nosso)

A lição faz menção à propagação de um saber, ainda que no diminutivo, de um conhecimento científico. A modernização, a industrialização, a cientificidade se fazem presentes em outras partes do livro. De acordo com Valdemarin (2000), a preocupação reveste-se de um caráter de divulgação de resultados científicos, de levar ao conhecimento do aluno as características das coisas produzidas pelo homem. Existia uma intenção de oportunizar a aluna (o), um conhecimento científico que lhe possibilitasse amparo para atuar em uma sociedade nova, moderna e tecnológica.

A escola passa a preocupar-se com uma formação que incorpore a vida cotidiana do aluno, que possa servir para sua atuação profissional nas fábricas, no comércio, na expansão das cidades e, até mesmo, na vida do campo mais tecnológica. Para isso, é fundamental a absorção pelo aluno dos saberes científicos. [...]. É essa ciência que passa a ser veiculada nos livros didáticos, junto a uma proposta do método de ensino intuitivo que reconhece os sentidos como a porta para todo o conhecimento. Ao contrário da tradição, que valoriza o ensino discursivo, que atua por raciocínio lógico e, portanto, abstrato, busca-se começar a instrução primária educando a sensibilidade, pela qual se apreendem as cores, formas, sons, luz. É essa que prepara e antecipa a intuição intelectual, quando então se percebem as relações de igualdade e causalidade entre as coisas. Deste modo, a escola rejeita a educação livresca substituindo-a por uma em que a criança aprende a ler o mundo visível pela observação e percepção das relações entre os fenômenos. (MEDINA, 2012, p.229-230)

O pressuposto científico, tipicamente atribuído aos livros de leitura de ensino das ciências naturais, que utiliza da observação e experimentação, se estende a outros campos do saber, por exemplo, verificado no ensino de História, como é o caso de *Goiaz coração do Brasil*. Nas lições, Ofélia concebe a sociedade e o indivíduo através da cientificidade, explicando fatos em uma articulação intuitiva e experimental. Destaca-se, portanto, um trabalho unificador de disciplinas escolares, como enunciado no início desse trabalho de

dissertação, percebe-se uma visão interdisciplinar, que envolve leitura, Ciências, História, Geografia, Biologia.

III

Cana de assucar

Chegára o tempo das ferias de S. João, ferias de 10 dias no fim do mez de junho. Para aproveitá-las foi Eunice para o “Sobradinho”, sito a 5 leguas da capital de Goiaz.

Na viagem, feita em automovel, ficou ela encantada com a beleza de um canavial que viu á beira da estrada. Numa grande extensão de terreno estendia-se o canavial, ondulando á doce viração suas **folhas** de um **verde amarelado**, que deixavam entrevar a **cana** já madura.

- No Sobradinho faz-se **assucar**, papai? Indagou Eunice.

[...]Depois da chegada ao Sobradinho, entreteve-se Eunice a ver chegar os carros de **bois**, chiando dolentemente, repletos de cana, das quais tratou logo de chupar algumas.

Ao anoitecer ficou encantada com a **beleza** e poesia do sitio a essa hora, quando de todos os lados começaram a chegar as vacas leiteiras mugindo tristemente, **saudosas** de seus bezerrinhos dos quais estiveram afastadas o dia todo. E os bezerros? Esses berravam ansioso, talvez pedindo às mães que não mais se fossem embora, talvez queixando suas tristezas e desgostos desse dia tão longo, passado longe delas.

A’ noite, satisfeita e pensando no dia que viria, adormeceu Eunice, embalada pelo melancólico mugir das vacas. [...]

A luz do dia ainda não conseguirá vencer as trevas que envolviam a terra e, lá no alto céu, cintilavam as estrelas, um pouco desmaiadas.

[...]

(MONTEIRO, 1934, p.107-108, grifo nosso)

Expondo os sentidos, no livro, incentiva-se explorar e identificar as coisas, para que assim, o aluno, possa processar informações e alcançar o conhecimento. Cada elemento trabalhado possui uma característica própria, e, conforme atesta Medina (2012), é preciso observar o objeto do conhecimento com acurada atenção, comparar com subsídios já retidos na mente, agrupá-los em conjuntos de informações semelhantes, traduzi-los em saberes e internalizá-los. É a submissão do processo de ensino aprendizagem ao método. Método que racionaliza o aprender e se vale das determinações científicas já instituídas como pontos iniciais de conteúdo da aprendizagem.

III

(Diario de Maria)

Eram sete horas e já estávamos todos a **caminho** do Asilo, aonde iamos passear hoje.

A manhã estava **bonita** e fresca como todas as manhãs de abril e nós iamos muito alegres, pois levávamos umas roupinhas que memãe mandou para os meninos.

Chegámos.

Um enorme portão dá entrada a uma aléa, reta e larga, que vai dar à porta do edifício e que é cercada, dos dois lados, por uma cerca de arame que a separa do **jardim**.

Este é espaçoso, bem plantado e muito cuidado. Ha quantidade enorme de **rosas**, grandes e pequenas, das mais variegadas cores, desde o mais puro branco até o

vermelho escuro. Ha belas “Paul Neyron”, que são as que mais se dão aqui, “Surat” ou “Bella Helena”, “Rosa Amelia”, trepadeiras e muitas flores miúdas. (MONTEIRO, 1934, p.98, grifo nosso)

A cor do morro, a iluminação do jardim, o cheiro da flor, o sentimento da noite de domingo, o brilho do Sol, o clima arejado, a cor do fruto. Cada elemento objetivava o desenvolvimento dos sentidos, incentivando a compreensão e aproximação do saber. Tem-se a impressão que apesar do cunho anedótico e da romantização característica das lições, o foco se estabelecia na proposta do saber científico, em consonância com a formação moral da criança. Na tentativa de superar explicações complexas, que costumam ser intrínsecas conteúdos científicos, Ofélia utilizou de uma linguagem simples, com indícios literários para assim, propagar saberes.

3.3 As lições e seus cenários: a família, a natureza e o Grupo Escolar.

*Sob uma copada arvore, balançando-se indolentemente em uma alva rêde, Maria olhava o céu muito azul, as nuvens brancas que, impelidas pelo vento, corriam pressurosas para o ocidente e os passarinhos que, de instante a instante, cortavam os ares, cantando alegremente.
A seus pés, folheando atentamente um livro de figuras, estava sua irmãzinha Silvia, estudiosa aluna do Grupo Escolar.
(MONTEIRO, 1934, p.71)*

Existem três cenários⁹⁷ que sustentam os ensinamentos trazidos no material, o escolar, a natureza e o familiar. A escola, um grupo escolar, a natureza, um espaço exuberante e diferenciado e um ambiente familiar escolarizado. Aqui, a instrução ocorre para além dos muros da escola. Participam dela os tios, os pais e as professoras que ora escutam a meninada, ora a questionam.

Segundo Hansen (2007), a família dos livros de leitura se sustenta em uma concepção de propagação de princípios civilizatórios. Cabia a ela vincular a formação moral da criança.

A família é o núcleo ou gérmen da sociedade. Nela é que se formam todas as virtudes e se amolda o caráter, que é feição da alma. É a oficina sagrada onde se prepara, entre o amor e o respeito dos pais e no exemplo dos antepassados, o futuro cidadão. O que se adquire na infância leva-se até a morte. (COELHO NETTO, 1921, p.42, apud, HANSEN, 2007, p.45)

⁹⁷ Ver mais em VALDEZ (2016). A autora explana acerca das categorias “livro” e “leitura”, presentes na obra, tecendo importantes considerações, em especial sobre o lugar protagonista que a criança ocupa na atuação do processo de ensino-aprendizagem; a valorização da natureza, bem como a existência de um ensino que se cumpria para além do ambiente escolar.

O tio, a mãe e o pai de *Goiaz coração do Brasil*, utilizando do universo físico ali presente, e de vivências anteriores, ponderam teorias e lições que abarcam inclusive assuntos já discutidos no ambiente escolar e percorridos em livros, praticando assim uma continuidade de ensino, como atesta Valdez (2016) “[...] aprende-se lendo, observando, intuindo e brincando. Aprende-se na escola e fora dela, como em passeios, excursões e outros espaços”. (p.93).

[...] Tio Miguel disse-nos alegremente:
 —Então, meninada, com uma manhã tão bonita assim, vocês não têm vontade de passear? E se fossemos até a Carioca?
 —Bela idéia, titio! Apoiou José.
 —Mas... e a minha lição, que deixei para fazer hoje? Disse Silvia que, como boa aluna, preferia perder um passeio a não saber uma lição.
 —Fá-la-ás quando voltarmos, Silvia. Estaremos aqui às nove horas. E agora andem depressa, senão ficará tarde, disse o bom titio.
 Tomámos o café e corremos para casa, afim de nos aprontarmos.
 Daí a pouco saíamos, a caminho da Carioca.
 Titio dizia-nos:
 —Reparem como está linda a natureza, como estão verdejantes os morros. Vêm lá, naquele cantinho, aqueles montes azues, com grandes blocos de pedra? E’ a Serra Dourada, a sentinela da nossa cidade, Como vocês devem saber, ela tem um sólo exuberante de riquezas: ouro, cristais...
 E tio Miguel continuou a falar sobre a Serra, suas riquezas e curiosidades, pois gosta de tornar instrutivo o menor passeio. [...] (MONTEIRO, 1934, p.37).

Essa e outras passagens que são descritas no livro com frequência e expõem a concepção de que a família representava e amparava o projeto de República desejado. Ela era necessária e possuía um papel educativo de auxiliar na condução da infância brasileira⁹⁸, responsável pelo futuro da nação. Diversos são os conteúdos de História explicados pelos avôs, tios e pais, que utilizavam de discursos anedóticos, fábulas, canções para explanar o conhecimento pretendido. Nos momentos de ensinamento, a criançada sempre se mostrava atenta, obediente e curiosa.

Hontem à tarde estava a família de Eunice reunida no pomar da chácara. As crianças saltavam alegremente por entre as arvores, perseguindo as borboletas multicores, que voavam inquietas por sobre as flores das laranjeiras.
 A mamãe fazia um casaquinho de lã para o Bebê e Papae lia, muito atento, um livro que, pela encadernação, parecia muito antigo.
 De repente exclamou:
 —Que lindo! Escute, Marianinha. Eunice, venha cá.
 Pressurosa correu a menina, abandonando os pequenos e as borboletas.

⁹⁸ Os projetos contidos na literatura cívica da primeira República, e construídos sobre a noção predominante do Brasil como um país novo “onde tudo está por fazer”, dirigiam-se privilegiadamente para um determinado segmento da população infantil que, por possuir determinadas características, era idealizado como uma “infância brasileira”, sobre a qual passava a pesar a responsabilidade de realizar em um futuro próximo os altos destinos preconizados para o país. (HANSEN, 2007, p.87).

—Vou ler para vocês ouvirem o que diz o Dr. Couto Magalhães sobre as noites do Araguaia. Uma beleza!
 —Papai, antes de começar a leitura, poderia o senhor dizer-me quem é esse Dr. Couto de Magalhães?
 —Pois não filhinha. {...]
 —Lindo mesmo! Exclamou D. Marianinha, quando seu marido terminou a leitura.
 —E não é só esse trecho que é bonito ... são tantos!...
 —Papae, porque o senhor não lê outros?
 —Hoje não filhinha, que já vae escurecendo; mas, amanhã, se você quiser, prosseguirei a leitura.
 —Quero sim. Papae. [...]
 (MONTEIRO, 1934, p.49-51).

Conversas cotidianas a respeito da história do país e do estado são comuns nas narrativas que retratam esse ambiente familiar. Uma figura matriarcal ou patriarcal propõe ensinar alguma temática aleatória, esclarecer alguma dúvida da criança ou discutir mais sobre algum conteúdo já trabalhado na escola.

O quadro a seguir ilustra a presença da família e do ambiente familiar no processo educativo. Reunimos das narrativas apresentadas, quais capítulos reiteram uma instrução no ambiente familiar e no ambiente escolar.

Quadro 6 – Capítulos do livro *Goiaz coração do Brasil* (1934)⁹⁹: a instrução no ambiente familiar e escolar.

Ambiente Familiar	Ambiente Escolar (Grupo Escolar)
Passeando pelos Arredores I	26 de julho
Principais Fontes de Riqueza I	Sabatina de Geografia I
Histórias do vovô (<i>Ingratidão Humana</i>)	Primeiras povoações de Goiaz
Noite no Araguaia	Manoel Rodrigues Tomaz
Índios de Goiaz	O Araguaia
Principais Fontes de Riqueza II	Uma heroína goiana
Passeando pelos Arredores II	Caderninho de Eunice (I a VIII) ¹⁰⁰
Histórias do vovô (<i>Os araez</i>)	Piquenique
Canoeiros	Brincadeira de prendas (I e II)
Lagos e Lagôas do Araguaia	Sabatina de Geografia II
Passeando pelos Arredores III	República Nova
Principais Fontes de Riqueza (<i>cana de assucar</i>) III	
Goianos ilustres. (Joaquim Xavier Curado)	
Beleza do Araguaia	

⁹⁹ Na segunda parte da obra (1983), como explicamos, raras são as narrativas, dentre essas, contabilizam apenas quatro, que descrevem ensinamentos no ambiente escolar. Ainda assim, com descrições introdutórias e curtas.

¹⁰⁰ *Caderninho de Eunice (I a VIII) e Brincando de Prendas (I e II)*, apesar de serem capítulos ordenados separadamente, descrevem a mesma história em continuidade, por isso foram contabilizados como apenas um capítulo cada.

Passeando pelos Arredores IV	
Gruta Goiana	
Navegação do Araguaia	

*FONTE: quadro elaborado pela autora DIAS (2018).

Das vinte e oito narrativas descritas no quadro, 61% narravam algum tipo de ensinamento construído no ambiente doméstico, enquanto somente 39% delas, no ambiente escolar, no grupo escolar. A natureza compõe um terceiro cenário que surge tanto nos ensinamentos domésticos como nos ensinamentos propostos na escola. Os dados especificados expõem o valor que o livro de leitura investigado e o contexto que representa, dá a instrução oferecida pela família.

Silva (1975) assevera que antes de 1930 existiam duas espécies de ensino, voltadas ao lar e à escola e assim sendo a prática de uma instrução informal no recinto familiar era um requisito essencial para o acesso às letras no universo da educação formal oferecido pela escola, esperando que a criança levasse a esta toda uma bagagem trazida de casa. A execução dessas modalidades de ensino, eram bem-vistas aos cofres públicos, pois não havia uma oneração, já que pais e mães eram agentes responsáveis pela instrução.

O contexto histórico que caracteriza a década de 1920 a 1930 é marcado por diversas rupturas nas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais que levaram

[...] o conjunto das forças sociais – incluindo-se aqui a burguesia cafeeira – a tomar consciência dos problemas do seu tempo. A partir então dos anos trinta, mais precisamente de 1930 a 1945, os grupos controladores do poder viram-se pressionados a modificar, redimensionar e integrar órgãos governamentais já existentes, e a criar outros. De igual modo, e levados pela força dos acontecimentos históricos, viram-se pressionados a fazer novas propostas. Neste sentido, entre 1930 a 1945, o governo federal – e em sintonia com este, os governos estaduais – criou conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações. Além disso, formulou planos e promulgou leis e decretos. Incentivou e promoveu discussões e debates sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, *educacionais*, tecnológicos e outros. As medidas adotadas, na época, atingiram praticamente todas as dimensões da vida social. (NEPOMUCENO, 1994, p.25)

Ressaltamos a concepção de Schelbauer (1998) quando este diz que é neste período que a escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País no rumo do progresso e da consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados. Ocorre que a instituição primária se tornou um fiel instrumento de divulgação dos valores republicanos e diante disso os grupos escolares tornaram-se símbolos dessa exposição. A ideia de projeto republicano abarcava tanto a formação de um cidadão ideal, como a edificação de uma instrução pública que propiciasse a

prática de tal projeto. Baseada em pressupostos científicos, a concepção de modernidade pairava sobre os discursos políticos era primordial. Discursos estes que apontavam para a escola como o local ideal para a concretização da construção de uma nova sociedade, moldada pelos preceitos da urbanização e da industrialização nos quais a participação de cidadãos que se adequasse ao respectivo modelo. Na idealização de um Brasil moderno, necessitava-se de indivíduos sintonizados com a ideia de progresso e a escola era considerada como o instrumento fundamental de reformulação social e formação do caráter nacional pautado pelos devidos valores.

Obviamente a implantação dos grupos escolares se tornou uma significativa intervenção estatal no ensino primário. Esses grupos escolares foram introduzidos no início do período republicano brasileiro, sendo regulamentados e instalados a partir de 1894, primeiramente em São Paulo. Em seguida, emergiram outros, em vários estados brasileiros¹⁰¹, permanecendo até 1971, quando foram extintos com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto que estabelecia diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com Azevedo (2009), foram introduzidas inovações no ensino primário, o que ocasionou a criação de uma cultura administrativa, pedagógica e didática da escola. Responsáveis por uma nova modalidade de ensino, os grupos escolares reuniam características da escola graduada, herdeira do modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e EUA, integrando o projeto educacional republicano do Brasil.

A institucionalização dessa modalidade de escola primária representou uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização das massas, portanto, uma expressão do processo de desenvolvimento do capitalismo no estado de São Paulo e dos processos de urbanização e industrialização dele decorrentes. Criar uma escola mais racionalizada e padronizada atendia às necessidades de um projeto de integração social e política julgado fundamentalmente para a consolidação da República. Por isso, a escola primária foi concebida como fator de ordem e moralização pública e a democratização e a renovação do ensino, consideradas condições imprescindíveis para a consecução do imaginário republicano de progresso e reforma social. (SOUZA, 1998, p.280).

Como modelo de ensino, o grupo escolar carrega algo que lhe é único e extraordinário, principalmente por sua essência inédita, rompendo com perspectivas vivenciadas até então. Sua estrutura se contrapunha a métodos considerados ultrapassados, aqueles aplicados nas escolas de primeiras letras. Republicanos consideravam o ensino anterior arcaico e precário, baseado em metodologias que priorizavam exclusivamente a memorização.

¹⁰¹ Rio de Janeiro em 1897; Maranhão e Paraná em 1903; Minas Gerais em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina em 1908; Mato Grosso em 1910; Sergipe em 1911; Paraíba em 1916; Piauí em 1922 (VIDAL, 2006).

Foram criados com o intuito de serem institutos de referência, que auxiliariam na consolidação do ideal republicano e deveriam utilizar um espaço físico – prédio – próprio, subsídios didáticos novos, mobiliário adequado, metodologia diferenciada e que deveria formar o cidadão patriota ideal, que ama e respeita sua pátria e que acredita no progresso científico. Como prova disso, Faria Filho (1999) destaca que a criação dos grupos escolares era defendida não somente por conta da organização que propunham, mas principalmente “[...] como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade” (p.31).

Também intitulados como escolas graduadas, por serem seriados, fundamentavam-se essencialmente na classificação de alunos por nível de conhecimento em agrupamentos, adotando

[...] o ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...], a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos de racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2009, p.29).

Com relação ao estado de Goiás, no tocante à busca por um indivíduo, uma sociedade e uma escola moderna, por meio do relatório, que o interventor Pedro Ludovico Teixeira enviou ao então presidente Getúlio Vargas em 1933, é possível ter uma ideia sobre a evidente necessidade de renovação ali almejada, aspirando superar com a atuação política oligárquica que impedia o desenvolvimento de outros setores da sociedade, inclusive o da educação.

Combatendo, dia a dia, a rotina estacionária ... vamos infiltrando no seio do povo e das administrações as ideias de progresso, consubstanciando-se em atos concretos que servem de exemplo, trazendo alguns resultados imediatos.
As formidáveis reservas de que Goiás é dotado, dão a quem o dirige a esperança de dentro de tempo não muito remoto, ver este Estado situado economicamente entre os primeiros do Brasil (RELATÓRIO de 1930-33, 1933, p.5 *apud* NEPOMUCENO, 1994, p.31).

Barra (2011) aponta que a educação no Estado foi pensada com o intuito de “civilizar” o povo e construir uma identidade regional, inteiramente ligada à nacional, criada ainda nos oitocentos.

[...] o projeto de educação da sociedade goiana se inscreve na esteira da modernidade, é, portanto, de um paradigma cultural que se antecipava, mas também visava instituir modos capitalistas de produção. Guiava-se por uma racionalidade que creditava à educação a construção de uma identidade supostamente necessária à definição da região e, daí o pertencimento à nação. (Ibid., p.24)

Conforme explana Guimarães (2017), todo o processo educativo e seus projetos não vigoraram em todas as instâncias da educação escolar do Brasil República. Contudo, o novo tipo de educação que se instaurou, desestruturou as bases constituidoras do Estado oligárquico. O crescimento não linear de escolas e a acentuada diversidade de iniciativas e discussões acerca da escola primária goiana, aliada às construções de instituições escolares elementares, segundo Pinto (2013), marcaram o período de 1930 a 1960. De forma que nesse mesmo período houve um crescimento considerável de escolas públicas primárias mantidas pelo Estado de Goiás, especialmente até 1945¹⁰². Porém, apesar do notável avanço perante a expansão do ensino, outras lacunas ainda não haviam se preenchido.

Ainda que sem sequer aproximar-se do acesso à escola para a maioria das crianças que viviam em Goiás na época, também o Estado – em suas esferas estadual e municipal – avançou em seu papel de agente público responsável pela educação dos goianos. Entre outros aspectos, a obrigatoriedade da escola elementar foi estendida até crianças moradoras das zonas rurais. Houve crescimento da legislação sobre a escola primária, processo decorrente do também crescente interesse por esta instituição escolar na realidade brasileira e goiana, mas incentivado pelo contínuo aumento populacional resultante dos movimentos migratórios que a partir de 1930 se dirigiam a Goiás (PINTO, 2013, p.1).

No intervalo de 1930 a 1945, a quantidade de escolas primárias sofreu um crescimento aparente, como aponta o quadro a seguir.

Quadro 7 – Grupos escolares e Escolas Isoladas ou Comuns (1929 – 1945).

ANO	GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS ISOLADAS OU COMUNS
1929	16	161
1930	20	161
1933	26	261
1936	31	182
1939	46	145
1940	45	145
1941	47	149
1942	49	155
1945	74	630

Fontes: Relatórios 1933, 1939 e 1942. / Mensagem 1936. / Diário Oficial do Estado de Goiás (1945) / Goyaz, uma nova fronteira humana. (1949). (Apud Pinto, 2013, p.5).

¹⁰²

Verificar anexo 5.

Diante desse novo ambiente educacional e seus novos procedimentos, a necessidade de um profissional que tivesse um bom domínio dos novos métodos ensinados, era premente, pois reinava a concepção de que o professor era o único detentor do conhecimento e o único habilitado, suficientemente, para a devida transmissão deste, ao aluno.

[...] eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola. (SOUZA, 1998, p.16).

Segundo Alves (2008), no estado de Goiás, durante esse mesmo período, vivia-se uma situação política precária, constituída por um clima de instabilidade, pela falta de continuidade de políticas governamentais, e pelas dificuldades municipais em assumir as escolas primárias que

[...] limitaram a ação estatal e impediram a consolidação do projeto republicano de formação do povo ordeiro, capaz de introjetar os preceitos de uma sociedade moderna e higienizada. Nessa realidade conflituosa, os diferentes grupos oligárquicos no poder estadual representaram a instrução primária com um fardo difícil de carregar, que não produziria resultados efetivos. Justificaram a descentralização da instrução primária que, durante grande parte desse período, ficou sob a responsabilidade dos municípios, os quais não tinham condições financeiras e de pessoal para manter uma escola primária. (ALVES, 2008, p.2).

O modelo de grupo escolar, adotado no Estado de Goiás se baseou nos referenciais paulistas. O primeiro estabelecimento foi criado em 1919, no entanto, somente por intermédio do Decreto nº 10. 640, da Reforma de 1930, é que o grupo escolar passou a ser o modelo adotado no Estado. O primeiro grupo escolar instalado em Goiás foi o da capital (*Cidade de Goiás*), por conseguinte a instalação dos grupos no Estado, dependeu especialmente do desenvolvimento econômico do Município pretendido, o que segundo Pinto (2009) restringiu as instaurações às sub-regiões sul, sudeste e sudoeste do estado, mais próximas geograficamente da cidade capital goiana e das cidades progressistas do Triângulo Mineiro. Até 1920, só havia o grupo escolar da capital, mas até 1930 o quantitativo sofreu aparente mudança, totalizando dezesseis grupos em todo o Estado.

O Art. 21 da Lei. 631, promulgada em 02 de agosto de 1918, via Reforma João Alves de Castro e Americano do Brasil, traz a reformulação do ensino primário associada à criação dos grupos escolares em Goiás. No que se refere ao método utilizado, a Lei n. 631,

sancionada em 2 de agosto de 1918, dispõe sobre a organização do ensino primário e estabelece o Método Intuitivo no art. 14, como aquele a ser praticado. (GOYAZ, 1918).

Destacamos a seguir o capítulo que elucida sobre a organização dos grupos escolares, como um importante esclarecimento sobre a estrutura e organização geral do mesmo.

CAPÍTULO I¹⁰³

Da organização dos Grupos escolares

Art. 1º – Os grupos escolares do Estado são estabelecimentos de educação e ensino, segundo os processos pedagógicos, seguidos em estabelecimentos congêneres, admitindo crianças de 6 a 13 anos.

Art. 2º – O ensino nos grupos escolares será leigo e gratuito, compreendendo um período de quatro anos, com um turno para ambos sexos, com exceção do grupo escolar da Capital que terá dois turnos, um para cada sexo.

Art. 3º – O ensino será orientado e fiscalizado diretamente por um diretor de livre escolha e nomeação do Presidente do Estado, dentre os professores diplomados do grupo e que acumulará as suas funções com as de professor.

*Art. 4º – O grupo escolar da Capital, além de sua função essencial de ministrar a **instrução primária**, será um anexo da escola normal, onde os alunos adquirirão a necessária prática escolar.*

Art. 5º – Os grupos escolares do interior terão quatro professores inclusive o diretor, sendo um para cada série, não havendo, porém, superioridade hierárquica entre professores.

§ Único. No grupo escolar da Capital haverá oito professor e um diretor, distribuídos pelos dois turnos.

Art. 6º – Cada grupo escolar terá um porteiro e um servente.

Art. 7º – Os grupos escolares funcionarão em edifício próprio que deverá constar de quatro salões, com capacidade para quarenta alunos cada um, além das demais acomodações que se fazem mister, observadas as exigências da higiene moderna.

*Art. 8º – O número máximo de alunos para cada classe será de quarenta.¹⁰⁴
(GOYAZ, 1925, grifo nosso).*

Os grupos escolares, como anexo da escola normal, deveriam, pois, receber crianças de 6 a 13 anos de idade sem diferenciação por sexo e para eles seria oferecido um ensino leigo e gratuito. Cabia ao Presidente do Estado escolher o diretor entre todos os professores diplomados do grupo. Entre o professorado não deveria existir superioridade hierárquica.

O Regulamento do Ensino Primário de 1930, Decreto nº 10.640, sobre a *organização, instalação e classificação dos grupos escolares* destaca

Art. 93. – Serão instalados grupos escolares nas localidades onde houver, no mínimo, 160 crianças de 7 a 14 annos.

§ Único. Os grupos escolares terão, pelo menos, três classes.

Art. 94. - Cada grupo escolar terá, no mínimo, um diretor e três professores.

Art. 95. – Nos grupos escolares de seis ou mais classes haverá um professor de trabalhos manuais de reconhecida competência.

Art. 96. – A matricula em cada classe será de 30 a 40 alumnos.

¹⁰³ Cf. Decreto n 8. 538, de 12 de fevereiro de 1925.

¹⁰⁴ Ortografia e acentuação atualizada.

Art. 97. – As classes que não satisfizerem a condição acima prevista serão suprimidas ou fundidas, procedendo-se a uma nova distribuição dos alunos pelas classes restantes.

Art. 98. – Os grupos escolares serão classificados em três categorias:

1ª os de nove classes;

2ª os de seis a nove classes;

3ª os de menos de seis classes.

Art. 99. – Haverá na Secretaria do Interior e Justiça um livro especial para anotar a vida dos grupos escolares, seu funcionamento, progressos do professorado, e tudo mais que se relacionar com os estabelecimentos.¹⁰⁵

Essa breve aclaração serviu para embasar o contexto histórico dos grupos escolares, especialmente no Estado de Goiás, o que se encontra relacionado diretamente, com o objeto de pesquisa desse trabalho.

O ambiente escolar exposto no livro aqui estudado é um grupo escolar, que é descrito em vários momentos das lições apresentadas.

Pouco tempo depois de começadas as aulas do Grupo Escolar, a diretora, entrando nas classes, avisou que, tendo o Presidente da Republica decretado que o dia seguinte fosse considerado o “Dia da Criança”, às quais se deviam proporcionar diversões, resolvêra fazer um piquenique em uma chácara á beira do Bacalhau. Deveriam, todos, reunir-se no edifício do Grupo, às 7 horas da manhã, levando cada criança sua merenda para o almoço.

Foi enorme o contentamento da petizada! [...]

(MONTEIRO, 1934, p.104).

Formava-se dentro desse espaço, uma concepção de desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos. Tratava-se de um local de integração social, em que imbricados nos conteúdos ensinados, encontravam-se os encantos de amar o estudo e o seu país. A ação educativa extrapolava o recinto escolar, estabelecendo-se em ambientes familiares, nos quais a correlação entre uma história do cotidiano e as vivências do aluno com parentes, amigos e outros são trabalhadas. Nos passeios, no piquenique, nas brincadeiras, no grupo escolar, no ambiente doméstico, se aprendia não mais memorizando e deduzindo, mas observando e intuindo. A natureza, ambiente de instrução, se mostrava saudável, perfeita e admirável para tal feito.

3.3.1 As protagonistas de *Goiaz coração do Brasil: a beleza das meninas goianas.*

Nossa investigação contraria a concepção de Freire (2012) ao afirmar que a dimensão temporal das mulheres que foram pensadas como ocupantes legítimas do espaço doméstico e

¹⁰⁵

CF. Decreto nº. 10. 640, de 10 de fevereiro de 1930.

os lugares legítimos dos homens seriam os espaços da rua e, conseqüentemente, o mundo intelectual seria dos seres humanos masculinos.

Basta uma primeira leitura de *Goiaz coração do Brasil*, para perceber o forte papel atribuído a Sílvia, Eunice, Iraní, Lucí, Iná, Aldacira, Maria, Tereza, Jurema, Lelia. Não que José, Augusto, Luiz e Paulo não apareçam, mas as meninas, as meninas sim, surgem idealizadas com elegância e protagonismo. Impossível vedar-se para as mesmas e para as suas evidentes características. São as meninas que estudam História, no grupo escolar, no ambiente familiar, na natureza, que conhecem lições cientificamente e intuitivamente. São meninas elogiadas pelas vestimentas, pelas condutas, pelos estudos. São para elas destinadas as lições morais e cívicas. Não se fala, mas se torna impossível não refletir sobre o porquê desse ensino moral, da exaltação do bom comportamento, do exemplo virtuoso da menina e da mulher.

Diversos são os adjetivos atribuídos às personagens. Meigas, gentis, interessadas, estudiosas, aplicadas, generosas, caprichosas, boas, esforçadas. No que concerne aos modos de ver, agir e sentir, nossas personagens se aproximam. Tais características se encaixam com maestria na menina, na futura mulher deveria representar sua família e sua nação com obediência.

Objetivando a transmissão de valores, nosso livro de leitura se estabeleceu como meio de propagação de formação ideológica de meninas. O espaço que ocuparam na obra reflete sua significância quanto aos seus deveres morais e cívicos. Em contrapartida à educação doméstica, normalmente destinada às meninas nos livros de leitura, as jovens meninas leitoras e curiosas sobre a História de Goiás em nossa fonte histórica, aprendem uma compilação de conhecimentos gerais e diversificados.

Sílvia, Eunice, Maria, Aldacira, Tereza e as outras aprendiam, ensinavam e compartilhavam entre si o que sabiam. Orgulhavam-se dos seus feitos e dos elogios recebidos. Preocupavam-se com a imagem que transmitiriam e com as lições que deveriam concluir. Agiam com perfeição. Mostravam-se empenhadas nas provas e ansiosas diante das premiações propostas.

A professora do 3º ano do Grupo Escolar prometeu dar, todos os meses, um livro de histórias de fadas á aluna que melhor prova apresentasse na ultima sabatina de geografia do mez.

Por isso estavam as alunas ansiosas por saber qual o ponto que cairia.

Feitos os papezinhos com os números dos pontos, a professora chamou uma das meninas para tirar: saú o numero 5 – Rios de Goiaz.

Fizeram-se as provas.

No dia seguinte, logo ao entrar na classe, disse a professora:

—Gostei das provas: estavam limpas e quasi todas certas. Dentre todas, porém, a melhor é a de Aldacira, a quem coube o premio. Venha busca-lo, Aldacira, e leia a prova para as outras ouvirem.

[...]

Aldacira ficou radiante de alegria, pois o livro, que recebeu como premio, era muito bonito e interessante.

Desse dia em diante as alunas do 3º ano dedicaram-se com mais afinco ao estudo de geografia.

(MONTEIRO, 1934, p.33-34)

O livro propõe uma instrução científica, primária e feminina. Percebe-se lições mais densas e argumentativas de caráter científico que articulava uma pedagogia intuitiva e experimental.

Estava-se a 26 de Julho.

As alunas do Grupo Escolar, reunidas no salão nobre, esperavam a hora marcada para o início da sessão cívica, comemorativa do aniversário da fundação da cidade de Goiaz.

O salão, lindamente ornamentado, era prova do **bom gosto** das alunas do 4º ano, encarregadas dessa missão.

Uniformizadas, com suas saias azul-marinho e suas blusas brancas, ofereciam um lindo golpe de vista.

Finalmente, com a entrada das professoras e da diretora, teve início a festa com o Hino Anhanguera, cantado por todas as alunas.

Terminado o canto, a diretora abriu a sessão, dando a palavra á professora do 4º ano, afim de falar às crianças sobre Goiaz.

Tomando a palavra, ela começou:

[...]. (MONTEIRO, 1934, p.29-30, grifo nosso).

A passagem descrita apresenta a ocasião das alunas no grupo escolar que, reunidas, se apresentavam para a uma solenidade cívica. Atenta para os aspectos higienistas e estéticos das mesmas, elencando características não atribuídas aos poucos meninos apresentados na obra. Esses meninos que são quase, ignorados, quando lembrados, são reconhecidos como agitados e bagunceiros, ao contrário das meninas. A peraltice do menino era sempre reprimida em detrimento do bom comportamento da menina, em especial nas situações direcionadas ao processo educativo, ao qual ela se mostrava resignada e ele resistente ao aprender.

[...]. No dia seguinte, às seis e meia da manhã, já o Grupo estava repleto de meninas e meninos, quase todos de bolsa a tiracolo. Uns traziam bolas, este uma peteca, aquele uma corda de saltar.

Falavam todos ao mesmo tempo, riam, pulavam, felizes e contentes como um bando de andorinhas em bela manhã de primavera.

Pouco antes das 7 horas chegaram as professoras e a diretora, que logo trataram de reunir as crianças por classes, para facilitar a vigilencia.

Depois de tudo organizado puzeram-se a caminho, A´frente vinham as meninas do 1º ano, pequeninas e gentís, acompanhadas pela professora. Em seguida o 2º ano feminino, o 3º e o 4º. A marcha era fechada pelos meninos, irrequietos e turbulentos. (MONTEIRO, 1934, p.104).

Existia uma preocupação singular com a aprendizagem das meninas, que superava as simples informações de caráter comum, oferecendo a essas, subsídios científicos. A menina fez parte do projeto educativo, do projeto republicano, e mais do que a aquisição da leitura, característica típica dos livros de leitura, ela se fez agente histórico-social, moldada e conformada. Dessa forma, apesar do tom anedótico, as lições apresentadas transmitem valores, constituindo uma concepção de infância que enaltece a figura infantil feminina, alicerçada no entendimento de que a criança deveria ser educada integralmente e conduzida de acordo com as necessidades vigentes.

Escrito por uma mulher, sobre meninas e para meninas, nossa fonte se impõe como uma literatura diferenciada que marcou gerações e que continua aspirando e provocando inquietações. As personagens de *Goiaz coração do Brasil*, também eram ilustres, principalmente para aquelas leitoras meninas que se identificavam afetivamente com os exemplos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar, é preciso dizer que em minha trajetória estudantil, a História sempre foi a disciplina que mais me estimulou, minha fonte de inspiração. Desde menina, foi a matéria preferida, a maior de minhas paixões. O exemplo que carrego tem origem familiar, assim como Silvia, personagem do nosso livro de leitura, sempre tive contato com o ensino de história para além dos muros da escola.

Os caminhos percorridos na Educação só reafirmaram e conduziram o que eu sempre desejei fazer e pesquisar. Discutir História da Educação requer assumir a responsabilidade e a complexidade que essa linha de pesquisa demanda. Trata-se de um convite à compreensão de práticas e produtos históricos que no âmbito educacional se fizeram legitimadores, definindo trajetórias individuais e coletivas.

Dessa maneira, percebam o quão especial foi manusear o primeiro livro didático de História, para crianças, adotado no estado em que nasci e cresci; refletir que essa obra foi origem e referência para tantas outras e que mereceu e merece destaque. Esse contexto me trouxe outro desafio, que foi o de escrever de maneira abstrata, prestando-me à cientificidade adequada e evitando os textos adjetivados, pois o livro de leitura investigado, de leitura simples e clara e de uso de palavras e expressões anedóticas provoca certo encantamento e admiração.

A maior certeza que esse intenso trabalho me trouxe é como são infindáveis as possibilidades de confronto e de interpretação que as fontes históricas nos proporcionam e como as mesmas dispõem da capacidade de encantar, provocar e instigar. Impossível negar o receio em chegar ao ponto atual, preocupação que foi latente durante todo percurso de investigação. Não pela impossibilidade de resposta frente a problemática, mas pela convicção que outras perspectivas e horizontes poderiam ter sido trabalhados, pois sabemos que todo exercício historiográfico deixa lacunas. O acalento surge na certeza que esforço e interesse não faltaram e que a construção de novos sentidos e entendimentos são necessários, principalmente se tratando de uma História da Educação carente de pesquisas em alguns aspectos.

Dito isso, tecerei algumas considerações finais levando em conta a problemática elencada. Muitos dos objetivos e hipóteses lançados inicialmente, que resultaram nessa Dissertação de Mestrado foram alcançados, outros foram descartados ou ganharam novas perspectivas.

O exercício de revisão bibliográfica permitiu que se fosse constituído um embasamento teórico e metodológico, essencial para a construção do trabalho, que denunciou e sustentou algumas concepções prévias. Evidenciou, por exemplo, a deficiência de trabalhos *stricto sensu* voltados para a análise e uso dos livros de leitura no século XX. Os poucos trabalhos encontrados nas plataformas investigadas permitiram a formação de uma base fundamental para a execução da pesquisa, que nos manteve atualizadas diante das discussões que norteiam o campo de conhecimento pesquisado. Em um outro estágio de busca, encontramos alguns artigos científicos que possuíam a característica comum de analisar livros de leitura considerados tradicionais e recorrentes nos debates historiográficos. Tal constatação ampara a necessidade de novas pesquisas desse âmbito.

No que compete aos trabalhos levantados, definimos alguns pontos de análise, como é possível verificar no capítulo I dessa dissertação e nos apêndices. Nessa ação foi possível detectar a dificuldade por parte dos pesquisadores em definir claramente o método ou o aporte historiográfico utilizado em suas pesquisas. Alguns citaram superficialmente, outros apenas usaram de referências. Outro diagnóstico foi a ausência de palavras chaves condizentes com o conteúdo dos trabalhos. Encontramos teses e dissertações que continham os temas que eram de interesse da pesquisa, contudo os mesmos não surgiam nas palavras chaves dos respectivos trabalhos. Elas são de grande valia para a busca, pois são utilizadas pelas plataformas de pesquisa.

A variedade de estudos na área de História da Educação, como aqueles voltados aos impressos, métodos de ensino, cultura escolar e outros, necessita se incorporar a uma concepção prática e ordenadora das relações sociais. Dessa forma, o uso da legislação educacional como fonte indicou o quanto a mesma expressa projetos políticos e sociais, trazendo possibilidades e incoerências. Compreendendo as leis, como documentos fundamentais para a compreensão da fonte e do contexto histórico que ela foi constituída. Aqueles que investigam a História da Educação devem tomar a lei como uma fonte histórica e como espaço de contradição ou consenso, uma síntese de múltiplas determinações em constante processo de mudança, e um requisito fundamental para a produção e sistematização do conhecimento histórico.

Essa consonância foi importante na relação direta da produção didática com a legislação vigente, pois assim como qualquer material escolar, o livro foi aprovado previamente pelo governo antes da sua adoção.

É nesta perspectiva que foi possível identificar, na fonte investigada, algumas das propostas direcionadas ao ensino de História para as turmas dos terceiros e quartos anos,

contidas no *Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz de 1925* e no *Programma de Ensino para as Escolas Primárias de 1930*. Percebe-se que uma parcela significativa dos conteúdos foi incluída nas lições do livro. A ideia de civilidade e patriotismo, o culto a homens considerados ilustres, movimento bandeirante e indígenas, Brasil e Goiás (Colônia, Império, República) são exemplos de alguns desses conteúdos.

O livro de leitura investigado permite compreender parte do projeto nacional e civilizador que vigorava, vinculado à educação, assim como a importância dada ao ensino de História. Assim como em outros livros de leitura, os conteúdos valeram em convergência com diversificadas temáticas, inclusive de outras áreas do conhecimento. É consenso para aqueles que pesquisam sobre os livros de leitura, que essas obras escolares formaram uma cultura escolar.

Sobre a transição do século XIX e XX é essencial considerar o papel da escola e do livro de leitura para a perpetuação do projeto de República, pois a educação moral e cívica foi eixo nas preocupações para aqueles que almejavam o perene controle das relações e das estruturas sociais, como forma de regenerar o país.

Os livros de leitura retratavam conhecimentos e valores e sendo assim, há de se reiterar que os livros de leitura exerceram influência na vida de várias pessoas, em especial, no que se pode chamar de relacionamento afetivo aluno com texto, o que demonstra a importância das obras tanto no âmbito escolar quanto em suas vidas pessoais.

Analisar a fonte *Goiáz coração do Brasil* significou também identificar concepções relacionadas à leitura, ao livro, à escola, ao projeto de República, ao leitor, ao ensino de História, às questões de gênero. A fonte representa uma concepção de infância, de escola e de ensino, que respondeu a interesses e anseios, como os da própria autora. Essa prática se associa ao ato de identificar, no âmbito da História da leitura, quem, o que, onde, quando, como e por que lê.

No que concerne ao recorte temporal utilizado e ao analisar a conjuntura política educacional, a partir da segunda metade do século XIX em diante verifica-se uma série de modificações organizacionais e estruturais, especialmente as práticas pedagógicas propostas no ensino primário. Interesses políticos, religiosos, ideológicos, sociais, econômicos e culturais interferiram diretamente nos debates sobre como e sobre o quê, a escola deveria ensinar. Conscientes em relação às circunstâncias existentes, coube a nós pesquisadoras em História da Educação, compreender que o livro, enquanto fonte histórica, carrega e responde a instâncias exteriores, colocando-se como produto de exigências.

Ao nos reportarmos ao recorte espacial, nos direcionamos ao ensino primário, e assim sendo ao grupo escolar, modelo de organização escolar exposto no livro. *Goiaz coração do Brasil* foi escrito e adotado no contexto do movimento da Escola Nova, século XX, período marcado por variadas proposições de renovação da escola primária. Entretanto, nossa fonte mostra uma educação pelos sentidos, em que as crianças aprendiam ouvindo, vendo e tocando as coisas do mundo, ou seja, por meio do intitulado método intuitivo de ensino, propagado no século XIX. O dito escolanovismo defendia a construção de uma escola laica, obrigatória e de qualidade, no entanto, apesar no termo “*nova*”, o movimento surge com algumas ditas “novidades” – *práticas e saberes* – anteriormente discutidas e que foram renegadas, sendo somente ressignificadas.

Como exemplos das consideradas novidades, destaca-se, a centralidade das crianças nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar e intuir, como explana Vidal (2016). Portanto, apropriou-se do processo de defesa em torno da centralidade de um aluno que vê e faz, em detrimento de um aluno que ouvia e via, outrora discutido no ensino intuitivo, que valorizava os sentidos para a aquisição do conhecimento.

Detecta-se, portanto, uma contradição, pois preceitos de uma instrução oitocentista são identificados nas lições. Em vez de disseminar indícios do ideário escolanovista, a obra usa e reafirma uma escola, um livro e um método recorrente ao século XIX, até então considerado nefasto e atrasado. Também se delega, no livro, um ensino sob a responsabilidade da escola e da família. São diversos os trechos que expõem ensinamentos no ambiente doméstico, por meio de diálogos com a família. Para além do grupo escolar, a instrução primária ocorre em casa e nos passeios familiares.

Apesar de ser um pensamento mais oitocentista, identificamos no livro de Ofélia pistas que nos permitem afirmar a presença do ideário iluminista republicano. Rememoramos que educar o povo seria uma preocupação central do projeto educacional republicano, e caberia à escola primária moldar o novo cidadão, para conviver com a nova e moderna sociedade. Nesse período, a crença no domínio da escola foi bastante difundida, cabendo a escola primária a atribuição de moldar o caráter das crianças, inculcando-lhes especialmente valores, virtudes, normas de civilidade, ajudando na construção e consolidação da nação brasileira. A veiculação desses valores cívicos patrióticos se fazia necessária, de tal forma que, segundo a autora, buscou-se fazer da escola primária uma instituição eminentemente republicana. Ofélia acompanhou esse tipo de concepção em sua escrita, expondo a relevância do papel da escola,

da família, do livro e do ensino para a afirmação desse projeto, utilizando estes como essências para a perpetuação do projeto almejado.

O culto ao hino nacional, à bandeira, às armas, às canções regionais e à literatura, a consagração a homens cultos e ilustres, as lições de reconhecimento sobre conquistas territoriais, o desenvolvimento econômico e social, as disputas políticas, o discurso de exaltação da natureza e o enobrecimento de construções públicas, a lógica dos direitos e deveres, o estímulo à competição, exemplificam essa percepção, que segue o projeto educativo proposto.

Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, autora de *Goiáz coração do Brasil*, foi uma mulher típica do tempo em que viveu, contudo possuía concepções próprias de educação, história, escola, livro e infância. Nessa acepção, cabe considerar que ao interpretarmos o passado, devemos evitar simplismo em juízos de valor dos sujeitos que investigamos, desviando-nos de abordagens que tentam explicar o passado via circunstâncias atuais.

Ofélia, no intento de escrever sobre coisas e fatos da História de Goiás, construiu uma obra que refletiu o seu pensamento e a maneira que presenciava e enxergava a sociedade e que pudesse auxiliar professores, alunos e demais interessados no assunto, pois avistou a necessidade de se discutir diversos aspectos da História regional e nacional. Reconhecida na História da educação regional, foi considerada uma mulher bem relacionada e ocupou cargos de prestígio na educação.

Na obra investigada, procurou exaltar e ressaltar as meninas de Goiás, elencando-as como personagens protagonistas das lições. Observa-se a moral que cai sobre elas. O livro é escrito sobre elas e para elas e diferente do que se espera e do que é típico para a época, se opera a construção de uma menina ilustre que responde aos anseios da sociedade e que atende aos desejos de uma escola primária que pretendia formar bons e patriotas cidadãos. Deparamo-nos com a superação do comum silêncio em torno da questão feminina, que ainda pairava sobremaneira, apresentando a menina e suas qualidades como exemplos a serem seguidos. São estudiosas, caprichosas, organizadas, elegantes, distintas, educadas, resignadas, responsáveis e acima de tudo, modelos a serem reconhecidas e admiradas.

A menina é concebida como sujeito provido de intelectualidade, e não somente direcionada para a execução de trabalhos manuais e práticas de funções domésticas. Funções essas que inclusive não aparecem no livro de leitura. Ela está na escola, estudando, ensinando e conhecendo o ensino científico de História. Ela leva esse ensino para além dos muros da escola e o questiona, o observa no dia a dia e o apresenta para a família. Ela ganha vez e voz.

A menina leva seus estudos a sério, reconhece a importância deles não só para si, mas para a construção de uma nação que caminha para o progresso e a modernidade.

Conclui-se, ainda, sobre a abertura de reflexões desse âmbito. O livro proporcionou incentivo e inquietação para a construção de outros impressos que elencassem a figura feminina. Mesmo que de forma discreta, percebe-se a valorização da participação dela na sociedade, como sujeito histórico.

Não se questiona qual a incumbência, qual a utilidade, qual a representatividade, apenas se reconhece e se propicia a instrução integral e enciclopédica. A autora acredita na formação intelectual da criança menina e na necessidade do seu aprimoramento.

Não existe nas lições qualquer tipo de distinção e discriminação em detrimento da menina. Ofélia louva a doçura, a delicadeza, o encanto e a graça do universo feminino, mostrando seu potencial e afirmando que ali também se encontrava a cidadã digna e patriota. Receberam instrução científica e intuitiva, educação histórica e moral, foram reconhecidas e atrizes principais da grande obra *Goiáz coração do Brasil*.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 5ª Ed. (p.581-583)

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p.167-184, jan. /jun. 2012.

ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de. **Um Lobato educador: sob o prisma da fecundidade da obra infantil lobatiana**. Recife: UFPE, 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

ABUD, Kátia. 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**. São Paulo: Contexto, 2005. p.28-41.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **História. A arte de inventar o passado**. São Paulo: Edusc, 2007.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.

ALMEIDA, Anne Emílie Souza de. **A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos (1934-1961)**. São Cristóvão-SE: UFS, 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

ALVES, Alda Judith. **A Revisão da bibliografia em Teses e Dissertações: Meus tipos inesquecíveis**. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria. (Orgs.) **Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo, Cortez, 2009.

ALVES, Claudia. Educação, Memória e Identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p.101-125, Jan/Abr 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em 17 ago. 2017.

ALVES, Gilberto Luiz. O ensino mútuo e a organização do trabalho didático. In: ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Miriam Fábila. **Instrução Primária em Goiás: possibilidades interpretativas a partir dos discursos políticos**. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, **Anais...** Anped, 2008.

Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT02-4537--Int.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. A escolarização em Goiás nos anos de 1920: as escolas isoladas e o grupo escolar. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. Belo Horizonte, **Anais...** Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/403.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017

ALVES, Raquel da Silva. **Formas de contar a história:** ensino de história na escola primária cearense nas décadas de 1920/30. Fortaleza: UFC, 2015. 283 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro:** princípios da técnica de editoração. 2008

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952):** uma abordagem comparada. Araraquara –SP: UNESP, 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 6 ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal – RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2009.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, E. *Et al.* **Anthropos-Homem.** Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BANDEIRA, Marina. Formulação de um problema de pesquisa. **Série didática**, UFSJ, 2009. p. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/Texto%203-%20Revisao%20de%20literatura.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes. **Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930).** Goiânia: PUC, Goiás, 2011.

BARROS, Silvia de Castro. **O ensino de geometria na formação de professores primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940.** Juiz de Fora: UFJF, 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002. p.529-575.

_____. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 20, 2002, p.27-47.

_____. Formação da criança brasileira e a “mais terrível das instabilidades”: um livro de leitura lusitano do século XIX. In: MOLLIER, Jean-Yves & DUTRA, Eliana. **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política**. São Paulo, 2006, p.533-553.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v 7, n 22, p.53-66, set/dez 2007.

BERGSON, Henri. **Mélanges**. Paris: PUF, 1972.

_____. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. 3.ed. Paris: PUF, 1988.

_____. **L'évolution créatrice**. 5.ed. Paris: PUF, 1991.

_____. **Les deux sources de la morale et de la religion**. 5.ed. Paris: PUF, 1992.

_____. **La pensée et le mouvant**. 4.ed. Paris: PUF, 1993.

BEZERRA, Fábio Marques. **Educação física no jardim-de-infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do exército (1932-1942)**. Recife: UFPE, 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BILAC, Olavo; BONFIM, Manoel. **Prática da Língua Portuguesa – Livro de Leitura para o Curso Complementar**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

_____. **Através do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

BIOTARD, Pierre. **Novo manual do bom tom, contendo moderníssimos preceitos de civilidade, política, conduta, e maneiras em todas as circunstâncias da vida, indispensáveis à mocidade e aos adultos para serem benquistos e caminharem sem tropeço pela carreira do mundo**. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1900.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939**. Edições Loyola, São Paulo, 1990.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1993.

_____. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013, p.69-90.

BORGES, Luiz. Ciência, natureza e território em Viagem ao Araguaia: expedições científicas e exploração do Império do Brasil no século. **Anais... XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Métodos para a instrução da criança na província da Bahia durante o império. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, 2016, p.238-253.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Norma de Goiás: Nascimento, Apogeu, Ocaso, Re (Nascimento). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. **Anais... Aracaju**, 2008. p.1 -29.

_____. Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): O movimento instituinte-instituído. In: Congresso Luso – Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Uberlândia, **Anais... Uberlândia**, 2006. p.5256- 5269.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: **Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras Lições de Coisas**. Manual de ensino elementar para uso de pais e professores. Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Volume XIII, tomo I das Obras Completas de Rui Barbosa).

CAMPELO, Katia Gardênia Henrique da Rocha. **Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros CUORE/CORAÇÃO, CORAZÓN e ALMA E CORAÇÃO**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: Coleção Documentos Goianos, nº 28, Ed. UFG, 1994.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, nº 57, 2009, p.117-143.

CARDOSO, Teresa. *et al.* **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Forças armadas e política: 1930 – 1945**. In: CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p.62.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** São Carlos-SP: UFSCar, 555f, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

_____. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia**. Anped Sul, 2012.

_____. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p.309-331, abr2011 - ISSN: 1676-2584

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v.1.

CHAIA, Joshepina. **Financiamento escolar no segundo Império**. Marília-SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1965.

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

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A mediação editorial. In: _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002, p.61-62.

_____. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Lisboa: Difel, 2002.

_____. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

_____. (Org.). **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora UFG, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.

COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson: intuição e Método Intuitivo. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 21/22: 151-164, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/trans/v21-22n1/v22n1a12.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

COELHO NETTO, Henrique. **Breviário Cívico**. Rio de Janeiro: Ed. “O Norte”, 1921.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação. **Revista PUCRS**, v 32, n 2, p.185-191, 2009. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em: 05 set. 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Presentación. In: DIAZ, José Maria Hernández; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Cien años de escuela en España (1875-1975)**. Catálogo de exposición. Salamanca: Kadmos, 1990, p.2-7.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho de professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo - SP: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. Vitória: UFES, 2010. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FALCON, Francisco J. Calazans. **História cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “Lições de Coisas”, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil/ São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. ROSA, Walquiria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p.177-196.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. & VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FARIA, Maria Isabel; PERIÇÃO, Maria da Graça. **Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico**. 2008.

FARIA, Miguel Fabiano. **A educação física na Revista do Ensino: produção de uma disciplina escolar em minas gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Correa e a literatura escolar para o ensino de história.** São Paulo: USP, 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERRO, Marc; JEAMMET, Philippe & GUILBERT, Daniele. **Que herança terão nossos filhos?** São Paulo: Edições Loyola, 2001, p.31.

FEBVRE, Lucien. Vers une autre histoire. France: **Revue de Metaphysique et de Morale**, 1949.

FILLOUX, Jean-C. **A personalidade.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 Ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Em Caminhos da história ensinada.** Editora Papirus: Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico Campinas, SP: *Papirus*, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus. 2003.

FONSECA, Simone Silva da. **Aproximações e distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo (1911-1930).** São Cristóvão - SE: UFS, 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FREIRE, Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Luna. **A escola nova e a modernização do ensino primário na Paraíba: a formação de professores e os grupos escolares (1930-1946).** João Pessoa: UFPB, 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

FREIRE, Eleta de C. Histórias de gênero na história da educação brasileira. In: AMORIM, Roseane M. de; NETO BATISTA, José. **Memórias e histórias da educação sobre a diversidade cultural no Brasil.** Recife: UFPE, 2012.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen. **Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950.** Guarulhos: UNIFESP, 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

FURET, François. **A Oficina da História.** (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Antonia Simone Coelho. **Álbuns de Pesquisa: Práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GONDRA, José. Máscaras, convenções e formas da civilização em livros de leituras pedagogia das agradáveis virtudes. In: SENA, Fabiana. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2017, p.13-21.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Nas publicações sobre livros de leitura no início do século XX: traços de uma cultura material escolar. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 21 n. 52, maio/ago. 2017 p.235-249

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; SILVA, Maria Aparecida Alves; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim. Memórias do Grupo Escolar Eugênio Jardim: o que nos revela seu “termo de visita”. In: IX Congresso Brasileiro de História da Educação, João Pessoa. **Anais...** Universidade Federal de Paraíba, 2017. Disponível em: <www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/1433-1447.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. **Técnica e ciência como “ideologia”**. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. São Paulo: USP, 2007. 253f. Tese (Doutorado em História). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p.9-44, 2001.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. O jardim da infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Associação de ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994. p.61-72.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª Ed. – Trad. – Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva S.A., 2000.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, São Paulo, 1999, p.125-138. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-018819990002> Acesso em: 02 ago. 2017.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. São Paulo: Editorial Estampa, 1994.

LIMA & FONSECA, Thaís. Nivia. de. História da Educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA & FONSECA, Thais Nivia de. (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O ensino de história no Brasil: uma questão política. *História*, vol. 29, nº 57 **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte: F. I. Newton Paiva; FAHL, ano IV, n.7, 1996.

LIMA, Guilherme Pontieri de. **O ensino de História no Brasil: da “História Natural” à “História Naturalizada”**. Campinas: UNICAMP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

LIMAS, Jacqueline Policarpo de. **Orientações para o ensino de aritmética no curso complementar Jerônimo Coelho em Laguna - Santa Catarina (1911-1947)**. Florianópolis: UFSC, 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIVRO. **Michaelis. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**, 08 mai. 2018. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/livro/>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)**. São Paulo: USP, 2010. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARIZ, Ana Sofia. **Editora Civilização Brasileira: o design gráfico de um projeto editorial (1959-1970)**. Rio de Janeiro: PUC, 2005. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto no movimento Escola Nova: 1920-1940**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, Mario Ribeiro. **Dicionário Bio Bibliográfico de Goiás**. Editora: Master, 1999.

_____. **Dicionário Bio Bibliográfico de Tocantins**. Editora: Master RJ, 2001.

_____. **Dicionário Bio Bibliográfico Regional do Brasil**. 25 abri. 2018. Disponível em: <www.usinadeletras.com.br>. Acesso em: 25 abri. 2018.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unissonos** janeiro abril 2011 p.40-49.

MEDEIROS, Enderson. **A história de Goiás segundo Zoroastro Artiaga**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2016.

MEDINA, Camila Beltrão. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso**. São Paulo: USP, 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, Cleide Maria Maciel de. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MENDONÇA, Jales Guedes Coelho. **A Assembleia Constituinte Goiana de 1935 e o mudancismo condicionado**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONARCHA, Carlos. **A escola normal da praça: o lado noturno das Luzes**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

MONTEIRO, Carolina. **“A escrita na escola primária”**: repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, Ofélia Socrates do Nascimento. **Entrevista concedida a Iria Brzezinski**. (n.1). Brasília, 1985.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MORAIS, Janaína Silva de. **Grupo Escolar Joaquim Nabuco – História e Práticas educativas (Taipu/Rio Grande do Norte, 1919-1940)**. Natal: UFRN, 2016. 141 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MORAIS, Ramona Mendes Fontoura de. **Gestando uma “profissão relativamente nova”**: na Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento Belo Horizonte (1927-1945). Belo Horizonte: UFMG, 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOREIRA LEITE, Mirian Lifchitz. O terceiro andar da Escola da Praça. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo, Associação de ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994. p.104-114.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n. 1, p.19-31, 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/1/1>>. Acesso em: 14 maio 2017.

MUELLER, Helena Isabel. Os ativos intelectuais católicos no Brasil dos anos 1930. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 35, nº 69, p.259-278, 2015

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre v. 20 n. 50 set. /dez. 2016 p.119-138. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

NEPOMUCENO, Maria. Araújo. **A ilusão pedagógica 1930-1945**: Estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: UFG, 1994.

NEVES, Fátima Maria **O método lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Assis-SP: UNESP, 293f. 2003. Tese (doutorado em história) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Adeilton Santana; ÁVILA, Éverton Gonçalves de; CARVALHO, Daniel Brama Nascimento de. Intuir, ler, escrever, experimentar e fotografar: atualizações didáticas com fotografias. 10º **ENFOPE**, Tiradentes, 2017, p.1-16. Disponível em: <<https://eventos.unit.br/enfope2017>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

NÓVOA, Antônio. Porque História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XX. V. 3. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.17-62.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Os intelectuais e a produção da série Resumo Didactico pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo (1918 – 1936)**. São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2006.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do catecismo (1937-1965)**. São Cristóvão –SE: UFS, 2008. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PAULA, Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de. **Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)**. Florianópolis: UDESC, 2015. 447 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PESAVENTO, Sandra. Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Cultura e Representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan. /dez. 2006. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6395> >. Acesso em: 05 ago 2017.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp.1993).

PESSOA, Marcela Sabrina de Albuquerque. **A educação durante a República Velha em Pernambuco: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930**. Recife: UFPE, 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.180-213.

PINHEIRO, Alessandra Santos; MOREIRA, Kênia Hilda. Livros de leitura na primeira metade do século XX: concepções de leitura e de leitores. Dourados: **Interletras**, v. 12, p.1-18, 2010. Disponível em: http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteriores/n12... Acesso em: 05 mar. 2018.

PINTO, Mário Alberto. **A educação matemática no ensino primário na década de 1940: O arquivo escolar da E.E. Barnabé – Santos –SP: UCS, 2007**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Goiânia, no ‘Coração do Brasil’ (1937-1945): a cidade e a escola re-inventando a nação**. Niterói: UFF, 2009. 364 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. Escola primária em Goiás (1930-1960): Entre cidades e fazendas, a escolarização como dispositivo de integração nacional. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Mato Grosso. **Anais...** Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. Disponível em: <sbhe.org.br/.../congressos/...%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20P....>. Acesso em: 06 set. 2017.

POMBO, Rocha. **Compêndio de História da América**. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1900.

_____. **Nossa pátria**. Narração dos fatos da História do Brasil, através da sua evolução, com muitas gravuras explicativas. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog irmãos, 1917.

PREGNOLATTO, Felipe Pascuet. **A cultura material na didática da história**. São Paulo: USP, 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. **A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da educação física como disciplina escolar (1882-1926)**. Belo Horizonte, UFMG, 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. Cadernos do CERU, São Paulo, n. 16, p.107-115, nov. 1981.

REIS, Diogo Alves de Faria. **História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

REIS, Maria Cândida Delgado. Masculino/feminino: fragmentos de uma construção assimétrica. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Associação de ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994. p.93-104.

REMER, Maísa Milène Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUC-PR, 2009.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **Cultura histórica e história ensinada em Goiás (1846 – 1934)**. Goiânia: UFG, 2011. 351 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2011.

_____. História ensinada e a questão regional em Goiás: a obra de Ofélia Nascimento. In: Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Natal, **Anais...** Natal: 2013, p.1-17. Disponível em: <www.snh2013.anpuh.org/.../anais/27/1363007589_ARQUIVO_Historiaensinadaeaqu...>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro. In: VALDEZ, Diane (Org.). **Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás. Séculos XVIII – XXI**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Wilma Fernandes **Saberes elementares aritméticos no ensino primário em Sergipe (1890-1944)**. São Cristovão –SE: UFS, 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2016.

ROCHE, Daniel. **História das coisas banais**. Portugal: Livros do Brasil (NT), 1999.

RODRIGUES, Anderson de Brito. **História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação**. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2007.

SANDES, Noé Freire; ARRAIS, Cristiano Alencar. A historiografia goiana entre dois tempos: Goiás e Goiânia. **OPIS**, Catalão, v. 14, n. 1, p.399-414 - jan. / jun. 2014.

_____. História e memória em Goiás no século XIX uma consciência da mágoa e da esperança. **Varia historia** Belo Horizonte, vol. 29, nº 51, p.847-861, set/dez 2013.

SANTOS, Alessandra Ramalho. **Escola do trabalho: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933)**. São Paulo: PUC-SP, 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, Nação, Povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)**. São Paulo: PUC-SP, 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2010.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX**. São Paulo: PUC-SP, 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, Roberto dos. Pós-modernidade, história e representação: cultura negra e identidade. **Mouseion**, vol. 3, n.5, Jan-jul. /2009.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora Ltda., 2007.

_____. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SENA, Fabiana. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2017.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

_____. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SILVA, Karla Goularte da. **Os nacionalismos nos livros de leitura da primeira República (1889-1930)**. Criciúma: UNESC, 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (195-1954)**. São Paulo: USP, 2002. 347 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil**. Colloque International (1986-2007) Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler Langues, cultures et formation. Université FrançoisRabelais, 25-27 juin 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p.21 – 56.

_____. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890 – 1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 51, novembro/2000.

SOUZA, Rita de Cássia de. “**Não premiarás, não castigarás, não ralharás...**”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). São Paulo: USP, 2006. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SZTUTMAN, Tania. **Ensino de História no primário**: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960. São Paulo: USP, 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, 2014.

TANURI, Leonor Maria. **A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930**. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.) Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de ex-alunos do IEC, 1994. p.3952.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil: um estudo baseado em dissertações e teses**. Campinas: UNICAMP, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em *Ensino de Biologia*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro**. Ensaios sobre tipografia e estética do livro. Editora Ateliê. 2007. Col. Artes do livro.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lygia. **Pesquisa em enfermagem**. Uma modalidade convergente – assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo, SP: Campus, 2002.

_____. História das mentalidades e história cultural. In: VAINFAS, Ronaldo & CARDOSO, Ciro Flamarion (org.) **Domínios da história**. São Paulo: Campus, 2011.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as Lições de Coisas**: Análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima. de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VALDEZ, Diane. “Passeando pelos arredores” do livro e da leitura na obra Goiaz coração do Brasil (1934). In: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea de. (Orgs.). **Escrita da Pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande, 2016. p.81 – 105.

_____. **Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás. Séculos XVIII – XXI**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Arquivos escolares virtuais. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo: Editora Autores Associados, Jul-Dez, no. 10, 2005. pp.176-191.

VALLE, Eurípedes Queiroz do. **A Academia Espírito - Santense de Letras**. (resenha histórica). Vitória, Vida Capixaba, 1945.

VAZ, Aline Choucair. **Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954)**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a História: Foucault revoluciona a história**. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, ed. Universidade de Brasília, 1982.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.497-518.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.497-518.

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p.145-176.

VINÃO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Benito. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

VIRGENS, Wellington Pereira. **A resolução de problemas de aritmética no ensino primário: um estudo das mudanças no ideário pedagógico (1920-1940)**. Guarulhos, UNESP, 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: educação e saúde). – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação. In: HOLANDA, Sergio Buarque (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Difel, 1985. Tomo II vol. 4.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; POLESSO, Natalia Borges. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. **MÉTIS: história e cultura**. V. 9, n 18, jul/dez 2010, p.99-112.

FONTES

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º Centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. Tomos I a IV.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/educacao_imperio.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.

GOYAZ (1875). **Goyaz Visconde de Taunay**. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 27 abri. 2018.

GOYAZ (1918a). **Lei n. 631 de 02 de agosto de 1918**. Organizando o ensino primário. Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>> Acesso em: 09 jul. 2017.

GOYAZ (1918b). **Decreto n. 5.930 de 24 de outubro de 1918**. Regulamentando o ensino primário. Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>> Acesso em: 09 jul. 2017.

GOYAZ (1925). **Decreto n. 8.538 de 12 de fevereiro de 1925**. Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>> Acesso em: 09 jul. 2017.

GOYAZ (1930). **Decreto n. 10. 640 de 10 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário de 1930. Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>> Acesso em: 09 jul. 2017.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. **Como nasceu Goiânia**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1938.

_____. **Goiáz, Coração do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1934.

_____. _____. 2. ed. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1983.

NOVA diretora. **Correio Oficial**, Goyaz, 22 jan. 1925. Noticiário, p.12.

PROFESSOR: a importância de sua missão. **Correio Oficial**, Goyaz, 6 de maio de 1930. Secção Pedagógica, p.8-9.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Senhor Dr. Getúlio Vargas DD. Chefe do Governo Provisório e ao povo goiano pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira. Interventor Federal no Estado de Goiás. (1933).

APÊNDICES

Apêndice 1 – Levantamento Bibliográfico: (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)). - Teses.

Quadro 1 – Presença dos descritores: Livro de Leitura Regional, Ensino de História para crianças na primeira metade do século XX, o Escolanovismo ou Escola Nova e o Ensino Primário – Teses.

Título	Autor (a)	Ano	Programa / Linha de Pesquisa	Descritor (es)
A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil. (1915 – 1954)	Gabriella Pellegrino Soares.	2002	História Social: USP. Cultura e Poder.	Ensino Primário; Escolanovismo.
Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906 -1930)	Karina Klinke.	2003	Educação: UFMG. Sociedade, Cultura e Educação.	Escolanovismo; Ensino Primário.
“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925 – 1955)	Rita de Cássia de Souza.	2006	Educação: USP. História da Educação e Historiografia.	Escolanovismo; Ensino Primário.
Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)	Antonia Simone Coelho Gomes.	2008	Educação: UFMG. Infância e Educação infantil.	Escola Nova; Ensino Primário.
O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961).	José Ricardo Oriá Fernandes.	2009	Educação: USP. História da Educação e Historiografia.	Ensino de História para crianças; Século XX; Livro de Leitura; Escola Nova; Ensino Primário.
A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927.	Cleide Maria Maciel de Melo.	2010	Educação: UFMG. História da Educação.	Ensino Primário; Escolanovismo.
Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940).	Ana Carolina Rodrigues Marangon.	2011	Educação: USP. Filosofia da Educação.	Ensino Primário; Escolanovismo.

Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954)	Aline Choucair Vaz	2012	Educação: UFMG. História da Educação.	Ensino Primário; Escolanovismo.
Caleidoscópios de leitura: análise dos livros CUORE/CORAÇÃO, CORAZÓN E ALMA E CORAÇÃO.	Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo.	2013	Educação: UFMG. Educação e Linguagem.	Livro de Leitura; Ensino Primário; Escola Nova.
História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921- 1952): uma abordagem comparada.	Virgínia Pereira da Silva Ávila.	2013	Educação: UNESP. Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre Escola e Cultura.	Livro de Leitura; Escola Nova; Ensino Primário.
História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927-1950).	Diogo Alves de Faria Reis.	2014	Educação: UFMG. Educação Matemática.	Ensino Primário; Escola Nova.
A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da educação física como disciplina escolar (1882-1926)	Diogo Rodrigues Puchta.	2015	Educação: UFMG. História da Educação.	Escola Nova; Ensino Primário.
Formas de contar a história: ensino de História na escola primária cearense nas décadas de 1920/30.	Raquel da Silva Alves.	2015	História Social: UFC. Cultura e Poder.	Escola Nova; Ensino Primário.

*Fonte: Quadro elaborado pela autora (DIAS, 2017).

Apêndice 2 – Levantamento Bibliográfico (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)). – Dissertações.

Quadro 2 – Presença dos descritores: Livro de Leitura Regional, Ensino de História para crianças na primeira metade do século XX, o Escolanovismo ou Escola Nova e o Ensino Primário – Dissertações.

Título	Autor (a)	Ano	Programa / Linha de Pesquisa	Descritor (es)
Um Lobato educador sob o prisma da fecundidade da obra infantil lobatiana.	Tamara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu.	2004	Letras: UFPE. Literatura, Sociedade e Memória.	Ensino Primário; Escolanovismo.
A educação matemática no ensino primário na década de 1940: O arquivo escolar da E.E. Barnabé – Santos – SP.	Mário Alberto Pinto.	2007	Educação: UNISANTOS Instituições educacionais, História, Política e Processo de Gestão.	Ensino Primário; Escola Nova.
A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX.	Fátima Aparecida dos Santos.	2005	Educação: PUC-SP. Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação.	Escola Nova; Ensino Primário.
A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/ Sabará (1907-1916).	Fernanda Cristina Campos da Rocha.	2008	Educação: UFMG. Educação e Linguagem.	Ensino Primário; Escolanovismo.
Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965)	Evelyn de Almeida Orlando.	2008	Educação: UFS. História, Sociedade e Pensamento educacional.	Livro de Leitura; Ensino Primário; Escolanovismo.
Escola do trabalho: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933).	Alessandra Ramalho Santos.	2009	Educação: PUC-SP. Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais.	Ensino Primário; Escolanovismo.
A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos	Anne Emilie Souza de Almeida.	2009	Educação: UFS. História,	Ensino Primário; Escolanovismo.

(1934-1961).			Sociedade e Pensamento educacional.	
A educação física na Revista do Ensino: produção de uma disciplina escolar em Minas Gerais (1925-1940).	Miguel Fabiano de Faria.	2009	Educação: UFMG. História da Educação.	Escola Nova; Ensino Primário.
História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960).	Elis Beatriz de Lima Falcão.	2010	Educação: UFES. Educação e Linguagens.	Ensino de História para crianças; Século XX; Ensino Primário; Escola Nova.
Educação Física no jardim-de-infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942).	Fábio Marques Bezerra.	2011	Educação: UFPE. Teoria e História da Educação.	Ensino Primário; Escolanovismo.
“A escrita na escola primária”: repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX.	Carolina Monteiro.	2012.	Educação: UFRS. História, Memória e Educação.	Escolanovismo; Ensino Primário; Ensino de História para crianças; Século XX.
A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento escola nova: 1920-1940.	Marcus Vinícius Rodrigues Martins.	2013.	Ciência da Informação: UFMG. Informação, Cultura e Sociedade.	Escola Nova; Ensino primário.
Ensino de história: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960.	Tania Sztutman.	2014.	História Social: USP. Cultura Material e Visual. Historiografia e Documentação.	Ensino de História para crianças; Século XX; Escola Nova; Ensino Primário.
A resolução de problemas de aritmética no ensino primário: um estudo das mudanças no ideário pedagógico (1920-1940).	Wellington Pereira das Virgens.	2014	Educação e Saúde: UNIFESP. As questões de infância e adolescência na formação de profissionais da educação e saúde.	Escola Nova; Ensino Primário.
Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos	Claudia Regina Boen Frizzarini.	2014	Educação e Saúde: UNIFESP.	Escola Nova; Ensino Primário.

programas do curso primário paulista, 1980 - 1950.			As questões de infância e adolescência na formação de profissionais da educação e saúde.	
Apresentais os fatos, ensinais a efetuar o mundo: as cartas de Parker em Sergipe (1942-1953)	Adriana Menezes de Santana.	2015	Educação: UFS. História, Sociedade e Pensamento educacional.	Ensino Primário; Escolanovismo.
O ensino de geometria na formação de professores primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940.	Silvia de Castro de Barros.	2015	Educação Matemática: UFJF. Ensino e Aprendizagem da Matemática, Análise dos condicionantes e Intervenção Pedagógica em Matemática.	Ensino Primário; Escolanovismo.
Aproximações e distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo (1911-1930).	Simone Silva da Fonseca.	2015	Ensino de Ciências e Matemática: UFS. Currículo, Didáticas e Método de ensino das Ciências Naturais e Matemática.	Escola Nova; Ensino Primário.
Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949).	Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de Paula.	2015	Educação: UDESC. História e Historiografia da Educação.	Ensino de História para crianças; Século XX; Ensino Primário; Escola Nova.
A educação durante a República Velha em Pernambuco: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930.	Marcela Sabrina de Albuquerque	2015	Educação: UFPE. Teoria e História da Educação.	Ensino primário; Escolanovismo.
Gestando uma “profissão relativamente nova”: a Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte, 1927-1945).	Ramona Mendes Fontoura de Morais.	2015	Educação: UFMG. História da Educação.	Escola Nova; Ensino primário.

Orientações para o ensino de Aritmética no curso complementar Jerônimo Coelho em Laguna – Santa Catarina (1911-1947).	Jacqueline Policarpo de Limas.	2016	Educação Científica e Tecnológica: UFSC. História da Educação Matemática.	Escola Nova; Ensino Primário.
Saberes elementares aritméticos no ensino primário em Sergipe (1890 a 1944)	Wilma Fernandes Rocha.	2016	Ensino de Ciências e Matemática: UFS. Currículo, Didáticas e Método de ensino das Ciências Naturais e Matemática.	Escola Nova; Ensino Primário.
A Escola Nova e a modernização do ensino primário na Paraíba: a formação de professores e os grupos escolares (1930-1946).	Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Luna Freire.	2016	Educação: UFPB. História da Educação.	Ensino Primário; Escola Nova.
Grupo Escolar Joaquim Nabuco – história e práticas educativas (Taipu/ Rio Grande do Norte, 1919 -1940).	Janaína Silva de Moraes.	2016	Educação: UFRN. Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos.	Ensino de História para crianças; Século XX; Escola Nova; Ensino Primário.

*Fonte: Quadro elaborado pela autora (DIAS, 2017).

ANEXOS

Anexo 1 – Goiás coração do Brasil – Índice.

Figura 3 – Índice: Primeira parte (1933).

ÍNDICE	
Primeira Parte	
1933	
Prefácio	11
A cidade de Goiás	25
26 de julho	28
Sabatina de Geografia — Rios de Goiás	32
Manuel Correa	35
Passeando pelos Arredores	36
Principais Fontes de Riqueza — Gado Vacum	40
Modinhas Goianas	43
Histórias do Vovô	46
Noite no Araguaia	49
Índios de Goiás	51
Principais Fontes de Riqueza — Fumo	54
Primeiras Povoações de Goiás	57
Passeando pelos Arredores — II	59
Manuel Rodrigues Tomás	62
Histórias do Vovô — Os Araês	63
Luas de Goiás	66
Canoeiros	68
O Araguaia	71
Uma Heroína Goiana	74
Curiosidades	76
Caderninho de Eunice — I — Governadores de Goiás	78
O Pirata	80
Lagos a Lagoas do Araguaia	83
Caderninho de Eunice — II — Governadores de Goiás	86
Em Convalescença	89
Santa Bárbara	90
Caderninho de Eunice — III — Governadores de Goiás	92
Folia	95
Passeando Pelos Arredores — III	98

Fonte: MONTEIRO, 1983, p.07.

Figura 4 – Índice: Primeira parte (1933). (Continuação).

— 8 —	
Ei-lo Prostrado	101
Goianos Ilustres — D. Manuel de Assis Mascarenhas	102
Piquenique	104
Principais Fontes de Riqueza — III — Cana de Açúcar	107
Noites Goianas	110
Goianos Ilustres — Cônego Luís Antônio da Silva e Sousa ..	111
Brincando de Prendas — I — Cidades de Goiás	113
Brincando de Prendas — II — Cidades de Goiás	117
Goianos Ilustres — Joaquim Xavier Curado	122
Jaraguá	124
Beleza do Araguaia	126
Caderninho de Eunice — IV — Conquista dos Carajás e Javaês	128
Goianos Ilustres — Padre Luís Gonzaga de Camargo Fleuri .	131
Passeando Pelos Arredores — IV	133
Caderninho de Eunice — V — Independência em Goiás	135
Nênia	138
Caetano Maria Lopes Gama	140
Sabatina de Geografia — II	142
Goianos Ilustres — Joaquim Bonifácio de Siqueira	145
Caderninho de Eunice — VI — Governadores de Goiás no Im- pério	149
Goianos Ilustres — Comendador Antônio de Pádua Fleuri ..	152
Bom Dia	153
Principais Fontes de Riqueza — Café — I	154
Principais Fontes de Riqueza — Café — II	156
Principais Fontes de Riqueza — Café — III	158
Goianos Ilustres — Marechal Brás Abrantes	161
Saudação a Jaraguá	163
Literatura Goiana	164
Caderninho de Eunice — Governadores de Goiás no Império	167
De Goiás a São Paulo — I	169
De Goiás a São Paulo — II	172
De Goiás a São Paulo — III	176
De Goiás a São Paulo — IV	178
Hino de Goiás	181
Armas e Bandeira de Goiás	184
Goianos Ilustres — Dr. José Neto de Campos Carneiro	186
Gruta Goiana	187
Goianos Ilustres — Felix de Bulhões	190

Figura 5 – Índice: Primeira parte (1933) (Continuação). Segunda parte (1980).

— 9 —	
Hino a Goiás	191
Instrução em Goiás — I	193
Instrução em Goiás — II	197
Exposição Geral de Trabalhos Manuais	201
Navegação do Araguaia	204
Caderninho de Eunice — Governadores e Presidentes de Goiás na República	209
República Nova	213
Segunda Parte	
1980	
Caderninho de Marisa — I	219
Governadores de Goiás depois da Revolução de 1930	219
Dia dos Municípios — Goiânia	220
Como Cresceu Goiânia	224
Municípios — Aula de Geografia	227
Curiosidade	229
Universidade Federal de Goiás	231
Municípios de Goiás — I	234
Municípios de Goiás — II	237
Municípios de Goiás — III	241
Municípios de Goiás — IV	243
Municípios de Goiás — V	246
Municípios de Goiás — VI	250
Academia Goiana de Letras	251
Goianos Ilustres — Dr. Pedro Ludovico Teixeira	256
Caderninho de Marisa II — Metago	259
Caderninho de Marisa III — Distrito Agro-Industrial de Anápo- lis	261
Curiosidades	263
Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás	267
Academia Goiana de Letras Jurídicas	271
Comunicações	274
Diários Associados em Goiás	277
Projeto Rio Formoso	279
Ouro! Ouro!	282
Goiás e Brasília	284

Fonte: MONTEIRO, 1983, p.09.

Figura 6 – Índice: Segunda parte (1980). (Continuação).

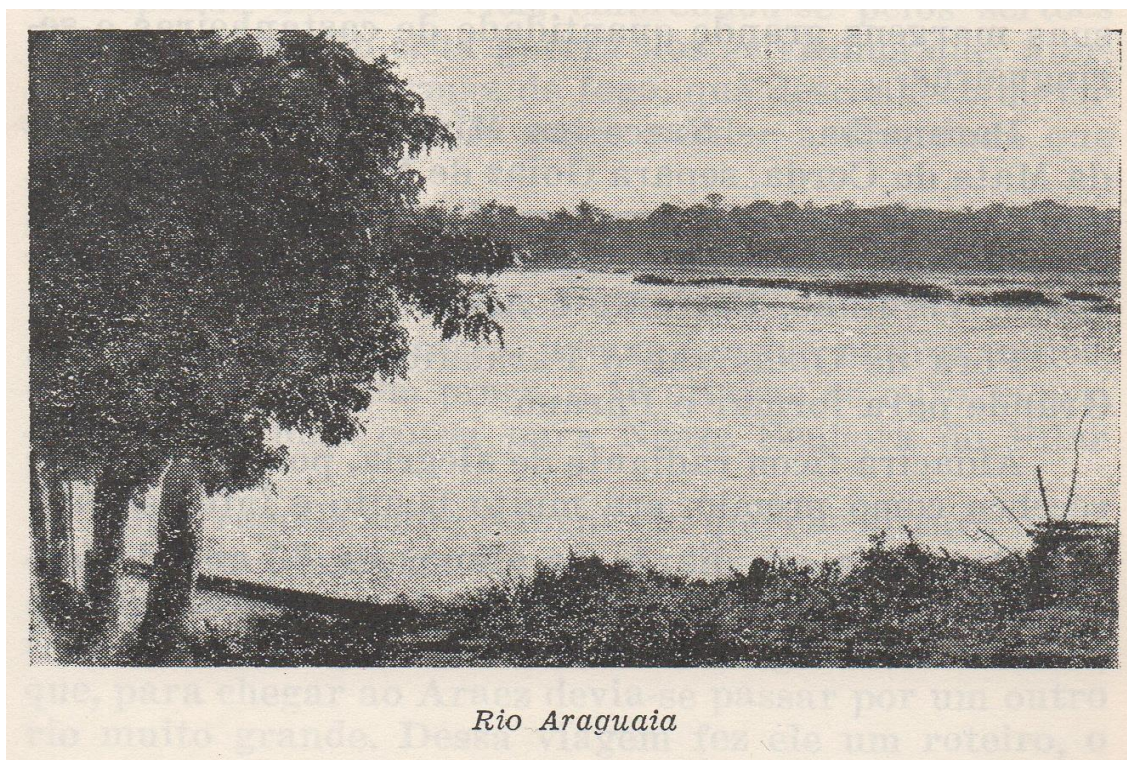
— 10 —

Goianos Ilustres — Bernardo Élis de Campos Curado	290
Turismo em Goiás	293
Variedades — Base Aérea de Anápolis	296
SUDECO	299
Segunda Parte	
Beleza do Araguaia	126
Comunidade de Eunicos — VI — Condições de habitação	821
Goianos Ilustres — Padre Leão Gonzaga de Camargo Fleury	131
Projeto Pelos Arrabaldes	131
Cartório de Matrizes — I	131
Governadores de Goiás depois da Revolução de 1930	131
Os Municípios de Goiás	131
Como Cresceu Goiás	131
Municípios — Atlas de Geografia	131
Goianos Ilustres — Atlas de Geografia	131
Universidade Federal de Goiás — V	131
Municípios de Goiás — I	131
Municípios de Goiás — II	131
Municípios de Goiás — III	131
Municípios de Goiás — IV	131
Municípios de Goiás — V	131
Municípios de Goiás — VI	131
Acadêmia Goiana de Letras	131
Goianos Ilustres — Dr. Pedro Ludovico Teixeira Texeira	131
Cartório de Matrizes II — Matriz	131
Cartório de Matrizes III — Distrito Agrícola Industrial de Anápolis	131
Cartórios	131
Acadêmia Feminina de Letras e Artes de Goiás	131
Acadêmia Goiana de Letras Jurídicas	131
Comunicações	131
Grêmios Associações em Goiás	131
Projeto Rio Paranaíba	131
Conto Guroi	131
Goiás e Brasília	131

Fonte: MONTEIRO, 1983, p.10.

Anexo 2 – Fotografias – Goiás coração do Brasil.

Figura 7: Sabatina de Geografia I – Rio Araguaia.



Fonte: MONTEIRO, 1934, p.33.

Figura 8: Passeando pelos Arredores II (Do diário de Maria) – Dois blocos de itacolomito com 13 metros de altura – Serra Dourada.



Fonte: MONTEIRO, 1934, p.61.

Figura 9: Principais fontes de riqueza (I) Gado Vacum – Gado no curral.

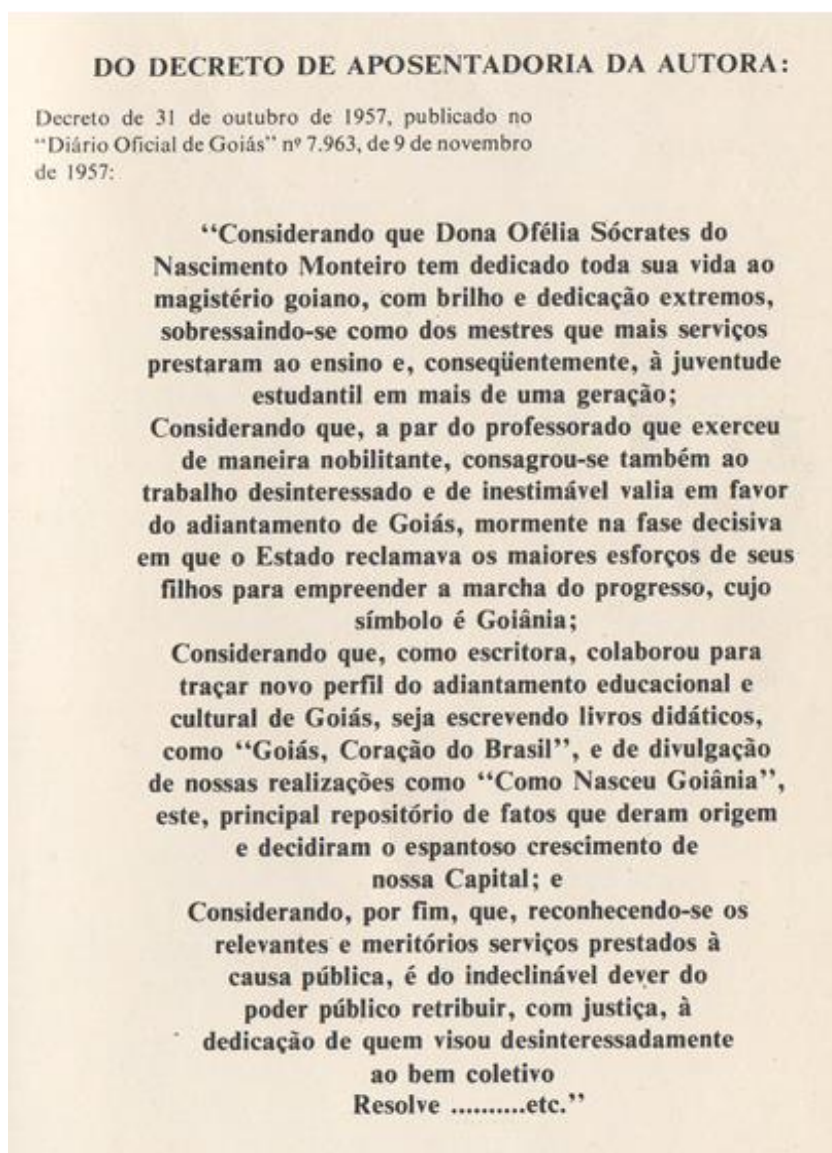


Fonte: MONTEIRO, 1934, p.41.

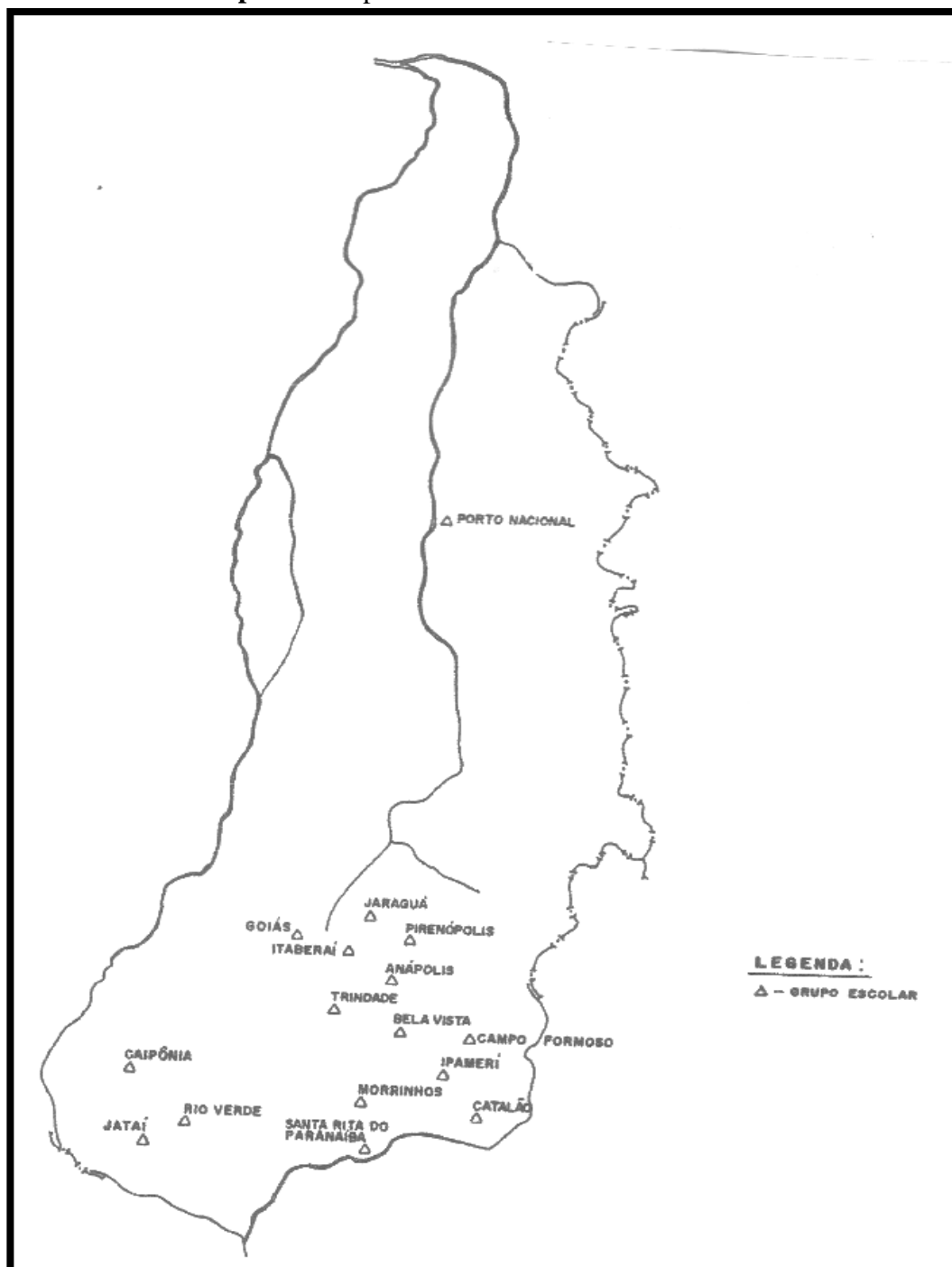
Anexo 3 – Fotografia da autora da obra *Goiaz coração do Brasil*.

Figura 10: Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro.



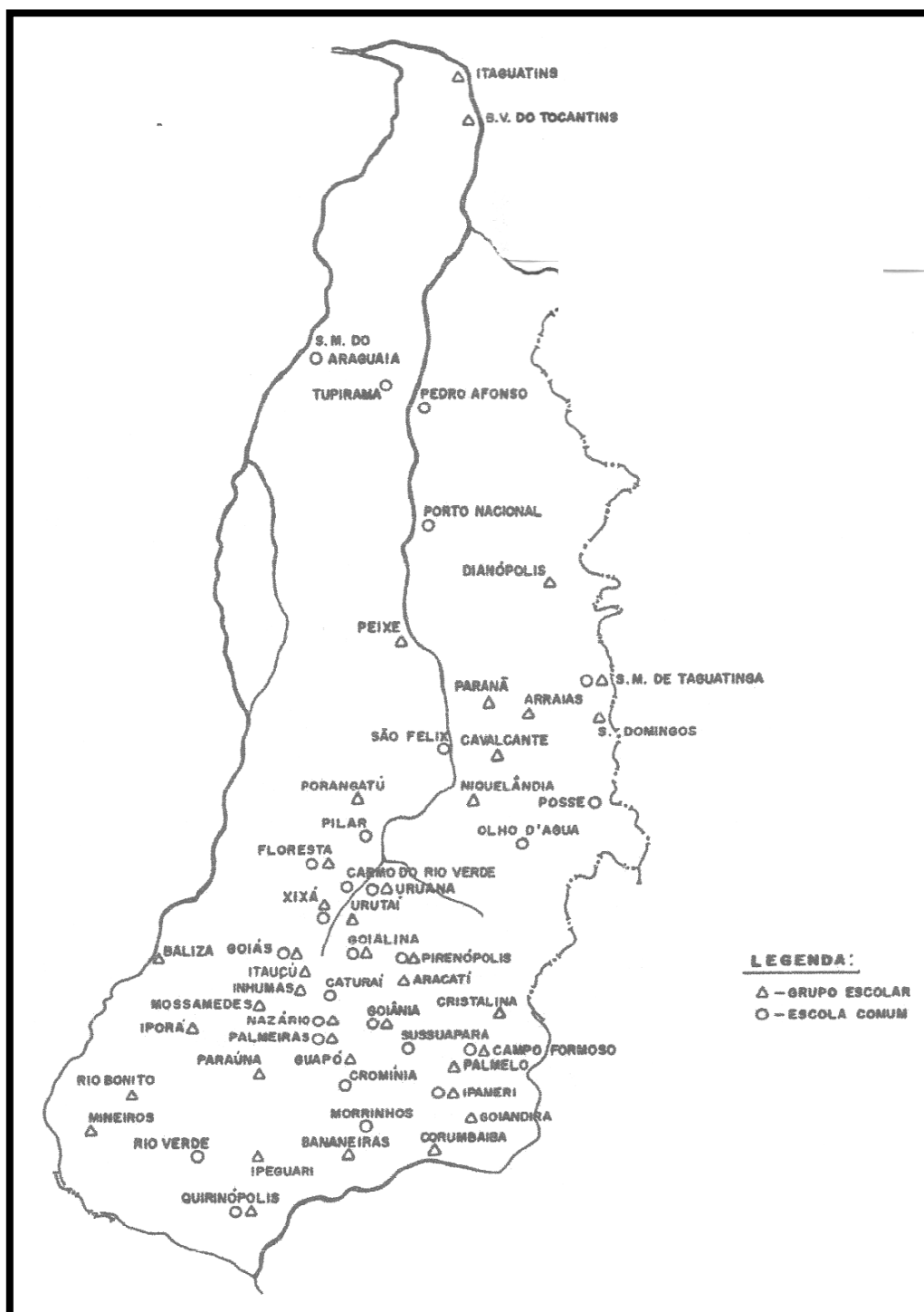
Anexo 4 – Decreto 31/10/1957 publicado no “Diário Oficial de Goiás”, nº 7.963.**Figura 11:** Decreto de Aposentadoria da autora Ofélia Nascimento.

Fonte: MONTEIRO, 1983.

Anexo 5 – Grupos escolares e escolas comuns no período de 1928 – 1945.**Mapa 1 – Grupos Escolares Públicos de Goiás em 1928.**

Fonte: NEPOMUCENO, 1994, p.88.

Mapa 2 – Expansão de Rede Escolar Pública em Goiás (1930-1945)



Fonte: NEPOMUCENO, Ibid., p.89