

ACERVOS E DOCUMENTOS

ARTEFATOS DO OFÍCIO: O ACERVO DO COLÉGIO MÃE DE DEUS E SEU POTENCIAL PARA AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE LONDRINA

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/73882>

Bernadete de Lourdes Streisky Strang

Aline Vanessa Locastre

Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina/Paraná, Brasil



Resumo

Este trabalho objetiva apresentar o acervo do Colégio Mãe de Deus, Instituição de ensino básico confessional, surgida na cidade de Londrina no ano 1936, como um lugar de preservação dos resquícios da cultura material e da memória da escola e como um sítio privilegiado para as pesquisas em história da educação e do ensino. O acervo se constitui por documentos como diários de classe, regimento escolar, atas de reuniões, currículos, boletins, cadernos, manuais, livros, cartas, bilhetes, convites, atestados, carteira sanitária, programas de ensino, livros de chamadas e de ocorrências, fotografias, LPs, pinturas, mobiliários, troféus, partituras além de documentos ligados a faculdade de música trazida da Alemanha pelas Irmãs, juntamente com o método Suzuki de ensino dessa disciplina.

Palavras-chave: acervo, documentos, história da educação.

CRAFT ARTIFACTS: THE COLLECTION OF THE MOTHER OF GOD COLLEGE AND ITS POTENTIAL FOR RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION AND TEACHING IN LONDRINA

Abstract

This work aims to present the collection of the Mother of God College, an institution of basic confessional education, which emerged in the city of Londrina in 1936 as a place to preserve the remnants of the material culture of the school and, consequently, as a privileged site for research in history of education and teaching. The collection consists of documents such as class diaries, school records, meeting minutes, curricula, bulletins, notebooks, manuals, books, letters, tickets, invitations, certificates, sanitary wallet, teaching programs, Photographs, LPs, paintings, furniture, trophies, scores, as well as documents linked to the music

faculty brought from Germany by the sisters along with the Suzuki teaching method of this discipline.

Keywords: collection, documents, history of education.

ARTEFACTOS DEL OFICIO: EL ACERVO DEL COLEGIO MADRE DE DIOS Y SU POTENCIAL PARA LAS INVESTIGACIONES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LONDRINA

Resumen

Este estudio tiene como objetivo presentar la colección del Colegio Madre de Dios institución de la escuela primaria de la denominación, que surgió en Londrina en 1936, como un lugar de preservación de la cultura material de la escuela que queda y, en consecuencia, como un sitio privilegiado para la investigación en la historia de la educación y la enseñanza. La muestra está compuesta por documentos tales como diarios de clase, los reglamentos escolares, reunidos minutos, se reanuda, boletines de noticias, libros, manuales, libros, cartas, notas, invitaciones, certificados, la cartera de salud, programas educativos, libros y eventos de llamada, fotografías, discos de vinilo, pinturas, muebles, trofeos, música, así como los documentos vinculados a la facultad de música traída de Alemania por las hermanas, junto con el método Suzuki de enseñanza de esta disciplina.

Palabras clave: colección, documentos, historia de la educación.

OBJETS D'ARTISANAT: L'ACQUIS DE LA MÈRE DE DIEU ÉCOLE ET SON POTENTIEL POUR LA RECHERCHE EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DE LONDRINA

Résumé

Cette étude vise à présenter la collection du Collège Mère de Dieu institution de l'école primaire confessionnelle, qui a surgi à Londrina en 1936, comme un lieu de préservation de la culture de matériel scolaire reste et, par conséquent, comme un site privilégié pour la recherche dans l'histoire de l'éducation et de l'enseignement. L'échantillon est composé de documents tels que les journaux de classe, les règlements scolaires, procès-verbaux, curriculum vitae, bulletins, livres, manuels, livres, lettres, notes, invitations, certificats, portefeuille de la santé, des programmes éducatifs, des livres et des événements d'appel, photographies, disques vinyles, peintures, meubles, trophées, de la musique ainsi que des documents liés à la musique collègue apporté de l'Allemagne par les sœurs, ainsi que la méthode Suzuki d'enseignement de cette discipline.

Mots-clés: collection, documents, histoire de l'éducation.

Introdução

Este artigo discorre sobre a constituição do Acervo do Colégio Mãe de Deus, entendendo este espaço como lugar de guarda dos resquícios da cultura material e da memória da escola e como um lócus privilegiado para as investigações que se interessem pela História da Educação e do Ensino, escritas ao mesmo tempo em que nascia uma cidade. Em 1929, Londrina se torna posto avançado do projeto inglês de colonização das terras do Norte do Paraná. O Decreto de criação do Município, no entanto, somente foi assinado pelo Interventor do Estado em dezembro de 1934. A escola veio logo em seguida.

No início da colonização da cidade, a região era um sertão desconhecido. Para se ter uma idéia, em 1935 havia no Estado do Paraná 1.043 escolas isoladas, mantidas pelo estado e/ou pelo município. (SILVA; MUZARDO, 2017). Nesse momento histórico, no entanto, a população que se aventurava por esses sertões, vinha em geral do Estado de São Paulo e Minas Gerais, além de alguns estrangeiros de diversos países. Essas pessoas tinham formação cultural diferenciada e por isso, desde o começo, as iniciativas quanto à provisão de escolas foram no âmbito particular. Londrina ainda não tinha sido elevada à categoria de município, sendo ainda denominada Patrimônio de Jataí e já havia inaugurado quatro escolas: Escola Alemã de Heimtal em 1931, Escola Japonesa em 1933¹, Escola de Palhano, na fazenda Palhano e a Escola Mãe de Deus, em 1936 (CESAR, 1976), momento em que a cidade contava com 20.597 habitantes. (SILVA; MUZARDO, 2017).

No caso desta última, as doze primeiras Irmãs de Maria de Schoenstatt, vindas da Alemanha que chegaram ao Brasil em 1935 foram convidadas para abrir uma escola primária. No ano seguinte, no mês de março o Instituto Mãe de Deus fora criado. No mesmo ano de 1935, do outro lado do mundo, o Reich começava os primeiros expurgos, com as Leis de Nuremberg. Mesmo considerando o alerta de Michel de Certeau (2015), de que toda a pesquisa historiográfica “se articula como um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2015), não é objetivo de este trabalho discutir as questões políticas que atravessaram a trajetória dessas Irmãs, sobretudo porque já existe farta literatura sobre o tema², mas é importante assinalar que a vinda delas ocorreu num momento político conturbado, tanto no país de origem como na terra que elegeram para exercer seu apostolado religioso e educacional. O protagonismo da Alemanha Nazista e o Estado Novo de Getúlio Vargas, somados às dificuldades com o idioma local, não tornaram a vida dessas pioneiras fáceis. Ainda assim, passados alguns meses da sua criação, o Instituto já contava com 110 crianças matriculadas. A partir de então, os primeiros documentos da escola começaram a ser produzidos.

O estudo de acervos escolares é uma linha promissora de pesquisas, não só para a história da educação e do ensino, mas também para melhor compreensão da história social da cultura no Brasil. Todavia, até quase a década de 1990, grande parte das investigações sobre a história da educação versava sobre as políticas públicas e as ideias pedagógicas, poucas iam além desses assuntos. Nas décadas seguintes, temas como o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, as políticas públicas, enfim, o estudo crítico dos rumos da educação, exigiria que o pesquisador considerasse “novos objetos, novos

¹ Para melhor compreender a imigração japonesa no norte do Paraná e o processo de escolarização, ver entre outros Capelo (2001).

² Sobre as condições de vida na Alemanha no momento da partida das Irmãs, ver Lawand e Bertan (2008).

problemas, novas abordagens” (LE GOFF; NORA, 1976) e, para isso, a cultura material da escola se mostrou imprescindível. Conhecer determinadas especificidades da escolarização requer um mergulho nos arquivos em busca de pistas para além dos aspectos legais e organizacionais do ensino. Os ecos do passado permanecem nesses espaços. Por isso, salvaguardar fontes, conservar o patrimônio histórico escolar é de importância capital, pois como alertam Nunes e Carvalho (2005, p. 35), “as instituições portadoras de acervos (arquivos, bibliotecas, centros de documentação) estão no centro mesmo da constituição e da redefinição do campo da história da educação”.

A valorização constatada na atualidade pela preservação e pelos estudos de acervos escolares se estende por outras latitudes. A investigadora portuguesa Maria João Mogarro, ao falar sobre a pesquisa arquivística e a construção da memória educativa, sustenta que os documentos contidos nos arquivos podem introduzir “a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos-professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais”. (MOGARRO, 2005, p. 77). Mas o que tornou esse tipo de pesquisa possível?

A revolução historiográfica do século XX, que redefiniu e alargou os domínios da história e o arsenal da sua pesquisa, também ampliou tanto as possibilidades temáticas como o conceito de fonte histórica. No dizer de Le Goff (2005), ao se referir a tradição historiográfica de Langlois e Seignobos, o que a História Nova ampliou, foi o campo do documento histórico. A história positivista, alicerçada no documento oficial e escrito, foi substituída por outra, cuja característica principal é a de ser sustentada por uma pluralidade de documentos de diferentes suportes, como fotografias, filmes, escritos de todos os tipos, estatísticas, artefatos arqueológicos, documentos orais, etc.

A mudança de paradigma refletiu diretamente no ofício do historiador, na medida em que os “novos objetos” carregados de historicidade passaram a lhe exigir não só que reformulasse as perguntas, mas também que demonstrasse destreza no manejo de diferentes procedimentos teórico-metodológicos e, sobretudo, que construísse interlocuções com outras áreas do conhecimento, sempre que necessário para a construção do seu objeto de pesquisa. Como afirmou Peter Burke, o encorajamento à interdisciplinaridade solicitou do historiador que aprendesse a colaborar com profissionais de diferentes formações, como geógrafos, sociólogos, economistas, estatísticos, antropólogos sociais, entre outros. (BURKE, 1997).

A Historiografia da Educação

No canteiro³ da História da Educação, compreendida como especialização da história, a mudança de paradigma foi bem-vinda, sobretudo por proporcionar renovação epistemológica e temática que permitiu lançar novos olhares para dentro da escola e da sala de aula, subsidiadas pelos instrumentos da disciplina fundadora⁴. O arsenal

³ Em referência ao subtítulo da obra de Jean Boutier e Dominique Julia, *Passados recompostos – campos e canteiros da história*. (BOUTIER; JULIA, 1998).

⁴ A História Social, enquanto dimensão historiográfica é capaz de agregar, de forma ampla, um múltiplo escopo de temáticas, abordagens, bem como de fontes históricas. Com vistas à formulação de um conhecimento que possibilite a compreensão de nuances diversas da História - esteja ela relacionada aos feitos de homens e mulheres de grupos influentes e/ou abastados; esteja ela voltada à compreensão dos feitos de pessoas anônimas e/ou pertencentes a grupos menos abastados - cada vez mais, por meio de pesquisas diversas, o campo para compreensão de inúmeras dimensões da sociedade torna-se possível

diversificado de fontes validadas pela História Nova abriu um horizonte de possibilidades para auxiliar o pesquisador na construção da história, mas também, como já mencionado, impôs maior entrosamento disciplinar para transformar o conteúdo das fontes em problema de pesquisa.

Os documentos dos arquivos históricos permitem que se vislumbre como se desenvolveram os mecanismos de controle, de organização, funcionamento, reprodução e de transformação de práticas e normas da escola. Levantar fontes para construção do objeto de pesquisa e para a escrita da história da educação pressupõe entre outras ações a ida aos arquivos escolares, o confronto das fontes e o diálogo constante com a historiografia já existente, mesmo arriscando-se à complexidade da operacionalização daí proveniente, pois “sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente”. (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 32).

Os arquivos, quando acessíveis, além da massa documental administrativa alimentada cotidianamente pelo processo de escolarização, podem conter diversas materialidades corriqueiras ao universo escolar e, por isso, caras às pesquisas históricas. Ao tratar das potencialidades dos objetos escolares como fontes, Vera Lucia Gaspar da Silva diz que:

Abordar a escolarização a partir da sua materialidade e da relação que os sujeitos com elas estabelecem é uma perspectiva que tem se mostrado bastante fértil e reveladora de projetos e representações em disputa, de tensões que nem sempre os projetos de escolarização e o discurso pedagógico revelam. (SILVA, 2015, p. 245).

No caso dos cadernos escolares, como registrou Ana Venâncio Mignot (2010, p. 427), “dentre todos os objetos possíveis de se encontrar nos arquivos, os cadernos são os mais raros” e, por isso, menos estudados. A efemeridade atribuída ao caderno escolar e, portanto, à falta de interesse pela sua guarda e preservação, são os principais motivos pelos quais, não raras vezes, acabam sendo excluídos como possibilidade válida de fonte de pesquisa. Não obstante, os cadernos são também fontes que evidenciam o caráter memorialístico dos acervos, como apontou Maria Teresa Santos Cunha, ao se referir aos materiais que integram os arquivos, sobretudo aqueles que

[...] conservam cadernos escolares e diários de professores e alunos, se constituem em rastros de memória cuja acessibilidade pode subsidiar futuras pesquisas por parte dos pesquisadores sobre cultura escrita e História da Educação. (CUNHA, 2015, p. 294).

Não se pode perder de vistas, contudo, que a memória não é um dado. Memória é trabalho que implica em ação, construção ativa e reconstrução. Ecléa Bosi (1994) diz que lembrar significa aflorar o passado, misturar dados imediatos com lembranças. Nessa perspectiva, as lembranças das vivências educativas, em todas as suas formas, como rememoração, reminiscências e significação, são atualizadas frequentemente. É por isso que o contato com documentos relativos ao processo de escolarização de uma instituição escolar exige que se reflita sobre a construção histórica desses documentos e,

por meio da abrangência possibilitada pela História Social. Dessa forma, a História da Educação pode ser inserida neste amplo campo da História Social, à medida que a compreensão da primeira se encontra intrinsecamente relacionada ao contexto sócio histórico ao qual está inserida. (BURKE, 1992).

consequentemente, sobre a preservação de uma determinada memória. Tanto a linguagem falada como a escrita são fontes de memória, o que significa dizer que o seu suporte são os “documentos”, escritos. Já os artefatos são sinais, representações de memórias coletivas e individuais. A memória histórica é tanto individual como coletiva, ainda que a memória individual seja um ponto de vista sobre a memória coletiva. (BOSI, 1994; HALBWACHS, 2003).

No caso do arquivo em tela, as condições adequadas de acondicionamento permitiram a constituição de um acervo. Nas nossas incursões pelas caixas que acomodam o material, encontraram-se, entre outras coisas, vários cadernos de diferentes disciplinas e épocas. Dois cadernos da quarta série primária chamam a atenção pelo cuidado demonstrado em seu trato e manuseio, visto estarem em perfeitas condições passados 76 anos, um de aritmética e outro português (cópia), datados de 1939. Ambos são adornados com flores desenhadas e pintadas nas extremidades das folhas preenchidas com caligrafia perfeita, com assuntos dessas matérias, conforme mostram os exemplos das fotografias a seguir (Fig. 01). Cada uma das folhas dos cadernos tem um desenho diferente. A aluna autora dos desenhos e dos registros, a primeira a ser matriculada no Colégio, está viva e saudável até a presente data.

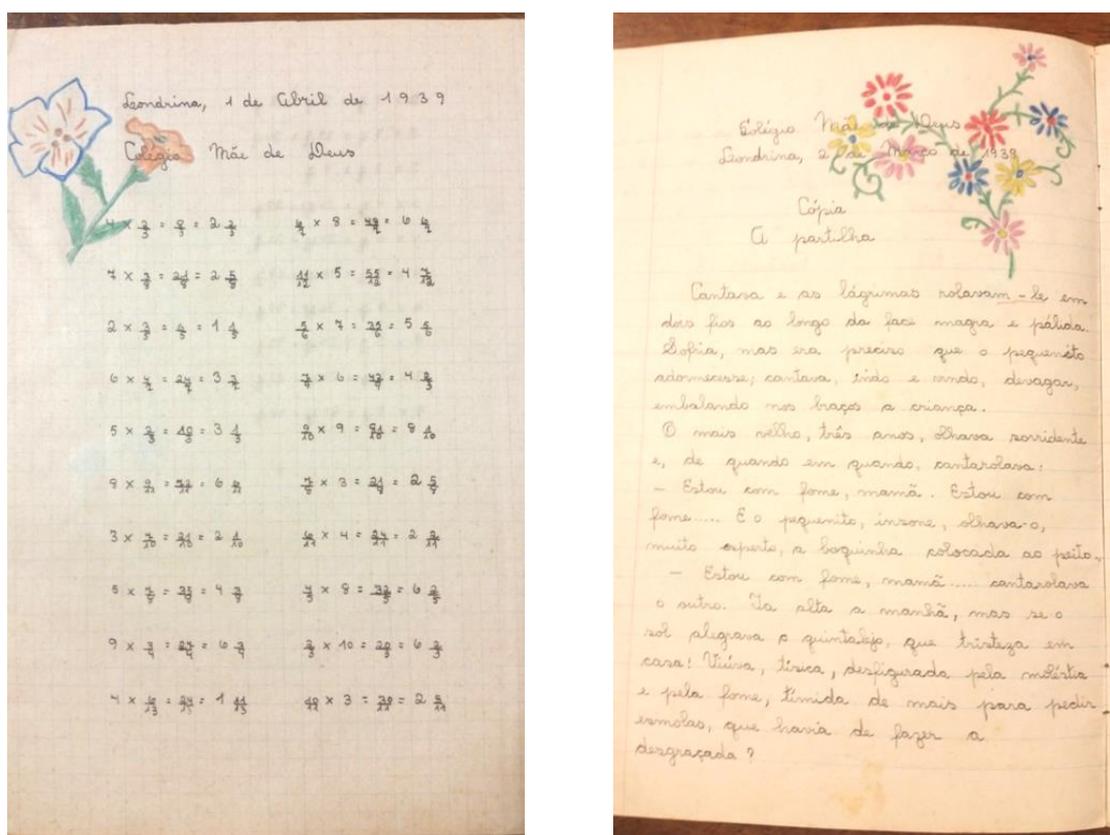


Figura 1 - Caderno escolar, 1939.

Fonte: Fotografias das autoras.

Todavia, se reconhece que, apesar de reiteradas discussões e esclarecimentos sobre as vantagens da conservação, por vezes nem as instituições, nem as pessoas que fazem parte do cotidiano da escola, compreendem a importância de se preservar a cultura material da escolarização. Uma instituição escolar, do ponto de vista físico, é constituída

por uma série de aparatos pedagógicos. Desencarnados das ações exercidas por alunos e professores e isolados dos contextos originais para os quais foram desenvolvidos, os objetos escolares, não têm um sentido intrínseco. No entanto, quando percebidos sob determinadas perspectivas, esses mesmos objetos se revestem de sentido e são esses sentidos que impulsionam as pesquisas.

A escolarização se consolida no interior das instituições educativas, pelos sujeitos que fazem parte desse universo e ocorre “na freqüência dos múltiplos espaços da escola, na vivência da pluralidade dos tempos, na elaboração dos saberes e disciplinas escolares e na convivência com uma variedade extraordinária de objetos”. (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 25). Em relação aos objetos, a afirmação de Felgueiras (2015, p. 177) é de que “os objetos não são independentes da sua inscrição na realidade social e subjectiva dos indivíduos e grupos. É necessário considerá-los, nas ações dos sujeitos”. Por meio das materialidades escolares, é possível empreender estudos que visem identificar elementos dos processos históricos que constituíram a escolarização, as práticas pedagógicas, ou seja, os fenômenos educativos do passado, para que se compreenda como foram estabelecidas as relações, administradas as tensões e resistências no cotidiano escolar e como foi que se constituíram os saberes no interior da escola e da sala de aula.

É oportuno lembrar que a relação espaço versus ensino é relativamente recente na história humana. Quando nasce a ideia de escola como um vínculo de transmissão e de aprendizagem de conhecimentos estruturados, esta não estava relacionada ao exercício do ensino em espaços próprios e qualificados para este fim, exceto no caso da antiguidade. (CAMBI, 2011; MANACORDA, 1992; MARROU, 1990). No período subsequente, a Idade Média, o ato de ensinar já não requeria espaço físico específico, pois o estabelecimento das relações de ensino e aprendizado se configurava em outro âmbito, como observam Felgueiras e Vieira (2010, p. 22), “não é o espaço, mas a actividade e a relação entre dois grupos distintos: os mestres e os estudantes”.

Os documentos como fontes

Na obra póstuma de Marc Bloch “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”, ao discutir a análise histórica, o autor relembra a célebre fórmula de Leopold Von Ranke (1795-1886), sob a qual o historiador se tornava uma espécie de “juiz dos infernos, encarregado de distribuir o elogio ou o vitupério aos heróis mortos”. (BLOCH, 2001, p. 125). Para os criadores *des Annales*⁵, a rigidez das fontes oficiais não poderia dar conta daquilo que os documentos não falam.

Tanto para Marc Bloch como para os historiadores da sua geração “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado”. (BLOCH, 2001, p. 8). Paul Veyne, na sua aula inaugural do *Collège de France*, na qual fora convidado para lecionar a cadeira de História Romana, diz que “a história apenas existe em relação às perguntas que lhe fazemos. Materialmente, a história escreve-se com factos; formalmente, com problemáticas

⁵ Em 1928 Febvre e Bloch criaram e dirigiram a revista chamada originalmente de *Annales d'histoire économique et sociale*. O primeiro número foi publicado em 15 de janeiro de 1929, contando com um corpo editorial que congregava nomes como Albert Demangeon, Maurice Halbwachs, Charles Rist, André Siegfried e Vidal de La Blache.

e conceitos”. (VEYNE, 1989, p. 6).

Ora, essa geração de pioneiros não concordava com as lições dos mestres da Escola Metódica⁶, entre eles Langlois e Seignobos, de começar o trabalho historiográfico somente a partir da coleta dos fatos. Para eles, era essencial que o historiador tivesse clareza de que o fato histórico “não é um fato ‘positivo’, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos em problemas”. (LE GOFF, 2001 p. 19). Para Paul Veyne, contudo, os fatos históricos não se organizam por meio da sucessão de períodos e povos, “mas através de noções; não tem de pôr-se no seu tempo, mas sob seu conceito”. (VEYNE, 1989, p. 33).

Para os historiadores da nova geração, a concepção sobre o ofício do historiador repousava na idéia de que ao invés de um burocrata, destinado ao sedentarismo, ele deveria ser “um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura” (LE GOFF, 2001, p. 21). Evidentemente, essa aventura não significava falta de rigor, ou a entrega sem reservas a um método redutor da história. A história que essa geração e as subsequentes, tocadas pelo espírito dos *Annales* pretendia, era, ao mesmo tempo, uma história mais ampliada e mais humanizada, representada posteriormente por Pierre Nora e Jaques Le Goff pela tríade “novos problemas, novas abordagens, novos objetos”. (LE GOFF, 2001, p. 22).

A tessitura dessa história contra a qual essas gerações se pronunciaram, exigia do pesquisador que observasse com muito rigor os fundamentos da Escola Metódica, na qual neutralidade e objetividade não significava somente proceder à crítica interna e externa das fontes e nos cuidados prescritos para o seu uso, evidentemente necessários e primordiais, mas também exigia “objetividade” em relação ao seu objeto e ao problema estudado. Graças aos pioneiros dos *Annales*, com a valorização conferida ao fazer humano, deflagrou-se a chamada revolução historiográfica, movimento esse que Peter Burke chamou de “Revolução Francesa da Historiografia” (BURKE, 1997, p. 17). A *humanidade* da história decretada pela nova história “pode definir-se como o inventário explicativo, não dos homens nem das sociedades, mas do que há de social no homem, ou mais precisamente das diferenças que apresenta no aspecto social”. (VEYNE, 1989, p. 35).

Essa *Revolução Francesa da Historiografia* redundou num intenso processo de renovação, tanto de ordem teórica como metodológica. Na tradição historiográfica do século XIX, o documento escrito era o registro privilegiado pelo historiador, diga-se, um recurso imprescindível, pois era o fundamento por excelência do fato histórico. Na antiga tradição, os pressupostos metodológicos orientadores da crítica interna e externa das fontes, eram bastante rígidos. Dava-se importância capital à autenticidade ou não do documento, pois se concebia a ideia de que a comparação documental propiciava a reconstrução do passado, uma vez que as fontes estivessem encadeadas numa correlação explicativa de causas e consequências. Acreditava-se que a neutralidade era possível e, portanto, os documentos assim organizados transmitiriam o conhecimento histórico por si só, não

⁶ Na obra *Proposições: ensaios de história e historiografia*, Jacques Revel diz que foram os críticos da história “positiva” que por um deslize semântico, introduziram o termo positivista para se referir a uma posição filosófica que quase não é levada em conta por Seignobos e seus companheiros da escola “metódica”, ainda que esses historiadores reivindicassem o pertencimento a uma determinada forma de conceber o ofício do historiador.” (REVEL, 2009, p. 31).

cabendo ao historiador nenhuma intervenção. Nesse sentido, o documento era a prova concreta de um passado imutável que não precisaria (e nem poderia) ser interpretado.

A renovação historiográfica permitiu, entre outras coisas, o alargamento da concepção de documento histórico e, conseqüentemente, modificou também a forma de se compreender os processos históricos. A partir de então, o fato histórico deixou de ser entendido como um dado pronto e acabado, atestado pelo documento oficial. Essa mudança de perspectiva se refletiu, sobretudo, na relação que o historiador passou a estabelecer com suas fontes. Ao questionar o documento a partir de uma conjunção de fatores presentes e passados, o historiador o transforma em fonte histórica. Em outras palavras, o documento não era mais o portador de verdade irrefutável sobre o passado. Veyne afirma que qualquer historiografia “depende, por um lado, da problemática que levantar, por outro, dos documentos de que dispuser. E, se uma historiografia estiver bloqueada, será devido quer à falta de documentos, quer a uma problemática esclerosada”. (VEYNE, 1989, p. 10).

A ampliação da noção de fontes enriqueceu, sobretudo, as pesquisas realizadas no âmbito da história da educação, por permitir, que se vislumbrem outras formas de educação para além das escolas oficiais, como mostram, por exemplo, os estudos sobre a educação do século XIX de Gondra e Schueler (2008) ou ainda os estudos sobre a escolarização dos negros e pobres na época imperial, de Cynthia Veiga (2008), entre outros. No entanto, é bom lembrar que o alargamento da noção de fonte histórica não significou o abandono da crítica documental, nem significou que tudo é permitido sem o amparo dos conhecimentos. (BITTENCOURT, 2008). No caso do documento, não basta apenas construir interpretações sobre ele, é preciso reconhecer sua utilidade para responder às questões propostas pelo pesquisador. Além disso, é necessário conhecer sua origem, as condições nas quais foram produzidos e, fundamentalmente, conhecer sua importância para a sociedade que o produziu. O conhecimento histórico deve ser construído partindo-se da premissa básica de Lucien Febvre:

A história faz-se 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. [...]. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 2005, p. 530).

Esse alargamento da noção do que poderia ou não ser considerado como fonte para a história, talvez seja um dos aspectos mais significativos da nova maneira de pensar o ofício do historiador, pois o “documento” deixou de ser apenas o registro escrito, político ou administrativo e, portanto, oficial para se converter em registros de outras naturezas, que consistem de toda a herança deixada pelos antepassados: vestígios, registros, pistas tanto materiais como imateriais. “Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-la”. (BURKE, 1997, p. 126).

Para a nova história interpretativa, não importava tanto a veracidade ou falsidade do documento, mas as condições sob as quais foram produzidos e, sobretudo, as indagações que o pesquisador lhe remetia. Vários historiadores têm afirmado que

expressões como *registro* e *vestígio* passaram a ser cada vez mais adotados para se referir a *documentos*, deixando evidente essa nova tendência da pesquisa histórica, que deixou de privilegiar a história política e passou a agregar novos temas, como aspectos da vida cotidiana até então desprezados como objeto de estudo. Um bom exemplo disso são as pesquisas produzidas a partir de fontes como pinturas, esculturas, anotações domésticas como as receitas culinárias, correspondências pessoais, vestimentas, literatura, todo tipo de registro de imagem, artefatos, entre outros. Mesmo assim, o documento escrito oficial continua como fonte de pesquisa, mas este passou a ser reinterpretado a partir de diversas técnicas interdisciplinares emprestadas de áreas como a linguística, a sociologia⁷, a psicologia, a semiótica e a antropologia.

Peter Burke afirma que da sua perspectiva “a maior contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas”. (BURKE, 1997, p. 126). A partir daí, segundo o autor, o campo da história passou a contemplar áreas imprevistas do comportamento humano e dos grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais.

Essa expansão de que fala Peter Burke foi particularmente significativa para a história da educação. A partir dela, a escola pôde ser estudada em diversos aspectos da vida cotidiana que incluem entre outros: materialidade, cultura escolar, pedagogia escolar, relação entre a sociedade e a escola. Justino Magalhães (2010, p. 33) diz que a escola é um tema recorrente da história da educação, pois, abordada sob diversas perspectivas de informação e de análise, “a historiografia da escola vem sendo ampliada e renovada. Nos últimos anos, multiplicaram-se os olhares sobre a especificidade da cultura escolar, pedagogia, arquitetura, mobiliários, materiais didáticos, artefactos, disposição espacial”. Mas, como afirmou o autor, foi na memória “e nas experiências de alunos e professores que o cotidiano ficou gravado e se tornou significativo”. (MAGALHÃES, 2010, p. 36).

O acervo do colégio Mãe de Deus

No Brasil, a partir de 1991, com a promulgação da Lei 8.159/91, também conhecida como Lei de Arquivos, a preocupação com a preservação documental se intensificou, assim como o debate sobre os arquivos escolares. Antes disso, porém, a Lei 5692/71 já havia abordado essa pauta, quando instituiu a obrigatoriedade da existência de arquivos individuais dos alunos. Na década de 1990, surgiram movimentos que buscaram evidenciar a importância de se organizar e preservar esses arquivos, sobretudo no sentido de se criar e de se manter acervos como fontes para a pesquisa na história da educação. Pode-se dizer que neste crescente interesse por parte de pesquisadores de História da Educação pela preservação e pela constituição de acervos escolares fica clara, como sustenta Cunha (2015, p. 294), “a importância de salvaguardar e preservar estes documentos que podem se transformar em objetos de museus a partir do momento em que se encontrem meios de expô-los ao conhecimento, à pesquisa e à experiência humana”.

⁷ Jacques Revel informa que Maurice Halbwachs, Lucien Febvre e Marc Bloch, faziam parte do mesmo círculo intelectual da virada do século XIX para o XX francês e receberam uma educação semelhante, tendo todos eles passado pela Escola Normal Superior de Paris. Halbwachs era sociólogo e pertenceu à primeira geração de discípulos recrutados e formados por Emile Durkheim. De acordo com Revel na formação intelectual dos futuros fundadores dos *Annales*, a experiência durkheimiana teve papel decisivo, nunca por eles renegado. Ainda de acordo com Revel, o precedente durkheimiano é uma das matrizes do projeto dos *Annales*. (REVEL, 2009, p. 50-52).

O caso particular do acervo do Colégio Mãe de Deus pertence às raras exceções no quesito preservação de documentos escolares. Ali, um grupo de voluntários composto por três professoras aposentadas e um arquivista está trabalhando desde o ano 2010 para torná-lo acessível às pesquisas em História, Educação e Ensino. O primeiro registro efetuado referente à massa documental é datado de 25/03/2011. Acomodados em diversos locais da escola, a equipe tratou de reunir, diagnosticar, ordenar, dando para cada documento um número. A seguir, foi feito o arranjo, isto é, passou-se a categorizar e classificar a massa documental por temas: Ensino Normal (existiu de 1953-2010)⁸, Curso Normal Superior (2000-2008), Faculdade de Música (1940 a 1986), Ginásio (até a 5692/71 depois muda a nomenclatura), Educação Infantil, etc. Os documentos mais antigos datam de 1935, um ano antes do surgimento do Colégio, e dizem respeito à vinda das Irmãs, desde a partida da Europa, o desembarque no Porto de Santos até a chegada delas a seu lar temporário na cidade de Jacarezinho, norte do Estado do Paraná. Dessa época, são diversos tipos de documentos, como fotografias da saída das Irmãs, da travessia oceânica e da chegada ao Brasil, registro do concerto promovido pelas religiosas no navio, entre outros documentos, escritos e iconográficos.

O Acervo está quase completamente organizado e é composto por uma série de registros da história da Escola nos seus respectivos segmentos e modalidades. São documentos dos primeiros professores e alunos, diários de classe, livro de matrículas, regimento escolar, atas de reuniões, currículos, boletins, cadernos, manuais, livros, cartas - muitas delas pessoais e em língua alemã - bilhetes, convites, atestados de saúde, de bom comportamento, de boa conduta, de idoneidade, carteira sanitária e de imunização, programas de ensino, livros de chamadas e de ocorrências, fotografias, LPs, pinturas em tela e porcelana, mobiliários, troféus, partituras e documentos ligados à Faculdade de Música, trazidos da Alemanha pelas Irmãs, juntamente com o método Suzuki de ensino dessa disciplina. No caso do livro de matrícula, por exemplo, as informações solicitadas são bem abrangentes: nome do aluno, data de nascimento, naturalidade, filiação, profissão do pai e nacionalidade, residência e a respectiva data da matriculada.

Em relação às cartas, há um conjunto epistolar que, pelo inusitado, merece ser destacado. Imagina-se que as Irmãs mantinham correspondência frequente com familiares e amigos na terra natal e, certamente, falavam sobre as condições de vida e de suas impressões dessa terra e dessa gente. A equipe teve a sorte de se deparar com três cartas que foram enviadas de Londrina, pela Irmã Maria Virgo, aos seus pais na cidade de Geislingen, Alemanha. Ocorre que, chegando em território alemão, essas missivas foram interceptadas pelos censores nazistas e não chegaram ao seu destino final. Muitos anos se passaram, até que essas cartas fossem finalmente devolvidas ao seu remetente no Brasil e, graças a essa devolução, pudemos literalmente “ler” como uma Irmã de Maria, de origem germânica, que chegou na terceira leva de missionárias, sentia e via o nosso país. Para começar, a Irmã não falava Português e esse era o primeiro desafio. Em carta datada de 15/10/1939, Maria Virgo conta aos pais que, apesar da dificuldade com o idioma, está trabalhando no Jardim da Infância, onde atende vinte crianças e que, como diz, “com as crianças posso entender-me melhor, sei as palavras mais necessárias, mas para falar direito o português, falta muito” (Carta 1 – 15/10/1939). Noutra carta, a Irmã aborda um

⁸ Em 2002, inicia-se o Curso Normal Superior quando passa a se chamar Instituto Superior de educação Mãe de Deus. O Normal Superior foi extinto em 2008.

tema importante para se compreender um pouco mais sobre a constituição de Londrina e os movimentos de imigrações e emigrações que definiram esse momento histórico da cidade. Diz a Irmã:

Por esses dias, fiz um passeio com as crianças da 1ª série aqui no mato. Descobrimos uma família alemã que chegou aqui recente, de sobrenome Shass. Deve ser uma família do sul da Alemanha, devem estar morando a uns 15 anos aqui no Brasil. Chegaram com nada e aqui conseguiram um grande terreno, trabalharam arduamente, acima das forças humanas, pois desbravaram a mata virgem, este é um trabalho muito duro. Para tirar as árvores, primeiro queimam e depois cortam, e no meio destes troncos, se planta café, milho, feijão. Encontramos aqui, pé de laranja, bananas e mexerica. [...] A noite o céu é mais límpido, as estrelas são tão grandes e esse Cruzeiro do Sul. Ver algo assim é maravilhoso, parece que assim o Bom Deus está mais perto da gente, que em outro lugar. (VIRGO, 1939).

Há também no acervo do Colégio Mãe de Deus, os “Planos de Unidade”. Esses são registros detalhados de todos os passos programados para regência de classe das alunas do Curso Normal. Os “Planos de Unidades” aparecem em 1957 e este exemplo que se trouxe aqui - conforme mostram as fotografias a seguir (Fig. 02) - foi planejado por Alba A. Deliberador, “professoranda” da 2ª turma de Normalistas deste mesmo ano, para ser aplicado com as crianças da própria escola. Pode-se descrever como um “plano de trabalho” no qual toda a semana fora previamente programada, cada dia, de segunda-feira a sábado, de 17 a 23 de outubro. No dia 23, sábado, na última aula projetada pela estudante Alba Deliberador, esta ministrará as seguintes matérias: Aritmética, Desenho, Ciências e Português.



Figura 2 - Plano de Unidade de 1957.

Fonte: Fotografias das autoras.

Esses são documentos particularmente interessantes pelas possibilidades que suscitam. No caso do exemplo acima, são escritos que desnudam modos de ensinar,

detalhando todos os aspectos previstos pela professoranda para cada aula, tais como objeto, objetivos gerais do professor e do aluno, da metodologia a ser empregada e bibliografia utilizada para preparar a semana, assim como as atividades que seriam aplicadas à classe, tudo distribuído racionalmente pelo tempo de aula e chancelado pela Irmã superiora. Estas fontes estão bem preservadas, com os manuscritos, encadernados juntos, finalizados com capa dura, o que facilita o seu manuseio e evita danos ao documento.

Com o passar dos anos, o formato dos Planos foi gradativamente sendo atualizado, como a própria nomenclatura, a indicação do método específico que seria empregado, a ideia central e da duração da aula. Observa-se aqui que uma das mudanças em relação ao “Plano de Unidade” foi justamente os projetos se transformarem em plano de aula do dia e específicos de uma matéria unitária.

Por fim, existe ainda no Acervo apresentado um outro tipo de registro: as crônicas. Estas são sequenciais, geralmente escritas e/ou ilustradas com fotografias ou recortes de jornais locais, em fluxo contínuo e mantidas pelas Irmãs do Colégio. Da mesma forma que os planos de unidade, as crônicas vão se modificando ao longo do tempo, trazendo desde o cotidiano da escola até as atividades sociais desenvolvidas pelas alunas do colégio.

Considerações finais

Compreendendo os registros humanos como determinantes para a produção do conhecimento histórico, os vestígios deixados podem constituir-se em fontes para o historiador. A partir dos *Analles*, a construção da história passou a ser essencialmente um produto da interpretação das diferentes fontes. No entanto, nenhum vestígio é uma fonte por sua própria natureza, são as questões postas e problematizadas pelo historiador que operam a transformação de um documento em uma fonte histórica. Esses restos do passado fazem parte de uma determinada memória social e, nessa condição, precisam ser preservadas como um patrimônio que pertence a toda sociedade.

No caso dos arquivos escolares e suas potencialidades para a produção da historiografia da escola, duas possibilidades principais podem ser apontadas: a que trata de aspectos das práticas educativas pedagógicas e didáticas e a que se dedica à contextualização das instituições educativas, na perspectiva da cultura escolar. Evidentemente, a história da escola, seja qual for a sua perspectiva, é atravessada por subjetivações que, entre outros espaços, se manifestam no currículo e nas formas como esse é apropriado pelo cotidiano escolar.

Quando se pretende estudar a cultura escolar como objeto histórico, conforme alerta Dominique Julia (2001) é necessário ter em mente que o estudo dessa forma de cultura não pode ser apartado do entendimento das relações pacíficas ou conflituosas que ela mantém com o conjunto de outras culturas que lhes são contemporâneas. Ou seja, é importante compreender essa cultura normativa como parte integrante de outras formas culturais, tais como aquelas originadas na família, na igreja e em outros espaços da sociedade. Para além disso, também é necessário pensar a cultura escolar numa perspectiva que não seja a de meramente reprodutora de saberes elaborados fora dela.

Chervel (1990) defende a ideia de que a escola produz saberes específicos como resultados do próprio funcionamento institucional, cujos efeitos transpõem os seus muros.

Mas a partir de quais elementos e como podemos investigar a cultura escolar obedecendo ao rigor historiográfico e acadêmico? Essa não é uma resposta fácil, visto que nem sempre temos claro em que condições as fontes documentais foram produzidas, nem ao menos se essas podem ou não refletir as práticas cotidianas vivenciadas no âmbito da escola. Mesmo assim, não restam dúvidas de que a pesquisa sustentada pelos diferentes documentos escolares, entre outras possibilidades, permite que nos aproximemos do universo da escola do passado, através desses registros deixados ao longo das décadas, na tentativa de compreender como foi se construindo a história, a cultura escolar e as memórias inscritas nesses documentos.

Todavia, como bem chama-nos à atenção Justino Magalhães, se tomarmos as normas escolares como elementos históricos, por exemplo, tem-se aí um duplo significado: o primeiro diz respeito às interpretações e formas de entender o real e o segundo informa sobre o funcionamento dessa realidade. (MAGALHÃES, 2010). Para o autor, a importância de se estudar os processos educativos, com suas materialidades e suas subjetividades, não fica circunscrita apenas às características formais de oferta pedagógica e didática, mas se estende para além disso, atingindo, nesse movimento, entre outros, a arquitetura escolar, os materiais pedagógicos e didáticos utilizados no cotidiano da escola, as alternativas metodológicas para a transposição didática, inseridos em seu contexto cultural próprio.

Nesse sentido, o acervo do Colégio Mãe de Deus de Londrina e de outras escolas da região, podem contribuir para diminuir a lacuna existente no que diz respeito a estudos que privilegiem temáticas da história da educação e do ensino na cidade. Da mesma forma, podem também contribuir para entender o protagonismo das instituições escolares no tocante à formação dos filhos dos pioneiros, que chegaram há mais de 80 anos para colonizar a região, derrubar a floresta e plantar café, onde hoje está situada a cidade de Londrina, no norte do Paraná.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da UEP, 1992.
- _____. **A escola dos annales 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- CAMBI, Franco. **A história da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 2011.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Educação e escola no meio rural de Londrina em traços histórico-sociológicos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 187-196, jan./jun. 2001.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

- CESAR, Zênite Terezinha Ribas. **Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina**. 1976. Tese (Livre Docente) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1976.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez. 2015.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo; SIMÕES, Regina H. Silva; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs.). **Circuitos e fronteiras da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 169-185.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: SP, Cortez Editora, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- LAWAND, Dioneia; BERTAN, Levino. **A pedagogia Schoenstattiana e o Colégio Mãe de Deus: contribuições para a educação brasileira**. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.
- LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. Prefácio. In: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LE GOFF; Jacques; NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco – escola e modernização (séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Guide Artes Gráficas, 2010.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **A história da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 425-446.
- MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2005.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. 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.
- REVEL, Jacques. **Proposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. **Escola pública em Londrina “civilização e barbárie”**. Curitiba: CRV, 2017.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Objetos da escola: da produção, destinos e interesses. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo; SIMÕES, Regina H. Silva; GONÇALVES NETO, Wenceslau

(Orgs.). **Circuitos e fronteiras da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 245-268.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VEYNE, Paul Veyne. **O inventário das diferenças**: lição inaugural no Colégio de França. Lisboa: Gradiva, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35.

VIRGO, Irmã Maria. **Carta (1), para Luduvig Moser**. Geislinger, Turkheimerstr, 19, Alemanha. 4 fls. Londrina, 15 out. 1939.

BERNADETE DE LOURDES STREISKY STRANG é professora na Universidade Norte do Paraná, Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ.

Endereço: Rua Belo Horizonte, 734, ap. 04 – Londrina/PR - Brasil.

E-mail: bernadete_strang@hotmail.com

ALINE VANESSA FERREIRA LOCASTRE é professora na Universidade Norte do Paraná, Doutora em História na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Endereço: José Roque Salton, 250 – Londrina/PR - Brasil.

E-mail: alinelocastre@hotmail.com

Recebido em 01 de junho de 2017.

Aceito em 16 de junho de 2017.

