

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA MENEGOTTO SPANNENBERG

LUTAS DE REPRESENTAÇÕES EM PROCESSOS DE LONGA DURAÇÃO:

Proposta cartográfica para investigações sócio-históricas, a partir da articulação das ideias de Norbert Elias e Roger Chartier, verificada em um estudo sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG (1933-2023)

Uberlândia

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA MENEGOTTO SPANNENBERG

LUTAS DE REPRESENTAÇÕES EM PROCESSOS DE LONGA DURAÇÃO:

Proposta cartográfica para investigações sócio-históricas, a partir da articulação das ideias de Norbert Elias e Roger Chartier, verificada em um estudo sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG (1933-2023)

**Tese apresentada como requisito de
promoção para Profa. Titular da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia.**

Uberlândia

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- S735L
2026
- Spannenberg, Ana Cristina Menegotto, 1977-
Lutas de representações em processos de longa duração [recurso eletrônico] : proposta cartográfica para investigações sócio-históricas, a partir da articulação das ideias de Norbert Elias e Roger Chartier, verificada em um estudo sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG (1933-2023) / Ana Cristina Menegotto Spannenberg. -- 2026.
- Tese Acadêmica (Professor Titular) -- Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.pt.2026.11018>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Professores universitários. 2. Lutas de representação. 3. Longa duração. 4. Norbert Elias, Roger Chartier. 5. Representações da docência. 6. Jornais impressos. 7. Uberlândia/MG I. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação.
II. Título.

CDU: 378.124

André Carlos Francisco
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408

ANA CRISTINA MENEGOTTO SPANNENBERG

LUTAS DE REPRESENTAÇÕES EM PROCESSOS DE LONGA DURAÇÃO:

Proposta cartográfica para investigações sócio-históricas, a partir da articulação das ideias de Norbert Elias e Roger Chartier, verificada em um estudo sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG (1933-2023)

Tese apresentada como requisito de promoção para Profa. Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, 28 de setembro de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Prof. Dr. Edson Silva de Farias
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Profa. Dra. Regma Maria dos Santos
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
UNIVERSIDADE DE UBERABA

*A Osmar, Rose e Tatiana,
que trilharam comigo o início desta jornada.*

*A Marcelo, Mariana e Melissa,
com quem e para quem luto diariamente
para construir um futuro melhor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e a condição de vivê-la plenamente.

A meu pai, Osmar, pelas revisões e preocupação ao longo da vida inteira.

A minha mãe, Rose, pelas orações e torcida desde sempre.

A meu companheiro Marcelo, pela paciência e suporte.

A Mariana e Melissa, por tornarem a jornada mais leve.

À Adhi, eterna amiga-irmã que, mesmo longe, nunca deixou de estar junto.

Aos “Manos em Cristo”, Aline, Danielle, Maria Andréa e Wagner, cuja voz segue ecoando que “é preciso que o mundo seja um pouco melhor, porque nele eu vivi”.

À eterna “Liga da Justiça”, Edson, Lilian, Juliana e Jussara, que continua distribuindo afeto, torcida e apoio.

Aos “Conselheiros da Paz”, Christine, Nicoli e Nuno, companheiros de jornada, sempre bons ouvintes e prontos para indicar os melhores caminhos.

Às comadres Cindhi, Christiane, Diva e Tica, e à “madrinha honorária”, Ana Cláudia, que viraram família e rede de apoio.

A Edson e Carlos, pela orientação e pela inspiração que transformaram meus caminhos de pesquisa.

À Panmela e às minhas companheiras e companheiro de sapateado, Dóris, Larissa, Patrícia, Ana Vitória e Matheus, pela paciência com minhas ausências nesse período.

A toda equipe da direção da Faced/UFU, nominalmente à Maria Simone e Tatiane, por desatarem os caminhos burocráticos.

À Rosane, que acompanhou (e organizou) todos os passos que me trouxeram até esse momento.

A todas e todos colegas docentes e colegas servidoras/es, alunas e alunos, que, em algum momento, cruzaram seus caminhos com os meus e, de alguma forma, contribuíram para construir essa história.

[...] a incapacidade de perdoar ou esquecer tudo que o mortificava, era também a necessidade de recriar a memória. Um monumento a ser narrado ao tempo, celebrando a devoção em oposição ao esquecimento, a transformação em contraponto à constância.

(Itamar Vieira Júnior - *Salvar o fogo*)

RESUMO

A tese propõe uma abordagem metodológica para a análise das lutas de representações em períodos de longa duração, a partir da Sociologia Figuracional, de Norbert Elias (1994, 1999), e do conceito de Representação, de Roger Chartier (1990, 1991). A proposta se estrutura em dois movimentos analíticos: o primeiro visa à identificação e categorização das representações, observando “classificações”, “práticas” e “formas institucionalizadas”, de acordo com a proposta de Chartier (1991); e o segundo movimento, busca a sociogênese das representações predominantes para, a partir dela, construir a análise da Figuração Social em um período de longa duração (ELIAS, 1999). Para demonstrar a viabilidade e as potencialidades da metodologia proposta, a tese apresenta uma análise sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG. O estudo piloto analisa as representações da docência nos jornais que circularam e ainda circulam no município de Uberlândia / MG, ao longo de dez décadas, entre 1933 e 2023 e procura demonstrar como tais construtos são alterados e permeados, ao longo do tempo, pelas mudanças sofridas na figuração social que os produz. A amostra tomou como referência o Dia do Professor, cujas comemorações iniciaram em 15 de outubro de 1933 (VICENTINI, LUGLI, 2009) e desdobrou-se, a cada década, até o ano de 2023, totalizando dez décadas. Foram consultados os acervos do Arquivo Público de Uberlândia (físico), do Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU (físico), do Arquivo Público Mineiro (digital) e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (digital). Ao final, foram analisadas 218 edições de nove diferentes periódicos, nas quais foram localizadas marcas de representações da docência desvalorizada, cívica, sacerdotal e litigante. Os resultados encontrados nos possibilitam demonstrar que os periódicos de Uberlândia/MG foram palco para a luta de representações travada entre profissionais docentes e diferentes grupos sociais. Em um primeiro momento, o fizeram reforçando as representações que decorriam das expectativas sociais sobre professoras e professores - as docências cívica e sacerdotal - e, num segundo momento, abriram espaço para as representações que os próprios profissionais buscavam construir sobre si - as docências desvalorizada e litigante. As mudanças sofridas, ao longo do período analisado, tanto pela figuração social, quanto pela dinâmica da prática jornalística, reverberaram sobre as representações da docência que os jornais puseram em circulação no município de Uberlândia/MG.

ABSTRACT

This thesis proposes a methodological approach for analyzing struggles over representations in long-term historical periods, drawing on Norbert Elias's *Figurational Sociology* (1994, 1999) and Roger Chartier's concept of *Representation* (1990, 1991). The proposal is structured in two analytical movements: the first aims at identifying and categorizing representations by observing "classifications," "practices," and "institutionalized forms," in accordance with Chartier's (1991) framework; the second movement seeks the sociogenesis of the predominant representations in order to construct an analysis of the Social Figuration over a long-term period (ELIAS, 1999). To demonstrate the feasibility and potential of the proposed methodology, the dissertation presents an analysis of representations of teaching in the periodicals of Uberlândia/MG. The pilot study examines representations of teaching in newspapers that circulated—and continue to circulate—in the municipality of Uberlândia/MG over ten decades, between 1933 and 2023, and seeks to show how such constructs are altered and permeated over time by changes in the social figuration that produces them. The sample was based on Teachers' Day, first celebrated on October 15, 1933 (VICENTINI, LUGLI, 2009), and unfolded decade by decade until 2023, totaling ten decades. Collections from the Uberlândia Public Archive (physical), the Center for Documentation and Research in History / UFU (physical), the Minas Gerais Public Archive (digital), and the National Library's Hemeroteca (digital) were consulted. In total, 218 editions of nine different periodicals were analyzed, in which marks of representations of teaching as devalued, civic, sacerdotal, and litigious were identified. The results allow us to demonstrate that the periodicals of Uberlândia/MG served as a stage for the struggle over representations waged between teaching professionals and different social groups. Initially, they reinforced representations stemming from social expectations about teachers—the civic and sacerdotal forms of teaching—and, in a later moment, they opened space for the representations that the professionals themselves sought to construct—the devalued and litigious forms of teaching. The changes experienced over the analyzed period, both in the social figuration and in the dynamics of journalistic practice, reverberated through the representations of teaching that newspapers circulated in the municipality of Uberlândia/MG.

RESUMEN

La tesis propone un enfoque metodológico para el análisis de las luchas por las representaciones en períodos de larga duración, a partir de la Sociología Figuracional de Norbert Elias (1994, 1999) y del concepto de Representación de Roger Chartier (1990, 1991). La propuesta se estructura en dos movimientos analíticos: el primero tiene como objetivo la identificación y categorización de las representaciones, observando las “clasificaciones”, las “prácticas” y las “formas institucionalizadas”, de acuerdo con la propuesta de Chartier (1991); el segundo movimiento busca la sociogénesis de las representaciones predominantes para, a partir de ella, construir el análisis de la Figuración Social en un período de larga duración (ELIAS, 1999). Para demostrar la viabilidad y las potencialidades de la metodología propuesta, la tesis presenta un análisis sobre las representaciones de la docencia en los periódicos de Uberlândia/MG. El estudio piloto analiza las representaciones de la docencia en los periódicos que circularon —y aún circulan— en el municipio de Uberlândia/MG a lo largo de diez décadas, entre 1933 y 2023, y busca mostrar cómo tales constructos se modifican y se ven permeados, a lo largo del tiempo, por los cambios sufridos en la figuración social que los produce. La muestra tomó como referencia el Día del Maestro, cuyas celebraciones comenzaron el 15 de octubre de 1933 (VICENTINI, LUGLI, 2009), y se desarrolló década por década hasta el año 2023, totalizando diez décadas. Se consultaron los acervos del Archivo Público de Uberlândia (físico), del Centro de Documentación e Investigación en Historia / UFU (físico), del Archivo Público Mineiro (digital) y de la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional (digital). En total, se analizaron 218 ediciones de nueve periódicos diferentes, en las cuales se localizaron marcas de representaciones de la docencia desvalorizada, cívica, sacerdotal y litigante. Los resultados encontrados permiten demostrar que los periódicos de Uberlândia/MG fueron escenario de la lucha por las representaciones librada entre los profesionales docentes y diferentes grupos sociales. En un primer momento, reforzaron las representaciones que derivaban de las expectativas sociales sobre las profesoras y los profesores — las docencias cívica y sacerdotal — y, en un segundo momento, abrieron espacio para las representaciones que los propios profesionales buscaban construir sobre sí mismos — las docencias desvalorizada y litigante. Los cambios experimentados, a lo largo del período analizado, tanto por la figuración social como por la dinámica de la práctica periodística, repercutieron en las representaciones de la docencia que los periódicos pusieron en circulación en el municipio de Uberlândia/MG.

Lista de Tabelas

Tabela 01: Quantitativo de conteúdos	17
Tabela 02: Ocorrência das representações ao longo das décadas da amostra	71
Tabela 03: Coocorrências das representações sacerdotal e cívica nos conteúdos analisados	125
Tabela 04: Coocorrências das representações desvalorizada e litigante nos conteúdos analisados	150

Lista de Figuras

Figura 01: O jogo Tangram composto por sete peças	26
Figura 02: Imagens criadas com o jogo Tangram: coelho, casa e pássaro	26
Figura 03- Remuneração do corpo docente das Escolas Normais, Decreto 7.247 / 1879	95
Figura 04 - Nota “Porto de Santos”	95
Figura 05: Trecho do artigo Uma organização que se impõe no seio do professorado público	105
Figura 06 - Trecho da Reportagem: “Professores falam da transferência dos pais para a escola”	118
Figura 07: Artigo Que gente boa!	126
Figura 08: Trecho do artigo Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista	138

Sumário

1.	CAMINHOS INICIAIS	12
2.	ELIAS E CHARTIER, UM DIÁLOGO POSSÍVEL	23
2.1	Sociologia Figuracional: a teia de Elias	24
2.2	Representação: um conceito em disputa	31
2.3	A construção de um caminho comum	38
3.	CARTOGRAFIA SOCIOHISTÓRICA	52
3.1	Por que uma nova metodologia?	53
3.2	Mapa para lutas de representação em longa duração	57
3.2.1	Construção do corpus	60
3.2.2	Processo Analítico	62
3.3	As representações docentes de Uberlândia/MG	64
4.	SOCIOGÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES	74
4.1	Educação para vida social	75
4.2	A sociedade brasileira em busca do progresso	85
4.3	Projetos em disputa	92
5.	A MISSÃO CIVILIZATÓRIA DE UBERABINHA	104
5.1	A educação avança em Uberlândia	116
5.2	O sacrifício pelo ideal educacional	124
6.	DESVALORIZADAS, SIM. SUBSERVIENTES, NÃO!	137
6.1	A educação tropeça na “trepidante metrópole”	140
6.2	“Organização de defeza e de ataque”	147
7.	CONSIDERAÇÕES E CAMINHOS FUTUROS	171
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A - O CAMINHO QUE ME TROUXE AQUI	207
	APÊNDICE B - Levantamento geral das edições	226
	APÊNDICE C - Levantamento Exploratório de Teses e Dissertações	258
	APÊNDICE D - O “incompreendido” outsider Norbert Elias	268
	APÊNDICE E - Roger Chartier: descrição pessoal e visibilidade na carreira	272
	APÊNDICE F - Representações docentes nos periódicos analisados	274
	APÊNDICE G - Ocorrência das representações nos conteúdos analisados	285
	ANEXO A	296
	ANEXO B	297

1. CAMINHOS INICIAIS

A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo [...]
(Bruyne, Herman, Schoutheete, 1977, p. 29)

O processo que me conduziu a esta tese foi atravessado, de muitas maneiras, pelas minhas vivências enquanto pesquisadora e docente, mas também enquanto mulher, mãe e cidadã. Assim, ainda que o trabalho que agora você, leitor/a, tem em mãos, cumpra todos os requisitos de cientificidade necessários para ser apresentado a essa banca para professora titular, ele não deixa de carregar, também, as marcas do percurso que o construiu. Antes de apresentar propriamente a proposta do estudo, resgato de modo sucinto alguns dos principais motivadores e pontos de inflexão nesta trajetória.

Em março de 2020 o Brasil acompanhou, atônito, a chegada em território nacional de um vírus que já vinha aterrorizando diversos países pelo mundo: o novo Coronavírus, causador da covid-19. Em alguns dias, praticamente todos os estados brasileiros precisaram adotar algum tipo de isolamento social para tentar restringir a circulação de pessoas e, com elas, do vírus. As escolas foram fechadas e a maior parte delas, tanto públicas quanto privadas, adotou o ensino remoto como forma de prosseguir suas atividades. Professoras e professores, forçados a buscar alternativas inovadoras para manter o vínculo com os estudantes e continuar os processos de ensino-aprendizagem, desenvolveram materiais didáticos, pesquisaram metodologias e investiram em equipamentos. Muitos, sem formação técnica específica para tanto, buscavam responder às demandas do contexto de excepcionalidade, sendo submetidos à enorme sobrecarga de trabalho¹. Esse movimento, em diversos lugares e com distintas motivações, fez com que a mídia divulgasse percepções muito positivas dos profissionais docentes, muitas vezes chamados de “heróis”².

Passado o primeiro momento de isolamento social, com a estabilização das taxas de contágio e óbitos, embora em patamar elevado, as escolas começaram a sofrer pressões diversas pelo retorno de atividades presenciais. Professoras, professores e outros profissionais

¹ Tal condição foi relatada pelo jornal Diário de Uberlândia na reportagem BORGES, Dhiego. Sobrecarga de trabalho afeta professores de Uberlândia durante aulas remotas. **Diário de Uberlândia**, 22 set. 2020. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/26488/sobrecarga-de-trabalho-afeta-professores-de-uberlandia-durante-aulas-remotas>. Acesso em: 10 mai 2022.

² A imagem foi exaltada em diversos veículos jornalísticos. Um exemplo é o texto de opinião PROFESSOR, herói da pandemia. **Correio Braziliense**, 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2020/10/4882283-professor-heroi-da-pandemia.html> Acesso em: 10 mai. 2022.

da educação que resistiram às investidas pelo retorno passaram, então, a ser apresentados pela mídia em uma construção discursiva que os descrevia como “alguém que não quer trabalhar”. Tais profissionais foram as principais figuras expostas em uma intensa campanha pelo retorno às atividades educacionais presenciais em todo o país, pois, além das preocupações educacionais, muitas famílias perceberam a importância das escolas para garantir espaço seguro às crianças, enquanto os responsáveis trabalham.

Em Uberlândia/MG a situação não foi diferente, com algumas especificidades que chamaram a atenção em relação tanto à pandemia quanto à pressão pelo retorno das atividades escolares. Quanto à pandemia, o município destacou-se com um dos maiores percentuais de óbitos por habitante do país, chegando a ter, em números brutos, mais mortes do que alguns estados inteiros do Brasil³. Sob pressão pelo retorno, o Ministério Público Federal cumpriu papel decisivo, inclusive ingressando na justiça contra os docentes da Universidade Federal de Uberlândia, cobrando retorno imediato e devolução de honorários no período em que houve ensino remoto⁴.

Nesse cenário, a ideia do passado como “uma dimensão permanente da consciência humana”, tal como proposto por Hobsbawm, parecia fazer muito sentido: era preciso conhecê-lo, “[...] ainda que apenas para rejeitá-lo” (2013, p. 25). Eu tinha consciência disso, sabia que o modo como professoras e professores estavam sendo apresentados pela mídia não era novo, seja a exaltação, seja a crítica. Talvez o contexto pandêmico tenha, como em diversos outros aspectos da vida social, potencializado uma subida de tom, um desnudamento de ideias há tempos já consolidadas. Tais ideias são atravessadas por representações distintas da profissão docente. E eu assisti a isso de uma posição privilegiada.

Sou jornalista, mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas e doutora em Sociologia, docente da Universidade Federal de Uberlândia no Curso de Jornalismo e no Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação e pesquisadora vinculada às Teorias Críticas da Mídia e à Sociologia Histórica. Foi desse lugar profissional e acadêmico que me deparei com a reportagem do portal G1 Uberlândia, em 08 de dezembro de 2020: “MPF pede que UFU volte com atividades presenciais e disponibilize aulas práticas para estágios obrigatórios”. No texto, que não apresenta assinatura de repórter, o veículo afirma, mencionando indiretamente a denúncia do Ministério Público: “[...] boa parte dos docentes se

³ BILENKY, Thaís. A receita do Colapso. **Revista Piauí**, 17 mar 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/receita-do-colapso/>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁴ MPF pede que UFU volte com atividades presenciais e disponibilize aulas práticas para estágios obrigatórios. **Portal G1 Triângulo e Alto Paranaíba**, 08 dez 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/12/08/mpf-pede-que-ufu-volte-com-atividades-presenciais-e-disponibilize-aulas-praticas-para-estagios-obrigatorios.ghtml>. Acesso em: 08 dez. 2020.

recusam a disponibilizar disciplinas obrigatórias, situação que obrigará alunos a atrasarem colação e formatura”. Além disso, cita o pedido do MPF: “[...] que a UFU inicie o desconto em folha de horas não trabalhadas de professores que, ao longo do ano de 2020, não ofertaram aulas práticas ou remotas, ou daqueles que ainda ofertaram de forma reduzida”.

Ainda, foi como mãe de duas crianças, na época alunas da educação infantil, que recebi a notícia, publicada também pelo portal G1 Uberlândia, em 29 de janeiro de 2021: “Grupo manifesta contra volta às aulas presenciais em Uberlândia no período da pandemia”⁵. Em uma produção com 11 parágrafos, as reivindicações docentes são apresentadas em apenas um, enquanto a contra argumentação do poder público recebe espaço de quatro parágrafos.

Desses distintos lugares, me indaguei como os profissionais docentes são entendidos de formas tão diversas e soube, de antemão, que a resposta não seria imediata. Professoras e professores, em diferentes lugares e tempos históricos, foram e são reconhecidos como profissionais muito relevantes para a sociedade. Apesar disso, no Brasil, tal relevância não repercute em salários e condições de trabalho compatíveis com a importância apregoada nos discursos. O próprio discurso que enaltece pode, em diversas circunstâncias e por variados fatores, tornar-se negativo. Tais alterações podem ser percebidas especialmente pelo acompanhamento dos meios de comunicação e das distintas representações que colocam em circulação e ajudam a sedimentar. Porém, ao perceber a mudança de tratamento em período tão curto de tempo, entendi que não bastaria uma observação pontual dos periódicos. Era necessário olhar para um longo período de tempo, de forma diacrônica, afinal o presente é constituído, atravessado e sustentado pelo passado, por isso não pode ser compreendido sem ele.

Neste primeiro momento, meu objetivo foi entender a representação das e dos profissionais docentes e as mudanças que ela sofre ao longo do tempo, a fim de tentar entender representações tão distintas como a do “professor herói da pandemia” e a dos “profissionais que não querem trabalhar”. Tal paradoxo não é novo, há tempos é apontado por pesquisadores que se debruçam sobre a docência. Especialmente, “a partir da popularização da docência no século XIX constatamos que se acentuam os conflitos entre os níveis de expectativa quanto à performance do professor e as suas condições de trabalho” (Veiga, 2012, p. 1). Os periódicos pareciam documento especialmente interessante para essa investigação, visto que “é principalmente através da imprensa que se divulgam e se consolidam as

⁵ Grupo manifesta contra volta às aulas presenciais em Uberlândia no período da pandemia. **Portal G1 Triângulo e Alto Paranaíba**, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/01/29/grupo-manifesta-contravolta-as-aulas-presenciais-em-uberlandia-no-periodo-da-pandemia.ghtml> Acesso em: 10 set. 2022.

principais representações sociais”, pois “diferentemente da tradição oral, a palavra escrita pode ser resgatada no futuro e utilizada como documento na construção de interpretações históricas” (Gonçalves Neto, 2002, p.204).

Contudo, o caminho da pesquisa não foi simples, pois não havia uma metodologia que possibilitasse responder ao problema posto, garantindo um diálogo produtivo com os pressupostos epistemológicos que sustentavam a proposta. Assim, aos poucos, percebi que precisaria eu mesma construir este “mapa” para guiar o percurso. Ainda que a narrativa jornalística, há quase três décadas, venha sendo meu tema de estudo, as lentes pelas quais eu a tenho observado precisaram ser refinadas nesta pesquisa. Desde o meu doutorado, a Sociologia Histórica, na perspectiva de Norbert Elias, tem sido o filtro através do qual eu analiso a sociedade. Porém, aqui o conceito de representação se impôs pela problemática a ser investigada. Assim, pareceu-me adequado buscar Roger Chartier como âncora conceitual, visto que, conforme pretendo demonstrar adiante, entre todas as abordagens do conceito de representação, a do historiador é a que melhor dialoga com a Sociologia Figuracional de Elias.

Com esse aporte, meu olhar para o jornalismo pelas lentes da Sociologia Histórica ou História Social busca observar como as sociedades que o produzem e o consomem se organizam, estabelecem e disseminam valores e constroem a realidade social, por acreditar que os jornais, enquanto arquivos, guardam tais vestígios. Desta perspectiva epistemológica construtivista (cf. Corcuff, 2001; Bourguignon, Moreira, 2018), a narrativa jornalística é compreendida como uma construção social, com a qual a sociedade estabelece relação de influência recíproca, gerando uma teia de interdependência (Elias, 1999). E, para compreendê-la, recorro ainda à hermenêutica, de base epistemológica interpretativa (Ricoeur, 1990), assumindo o texto dos periódicos como dispositivo de comunicação entremeadado pelos discursos com os quais os grupos sociais representam a si e aos outros (Chartier, 1990, 1991), o que, logo, me possibilita enxergar nele suas ideologias.

A Sociologia Histórica ou História Social, como alguns teóricos denominam essa aproximação entre as áreas de Sociologia e História, é resultado de um movimento que se inicia nas últimas décadas do século XIX⁶. Naquele momento, historiadores começaram a buscar a construção de um conhecimento que não fosse a simples coleção de fatos extraordinários, nem tampouco a redução da vida social à esfera política, para tanto iniciaram

⁶ Foge das intenções do presente trabalho traçar um histórico detalhado da aproximação das disciplinas História e Sociologia. Para uma leitura mais detida sobre o tema, ver: BURKE, Peter. **História e teoria social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

um diálogo com outras disciplinas (cf. Burke, 2002). Já na metade do século XX, ocorre um movimento contrário: os teóricos sociais (sociólogos, antropólogos, economistas) recorreram à História para entender as sociedades que estudavam a partir de uma perspectiva de mudança social e não apenas de modo sincrônico, detido ao tempo presente (cf. Burke, 2002).

Os defensores dessa aproximação argumentam que “identificar estruturas e regularidades e, portanto, formular relações gerais”, tal como faz a Sociologia, foi a ambição fundadora da História como ciência social e é, também, uma necessidade para a continuidade das duas disciplinas (cf. Chartier, 1994). Além disso, advertem que a prática histórica, além de buscar sentidos construídos e modificados por sujeitos sociais ao longo do tempo, é construtora de sentidos, visto que “uma obra ‘histórica’ participa do movimento através do qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o natural em utilitário [...], ou em estético [...], ou fazendo uma instituição social passar de um estatuto para outro [...]” (Certeau, 2002, 79-80). Por isso, embora alguns pesquisadores defendam o rompimento de todos os laços entre Sociologia e História⁷, eles ainda seguem sustentando diversos estudos, como este.

A tese aqui apresentada enquadra-se, portanto, desde a sua origem, ao quadro teórico-metodológico das disciplinas de Sociologia e História, colocando em diálogo os conceitos de Sociologia Figuracional⁸, desenvolvido pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), e Representação, apresentado pelo historiador francês Roger Chartier (1945-), na construção de um caminho operacional para a observação das representações da docência

⁷ Em comunicação apresentada no seminário “CPDOC 20 anos” e publicado na Revista Estudos Históricos, em 1994, Chartier explica a emergência de duas correntes na historiografia contemporânea que, de certo modo, postulam esse rompimento. A primeira é uma corrente americana, conhecida por *Linguistic Turn* que propõe que, já que todas as práticas sociais devem ser apreendidas como discurso, a historiografia também só pode ser evidenciada através dele. Rebatendo a essa crítica, Chartier afirma que “toda história deve levar em conta a irredutibilidade da experiência ao discurso, prevenindo-se contra o emprego descontrolado da categoria ‘texto’, com muita frequência indevidamente aplicada a práticas (ordinárias ou ritualizadas) cujas táticas e procedimentos não são em nada semelhantes às estratégias discursivas” (1994). A outra corrente é francesa e enfatiza as liberdades individuais como predominantes sobre os pensamentos e as condutas sociais, trazendo de volta a ideia de uma história totalizadora a partir da primazia da instância política. O autor recorre a Norbert Elias para responder a essa abordagem lembrando que a sociedade é mais que uma massa de indivíduos atomizados, é uma configuração na qual predominam as relações de interdependência dos indivíduos entre si (1994).

⁸ No presente trabalho, utilizo a expressão “sociologia figuracional”, tal como aplicado por Norbert Elias em seus trabalhos mais recentes, ao invés de “sociologia configuracional”, como em suas primeiras obras. A alteração decorre, de acordo com Landini (2005), de uma decisão do próprio autor. Conforme a autora, “em grande parte de sua obra, [Elias] utiliza ‘configuração’, palavra escolhida com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano ‘sistema’. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo *con* significa exatamente ‘com’, ou seja, se figuração (*figuration*) quer dizer padrão (em inglês, *pattern*) con-figuração (*configuration*) quereria dizer *com-padrão* (*with pattern*). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo *con* passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de *figuração* (Landini e Passiani, 2001) [grifos no original]” (Landini, 2005).

nos jornais do município de Uberlândia/MG. Esse primeiro movimento resultou na pesquisa “Percursos Docentes nos Jornais - Análise das representações de professores e professoras postas em circulação por periódicos de Uberlândia/MG entre as décadas de 1930 e 2020”, que realizei durante o Estágio Pós-Doutoral, sob a supervisão do professor Carlos Henrique de Carvalho e vinculado à Linha de Pesquisa em História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de março de 2023 a fevereiro de 2024.

Nessa investigação, tentei compreender quais representações da docência foram postas em circulação pela imprensa de Uberlândia/MG, ao longo de dez décadas de publicações, entre 1933 e 2023. A celebração do Dia do Professor, em 15 de outubro, iniciada no ano de 1933 pela Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF), em referência à data na qual foi assinada a primeira lei instituindo o ensino público no Brasil, em 1827 (Vicentini, 2004; Vicentini; Lugli, 2009) foi a referência inicial para a composição da amostra. Partindo dessa data, observei, a cada década, as edições publicadas entre os dias 5 a 25 do mesmo mês, ou datas próximas, em pelo menos dois dos principais periódicos em circulação no município (Tabela 01). Para tanto, consultei os acervos do Arquivo Público de Uberlândia (físico), do Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU (físico), do Arquivo Público Mineiro (digital) e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (digital).

Tabela 01: Quantitativo de conteúdos⁹

Década	Periódico 01	Periódico 02	Edições	Conteúdos Coletados	Conteúdos Analisados
1930	A Tribuna - 1933: Período: 08/10 a 05/11/1933 09 edições consultadas 10 conteúdos coletados 06 conteúdos analisados	A Tribuna - 1935: Período: 08/10 a 26/10/1935 05 edições consultadas 08 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	14	18	10
1940	Correio de Uberlândia: Período: 05/10 a 23/10/1943 16 edições consultadas 06 conteúdos coletados 05 conteúdos analisados	O Estado de Goyaz: Período: 06/10 a 23/10/1943 06 edições consultadas 05 conteúdos coletados 02 conteúdos analisados	22	11	07
1950	Correio de Uberlândia: Período: 06/10 a 25/10/1953 15 edições consultadas	O Repórter: Período: 05/10 a 24/10/1953 14 edições consultadas	29	38	08

⁹ A listagem completa das edições coletadas e analisadas pode ser visualizada no Apêndice B.

Década	Periódico 01	Periódico 02	Edições	Conteúdos Coletados	Conteúdos Analisados
	28 conteúdos coletados 06 conteúdos analisados	10 conteúdos coletados 02 conteúdos analisados			
1960	Correio de Uberlândia: Período: 05/10 a 24-25/10/1963 12 edições consultadas 20 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	O Repórter: Período: 05/10 a 24/10/1963 08 edições consultadas 11 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	20	31	08
1970	Correio de Uberlândia: Período: 05/10 a 25/10/1973 16 edições consultadas 14 conteúdos coletados 05 conteúdos analisados	Tribuna de Minas: Período: 06/10 a 25/10/1973 09 edições consultadas 27 conteúdos coletados 10 conteúdos analisados	25	41	15
1980	Correio de Uberlândia: Período: 06/10 a 25/10/1983 09 edições consultadas 11 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	Primeira Hora: Período: 05/10 a 25/10/1983 12 edições consultadas 26 conteúdos coletados 12 conteúdos analisados	21	37	16
1990	Correio do Triângulo: Período: 05/10 a 24/10/1993 15 edições consultadas 10 conteúdos coletados 07 conteúdos analisados	O Triângulo: Período: 05/10 a 24/10/1993 17 edições consultadas 44 conteúdos coletados 19 conteúdos analisados	32	54	26
2000	Correio de Uberlândia: Período: 05/10 a 25/10/2003 21 edições consultadas 23 conteúdos coletados 18 conteúdos analisados	-	21	23	18
2010	Correio de Uberlândia: Período: 05/10 a 25/10/2013 21 edições consultadas 06 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	G1 Triângulo: Período: 05/10 a 25/10/2013 Fluxo contínuo 03 conteúdos coletados 01 conteúdo analisado	21	09	05
2020	Diário de Uberlândia: Período: 05/10 a 24/10/2013 13 edições consultadas 04 conteúdos coletados 01 conteúdo analisado	G1 Triângulo: Período: 05/10 a 25/10/2023 Fluxo contínuo 08 conteúdos coletados 04 conteúdos analisados	13	12	05
TOTAL			218	274	118

Fonte: Spannenberg, 2024.

A partir da análise dos conteúdos, ancorada no conceito de Representação de Chartier (1990, 1991), identifiquei a ocorrência recorrente de quatro representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG ao longo das dez décadas analisadas: desvalorizada, cívica, sacerdotal e litigante. Com tais informações, meu segundo movimento analítico, sustentado pelo conceito de Figuração Social (Elias, 1999), seria buscar compreender as figurações sociais que suscitaram tais representações, bem como suas alterações ao longo do período. Contudo, devido ao curto tempo da pesquisa, ao grande volume de dados coletados e à necessidade inicial de desenhar a proposta metodológica, durante o estágio pós-doutoral, não foi possível realizar a análise da figuração social.

Entendendo a necessidade de avançar na construção da proposta metodológica que coloca em diálogo Elias e Chartier, desenvolvi a pesquisa “Norbert Elias e Roger Chartier, um diálogo possível: Estudo para proposição de um protocolo teórico-metodológico entre Sociologia e História”, junto ao Grupo de Pesquisa Cultura, Memória e Desenvolvimento, vinculado ao Departamento de Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, sob a liderança do professor Edson Silva de Farias. O trabalho foi desenvolvido durante afastamento para licença capacitação, entre os meses de maio a novembro de 2024. Finda a capacitação, acreditava que tinha uma proposta teórico-metodológica mais robusta e estava pronta para retornar aos dados já coletados sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG e desenvolver o segundo movimento analítico.

Entretanto, como os movimentos da vida, assim como os das pesquisas, nem sempre seguem um curso linear ou obedecem rigorosamente ao cronograma planejado, no final de 2024, fui convidada a assumir a Diretoria de Comunicação Social da Universidade Federal de Uberlândia (Dirco) e me afastei completamente deste estudo. O ano de 2025 foi intenso, de muito trabalho, aprendizados variados e desafios enormes, do ponto de vista profissional e pessoal. Ao final, ponderando as dezenas de prós e contras, decidi pedir meu afastamento da diretoria e fui atendida, com compreensão e presteza, pela gestão superior. Em fevereiro de 2026, deixei a Dirco e consegui retomar o trabalho de pesquisa, já visando à construção da tese que apresentaria na busca de promoção para a classe de Professora Titular.

Iniciei o segundo movimento analítico deixando que as quatro representações da docência que havia localizado na análise inicial dos periódicos orientassem meu olhar sobre a figuração social. A proposta foi buscar a sociogênese das representações e depois reconstruir o cenário da figuração social, a partir dos vestígios colhidos nos periódicos. Para tanto, analisei os atores envolvidos nos conteúdos, levantei documentação complementar, como dados estatísticos, legislação, produtos culturais, registros históricos e memorialísticos, além

de pesquisas científicas de áreas distintas, que possibilitaram delinear um melhor desenho desse construto.

A partir dessa análise mais ampla, que uniu os conceitos de Representação (Chartier, 1990, 1991) e de Figuração Social (Elias, 1999), foi possível demonstrar que os periódicos de Uberlândia/MG foram palco para a luta de representações travada entre profissionais docentes e diferentes grupos sociais. Em um primeiro momento, fizeram-no reforçando as representações que decorriam das expectativas sociais sobre professoras e professores – as docências cívica e sacerdotal –, num segundo momento, abriram espaço para as representações que os próprios profissionais buscavam construir sobre si – as docências desvalorizada e litigante. A ênfase nas representações que decorriam das expectativas sociais sobre professoras e professores, no primeiro momento analisado, e a abertura para as representações que os próprios profissionais buscavam construir sobre si, no segundo momento, decorrem não apenas de mudanças sociais da figuração, mas também de alterações na dinâmica produtiva do jornalismo ao longo das dez décadas analisadas. Com isso, os jornais auxiliaram na circulação e na sedimentação das representações da docência que prevaleceram na sociedade local, ao longo dos séculos XX e das primeiras décadas do século XXI.

Todavia, ao finalizar esse momento da pesquisa e ouvindo a sugestão de colegas com larga experiência em pesquisas nas áreas de estudo que atravessam essa tese, cujas opiniões me são muito caras, compreendi que o mapa construído ao longo do percurso foi, na verdade, seu maior resultado. Reforçando a ideia que epigrafa esse capítulo introdutório, entendo que a metodologia deve ajudar a explicar o processo de pesquisa (cf. Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991, p.29) e que isso só pode ocorrer quando ela não for compreendida apenas como conjunto de procedimentos a serem executados, mas como caminho frutífero para se atingir os objetivos propostos.

Diante disso, a tese que defendo neste trabalho propõe uma abordagem metodológica para a análise das lutas de representações em períodos de longa duração, a partir da Sociologia Figuracional, de Norbert Elias (1999), e do conceito de Representação, de Roger Chartier (1990, 1991). A proposta estrutura-se em dois movimentos analíticos: o primeiro visa à identificação e à categorização das representações, observando “classificações”, “práticas” e “formas institucionalizadas”, de acordo com a proposta de Chartier (1991); e o segundo movimento busca a sociogênese das representações predominantes para, a partir dela, construir a análise da Figuração Social em um período de longa duração (Elias, 1999). Nesse sentido, a pesquisa sobre as representações da docência que circularam nos periódicos

de Uberlândia/MG, entre 1933 e 2023, passa a figurar aqui como estudo piloto, que demonstra a viabilidade e as potencialidades da metodologia proposta.

As obras de Elias e Chartier têm sido, isoladamente, referências para diversas pesquisas nos mais variados campos do saber. Em levantamento exploratório¹⁰, de caráter quantitativo, em repositórios de teses e dissertações de quatro países – Brasil, Alemanha, França e Inglaterra –, localizei 1.156 pesquisas que fazem referência ao nome de Norbert Elias no seu título ou resumo e 1.177 que indicam o nome de Roger Chartier. Contudo, quando a busca une os dois termos (Norbert Elias + Roger Chartier), os resultados são bem menos expressivos: apenas 61 pesquisas. E mais, quando se avança para um olhar qualitativo dos resultados, refinando os dados, retirando redundâncias e eliminando erros do sistema, os números de coocorrência caem praticamente pela metade.

A partir da análise dos resumos, é possível identificar que, na maior parte das pesquisas, a abordagem das obras de Elias e Chartier foi meramente conceitual ou categorial, ou seja, um ou outro conceito dos autores foi utilizado isoladamente ou como categoria analítica, porém sem reverberar na metodologia. Nas únicas três pesquisas que se propuseram a colocar os autores em diálogo, nenhuma o fez da perspectiva metodológica. Tal dado, somado à informação de que as áreas em que prevalece a coocorrência dos dois termos são a História, a Educação, as Ciências Humanas, a Sociologia e as Ciências Sociais, permite-me inferir que há, nesses campos, interesse em debater as perspectivas dos dois pensadores.

A presente tese é composta por seis capítulos, além desta introdução. No capítulo “Elias e Chartier, um diálogo possível”, apresento a Sociologia Figuracional, proposta por Norbert Elias (1994), o conceito de Representação, conforme apropriação feita por Roger Chartier (1990, 1991) e procuro demonstrar as possibilidades de aproximação que guiaram meu olhar para o desenvolvimento da proposta. Na sequência, no capítulo “Cartografia Sócio-histórica”, detalho a metodologia proposta, explicando sua aplicação para o estudo piloto. Os três capítulos que seguem – “Sociogênese das representações”, “Uberabinha em busca da civilização” e “Desvalorizadas, sim. Subservientes, não!” – apresentam os resultados do estudo sobre as representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG, como primeira aplicação da metodologia proposta. Por fim, no capítulo “Considerações e caminhos futuros”, retomo os objetivos iniciais da pesquisa para um balanço dos resultados alcançados e um olhar sobre perspectivas de desdobramentos.

¹⁰ O levantamento completo está disponível no Apêndice C.

Resguardando o preconizado no Art. 9º, inciso I-c, da Portaria CNPQ 2664/2026, que define a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq (CNPQ, 2026), declaro que fiz uso da ferramenta de Inteligência Artificial Generativa Copilot para tradução de textos em línguas estrangeiras, tanto das referências usadas como bibliografia quanto para a construção do Abstract e do Resumen. Nos dois casos, os textos gerados pela IAG foram, posteriormente, revisados e, quando necessário, corrigidos por mim.

Para finalizar, vale a pena ressaltar que, com o intuito de conferir mais fluidez ao texto e por questão estilística, optei por construí-lo em primeira pessoa, utilizando, dentro do possível, poucas e breves citações. E, quando essas forem imprescindíveis, nos capítulos de conceituação teórica e apresentação da tese, escolhi priorizar as fontes primárias para dados e os autores originais para a discussão de conceitos. Com isso, a minha intenção é apresentar um trabalho que, ao mesmo tempo, ofereça densidade no conteúdo e dinamicidade na leitura, a fim de o tornar acessível ao leitor médio, sem o restringir ao estreito círculo acadêmico.

2. ELIAS E CHARTIER, UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Norbert Elias e Roger Chartier vivenciaram, em tempos diferentes, o reconhecimento de suas pesquisas e produções acadêmicas e, em suas respectivas áreas, construíram um percurso que os destaca no campo da Sociologia Histórica ou História Social. O primeiro, com uma história de vida atravessada por duas guerras, descreve-se como um “outsider” na academia, com reconhecimento tardio pela comunidade científica, mesmo tendo dedicado a ela toda sua existência até a morte, aos 93 anos¹¹. O segundo, atualmente com 80 anos, construiu rapidamente uma carreira de grande prestígio como pesquisador, destacando-se, inclusive, por ultrapassar os limites da universidade e dialogar com um público mais amplo¹².

O historiador foi um dos que abriu caminho para a obra do sociólogo ser divulgada na França e registrou seu interesse e admiração pelo trabalho de Elias em várias das suas publicações (Chartier, 1990; 1991, 1994), também em diversas entrevistas concedidas (Entrevista, 1995; Chartier; Deluermoz, 2010; Guimarães, 2021; Chartier; Aparicio Bologna, 2022; Furtado; Coelho, 2022; Ravazzolo, s/d). Na entrevista “Por um uso livre e respeitoso de Norbert Elias¹³”, por exemplo, Chartier afirmou que “[...] a perspectiva de Elias ofereceu um suporte para entender a importância das representações como uma questão e como instrumento de luta social [...]”¹⁴ (Chartier; Deluermoz, 2010). Contudo, como demonstrei anteriormente, essa aproximação não se traduziu em estudos que se propusessem a construir uma ponte conceitual ou metodológica entre as propostas dos dois pesquisadores.

No presente capítulo, pretendo lançar as bases conceituais que sustentarão, na sequência, a tese aqui defendida. O texto propõe três movimentos: primeiro, busco apreender em detalhe a Sociologia Figuracional¹⁵, desenvolvida pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), no subcapítulo “Sociologia Figuracional: A teia de Elias”; no segundo

¹¹ No Apêndice C, encontra-se uma biografia resumida de Norbert Elias.

¹² No Apêndice C, encontra-se uma biografia resumida de Roger Chartier.

¹³ No original: “Pour un usage libre et respectueux de Norbet Elias” (tradução livre da autora).

¹⁴ No original: “La perspective d’Elias offrait donc un support pour comprendre l’importance des représentations comme enjeu et comme instrument de luttes sociales” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

¹⁵ No presente trabalho, utilizo a expressão “sociologia figuracional”, tal como aplicado por Norbert Elias em seus trabalhos mais recentes, ao invés de “sociologia configuracional”, como em suas primeiras obras. A alteração decorre, de acordo com Landini (2006), de uma decisão do próprio autor. Conforme a autora, “em grande parte de sua obra, [Elias] utiliza ‘configuração’, palavra escolhida com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano ‘sistema’. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo *con* significa exatamente ‘com’, ou seja, se figuração (*figuration*) quer dizer padrão (em inglês, *pattern*) *con*-figuração (*configuration*) quereria dizer *com*-padrão (*with pattern*). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo *con* passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de *figuração* (Landini e Passiani, 2001) [grifos no original]” (Landini, 2005).

movimento, debruço-me sobre o conceito de Representação, apresentado pelo historiador francês Roger Chartier (1945-), no subcapítulo “Representação: um conceito em disputa”. No terceiro movimento, delineado no subcapítulo “A construção de um caminho comum”, busco demonstrar os pontos de aproximação entre as propostas dos dois pensadores, apontando a viabilidade da construção metodológica a ser desenhada no capítulo posterior.

2.1 Sociologia Figuracional: a teia de Elias

Tal como todas as demais configurações sociais, a da dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais. Seria absurdo dizer que as danças são construções mentais abstraídas de observações de indivíduos considerados separadamente.
(ELIAS, 1994a, p. 250)

Elias critica uma teoria social que separa “sociedade” e “indivíduo” em diferentes instâncias, propondo em seu lugar a ideia de “configurações” ou “figurações”, ou seja, um conjunto específico de elementos que estabelecem uma relação de dependência mútua, mas que pode ser alterado a partir de reorganizações no equilíbrio de poder (cf. 1999, p. 143-144). Para o sociólogo, é precisamente nessa teia que reside o tecido social a ser observado pela pesquisa sócio-histórica. “A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Eles formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (Elias, 1994a, p. 249). Em *Sociedade de Corte*, originalmente publicada em 1939, Elias explica tal distinção:

Os conceitos de “indivíduo” e “sociedade” geralmente são usados como se dissessem respeito a duas instâncias distintas e estáveis. Por esse uso das palavras, é fácil ter a impressão de que elas designam objetos não só distintos, mas absolutamente independentes em sua existência. Mas na realidade designam processos. Trata-se de processos que de fato se diferenciam, mas são indissociáveis (Elias, 2001, p. 45).

O empreendimento analítico necessário “[...] para traçar as conexões entre todas essas diferentes manifestações dos seres humanos”, é “um estudo simultaneamente psicogenético e sociogenético” (Elias, 1993, p. 234). Nessa direção, entendo que o jornalismo oferece uma materialidade adequada para essa dupla observação dos comportamentos individuais e sociais

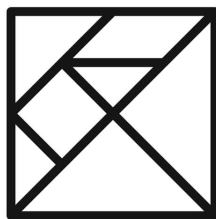
em relações de interdependência mútua. O jornalismo, aqui entendido tanto como a prática editorial de selecionar, hierarquizar e publicizar fatos cotidianos de interesse coletivo quanto como os produtos decorrentes dessa prática disponibilizados em distintas plataformas e em diferentes linguagens, possui uma configuração complexa. O conteúdo acessado a partir dos periódicos é, portanto, resultante do confronto de um evento específico com uma “totalidade social” que se submete diretamente a “relações e significações” estabelecidas pela sua “produção e comunicação” (cf. Genro Filho, 1987).

Os jornais, assim como os livros, são produtos culturais produzidos e consumidos dentro de uma figuração social específica que, em sua materialidade, possibilitam identificar vestígios das relações estabelecidas por essa totalidade social. Concordando com a observação de Andréa Borges Leão, em seu estudo sobre a literatura infantil nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, entendo que os jornais também podem ser considerados “[...] o objeto intelectual que melhor faz o elo entre as estruturas mentais e sociais” (Leão, 2012, p.194), pois oferecem a materialidade necessária para a compreensão de uma figuração social que abarca sociedade e indivíduo.

A teia que une sociedade e indivíduo são as dependências relacionais, conferindo à figuração social uma forma determinada. Tal desenho mantém-se, “[...] mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social [...]”, visto que “[...] os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas” (Elias, 2006, p. 26). Com isso, entretanto, o autor não pretende defender um determinismo ou um evolucionismo historicista, mas definir a própria relação social de interdependência como objeto de análise¹⁶.

¹⁶ Norbert Elias é criticado por aqueles que entendem sua proposta como evolucionista. Entretanto, o que o autor pretende é demonstrar que os grupos sociais possuem uma “ordem” que os conduz, mas que essa não é linear nem teleológica, como postula o evolucionismo historicista (Heinich, 2001). Ao contrário, Elias defende que “[...] é preciso chegar a conciliar a recusa em considerar que existiria um ‘plano’ orientando qualquer desenvolvimento, e a afirmação que há realmente uma ‘ordem’, uma estruturação inerente ao desenvolvimento das sociedades, que não se produz ao acaso, de maneira caótica” (Heinich, 2001, p. 94).

Figura 01: O jogo Tangram composto por sete peças



Fonte: Callejon, 2025.

Para compreender como as relações entre diferentes grupos sociais formam uma figuração específica, conferindo ordem ao aparente caos da composição social, sugiro usar uma metáfora espacial observando o milenar jogo chinês do Tangram (Macedo et. al, 2015). Amplamente utilizado como material pedagógico, a ferramenta permite, a partir de sete figuras iniciais (Figura 01) diferentes entre si – cinco triângulos de diferentes tamanhos, um paralelogramo e um quadrado – compor diversas imagens, que remetem a interpretação de quem observa a signos gráficos reconhecíveis (Callejon, 2025). No jogo, determinado arranjo das peças compõe uma imagem que, em outra disposição, torna-se outra (Figura 02). Na figuração social, quando se atinge uma situação de equilíbrio na “dependência mútua” entre diferentes indivíduos e grupos sociais, tem-se uma composição que, porém, logo é alterada em um movimento constante em busca do reequilíbrio de poder que uma peça exerce sobre a outra (cf. Elias, 1999).

Figura 02: Imagens criadas com o jogo Tangram: coelho, casa e pássaro



Fonte: Callejon, 2025, p.135-136.

Criado com objetivo de “[...] superar as polarizações dos modelos de interpretação sociológica que colocavam os indivíduos acima da sociedade e a sociedade acima dos indivíduos”, o conceito de figuração propõe-se a observar a relação entre os indivíduos, a partir da “[...] matriz constitutiva das sociedades”, que “[...] são as dependências recíprocas que ligam esses indivíduos uns aos outros” (Leão, 2011, p.85). Assim, a compreensão de uma figuração na qual os sujeitos são interdependentes deve passar necessariamente pela observação do poder que um exerce sobre o outro, pois toda relação humana envolve poder e, “[...] sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (Elias, 1999, p.80-81).

Em sociedades complexificadas pela divisão social do trabalho, a interdependência funcional é proporcional à integração dos atores sociais. Nessa perspectiva, a noção de “função” deve ser entendida como “relação”, ou seja, como os constrangimentos impostos mutuamente, de modo que “[...] é impossível compreendermos a função que A desempenha relativamente a B, sem atendermos à função que B desempenha relativamente a A” (Elias, 1999, p.84-85). É na união dessas duas ideias – função e poder – que Elias situa o conceito de relação como dinâmico e permite identificar uma figuração como algo mutável, pois ela é sempre a tentativa de buscar um novo equilíbrio de poder¹⁷.

A disputa pelo poder, resultante de potências desiguais no exercício das coerções mútuas, pode ser considerada “[...] uma característica estrutural de uma relação, que a penetra totalmente; [e que] como característica estrutural que é, não é boa nem má” (1999, p. 101). Ela pode ser observada nas mais diversas figurações, desde um pequeno subúrbio inglês (cf. Elias, Scotson, 2000) até a corte de Luís XIV na França (cf. Elias, 2001), ou a civilização ocidental (cf. Elias, 1994), passando por estudantes em uma sala de aula, trabalhadores em uma instituição e também grupos profissionais específicos. “Pessoas ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O seu potencial de retenção

¹⁷ Elias questiona abordagens que tentam fixar em conceitos rígidos fenômenos que são processuais, o que ele denomina de “redução processual”. Para ele, a história é possível apenas pela característica mutável das sociedades humanas (cf. 1999, p. 117), e é essa característica a responsável por estabelecer um sentido de ordenação ao desenvolvimento das sociedades. Dessa forma, Elias contrapõe-se a uma corrente sociológica do século XX que tenta estabelecer uma redução processual no recorte dos objetos em análise. O autor explica que tal corrente surge como uma resposta aos abusos “especulativos” que as teorias sociológicas do século XIX – a maior parte com preocupações voltadas para as mudanças sociais a longo prazo, como a teoria marxista – sofreram. Porém, critica sua tendência a tentar estabelecer tamanha imutabilidade que qualquer alteração social é vista como anomalia, preferindo observar os objetos de modo “isolado” e em permanente “estado de repouso”, a ponto de tratar o próprio conceito de “mudança social” como um “estado fixo” (cf. 1999, p. 125-126).

daquilo que necessitam é geralmente desigual, o que significa que o poder coercivo é maior de um lado do que do outro” (Elias, 1999, p. 85).

Perceber a dimensão processual que confere dinamicidade às figurações permite entender outro ponto da proposta elisiana o qual é decisivo para a proposição que apresentarei a seguir: os processos de longa duração¹⁸. Se as figurações sociais são um constante fluxo, é somente no movimento que se pode observá-las, pois as mudanças sofridas ao longo do tempo são apreendidas de modo diacrônico, em grandes períodos de tempo. Essa visada processual possibilita identificar alterações que, muitas vezes, passam despercebidas em recortes sincrônicos, nos quais os fenômenos são isolados, como “formações estáticas”, apartados do “seu fluxo natural, histórico”, perdendo com isso “seu caráter de movimento e processo” (cf. Elias, 1994a, p. 17). Ao analisar, por exemplo, o emprego da violência na solução de conflitos, o sociólogo afirma que

[...] a perspectiva de longo prazo mostra a situação do momento sob luz diferente. Sem dúvida, ela exige, durante um período, maior capacidade de distanciamento da situação atual. Mas também abre caminho para mais ampla alienação das aspirações e medos do momento e, assim, das fantasias limitadas pelo momento. Isso aumenta a probabilidade de diagnóstico mais orientado pelos fatos (Elias, 1998, p.23).

O sociólogo critica a prática historiográfica tradicional, por entender que ela estaria focada em “séries de acontecimentos únicos do passado”, enquanto a visada sobre uma duração mais ampliada permitiria, ao se debruçar sobre “o plano das conexões e dependências humanas”, perceber “estruturas e processos que, a longo prazo, se repetem continuamente” (cf. Elias, 2001, p. 29-30). Em outras palavras, interessa mais a esse tipo de investigação a observação das repetições e das recorrências, que só pode ser apreendida em recortes de períodos mais extensos, do que o detalhamento de eventos isolados, isso porque, assim entendidas, as mudanças surgem a partir de fragmentos que já compunham a figuração anteriormente, porém são reorganizados em um novo equilíbrio. Em entrevista concedida à Roger Chartier, em 1985, Elias explicou tal movimento:

¹⁸ Vale destacar que, no domínio da historiografia, uma ideia que dialoga com a proposta elisiana de observar as figurações sociais em recortes de tempo de longa duração, foi apresentada por Fernand Braudel, em 1947, na obra *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II*, um estudo de história econômica sobre a sociedade francesa, que propunha compreender as três durações da história. O estudo de Braudel foi lançado 12 anos após *O Processo Civilizador*, publicado originalmente em alemão, em 1939, porém apenas traduzida para o inglês em 1969, quando ganhou maior repercussão. Na obra de Elias ele apresenta o conceito e o aplica em um estudo de 900 anos sobre o processo de civilização do comportamento ocidental.

Penso que nossa estrutura mental, com suas polarizações radicais, como entre continuidade e descontinuidade ou entre Antiguidade e Idade Média, está presa em oposições estáticas. [...] Devemos restabelecer uma compreensão correta das continuidades, situando as descobertas e inovações no contexto das condições prévias e necessárias que as tornaram possíveis. [...] a mudança deve ser entendida não como uma descontinuidade ou uma ruptura, mas como um processo dinâmico de transformação da configuração social, que conduz de um estado a outro¹⁹ (Elias; Chartier, 1985).

A proposição elisiana sofreu críticas de historiadores e sociólogos, especialmente pela sua visada de longa duração, percebida como uma tentativa de desenvolver um “projeto de uma história total da humanidade” (cf. León, 2000, p. 70), com caráter evolucionista, buscando determinar um sentido fixo e único para a História (cf. Ribeiro, 1994, p. 11). O perigo apontado pelos críticos de, ao lançar um olhar sobre o passado para observar tendências evolutivas da sociedade, escorregar na tentação de aplicar tais descobertas ao futuro, fazendo previsões, já havia sido previsto e refutado pelo próprio Elias (1999, p. 173). De qualquer forma, em suas obras, “[...] Elias não chega a apresentar essa ‘evolução’ como sendo a única possível, menos ainda como necessária, para o homem. Mas não é menos verdade que a seu ver ela é definitiva, e desde que tomou conta do Ocidente foi assumindo um caráter irreversível [...]” (cf. Ribeiro, 1994, p. 11).

Apesar das críticas, as ideias do “mais histórico dos sociólogos ou o mais sociológico dos historiadores” (cf. Azuelos, 2009), que teve seu reconhecimento acadêmico tardio, hoje mobilizam debates e transitam em áreas diversas. É na obra de alguns intelectuais que encontramos respostas aos questionamentos. Essas vão, sobretudo, na direção de compreender os limites das proposições elisianas, tendo em vista que “[...] é preciso aprender a dissociar a evolução da noção de progresso, ou seja, de uma abordagem normativa, que tenta enquadrar a análise da mudança nas expectativas – no entanto legítimas – de melhoria da condição humana” (Heinich, 2001, p.93); e de reforçar seus pressupostos, explicitando que “Elias rejeita qualquer explicação monocausal e unilinear do desenvolvimento social. As lutas de poder se desenrolam em configurações dinâmicas e em constante mudança. Elas não

¹⁹ No original: “Je pense que notre outillage mental, avec ses polarisations radicales, ainsi entre continuité et discontinuité ou entre Antiquité et Moyen Âge, est prisonnier d’oppositions statiques. [...] Il faut rétablir une correcte compréhension des continuités en masquant les découvertes et les innovations dans l’ensemble des conditions, antérieures et obligées, qui les ont rendues possibles.[...] le changement doit être compris, non comme une discontinuité ou une rupture, mais comme un processus dynamique de transformation de la configuration sociale, qui fait passer d’un état à un autre” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

transitam de um estado de equilíbrio para outro pela mera mágica da transformação social [...]”²⁰ (Azuelos, 2009).

Diversos pesquisadores que admiram e adotam as propostas teóricas de Elias (Agard, 1998; Azuelos, 2009; Chartier, 2001, 2010; Heinich, 2001; Leão, 2011; Leão, Landini, 2022; León, 2000; Malerba, 2003; Ribeiro, 1993, 1994; Spannenberg, 2010; Valle, 2021) também elencam as contribuições do sociólogo alemão, destacando sua proposta metodológica, marcada pelo signo da interdisciplinaridade, que refuta “[...] o cientificismo em nome da transdisciplinaridade” (León, 2000, p.71). Em entrevista, Chartier explica sua fascinação por Elias, pois

[...] ele tinha um sistema de interpretação na escala de uma sociologia à la Weber, uma teoria à la Marx ou uma proposição analítica à la Freud. Havia algo realmente impressionante em um projeto intelectual tão ambicioso.

[...]

Esse grande modelo é uma fonte muito forte de inspiração: evita a fragmentação em histórias separadas umas das outras; restaura a importância da política em relação ao domínio da história econômica e social. Ele vincula obras singulares ao hábito, sem o qual não poderiam ter sido concebidas, desta vez no contexto de uma história intelectual ou estética. Esse arcabouço é, portanto, muito rico e, da minha parte, sempre tentei confrontá-lo com corpora específicos²¹ (Chartier; Deluermoz, 2010).

A obra de Elias é considerada notável por sua “originalidade”, “coerência” e “modernidade”. (cf. Heinich, 2001), especialmente por se inscrever “[...] em um contexto multidimensional”, abarcando “não somente a dimensão sociológica de uma dada sociedade, mas também a dimensão mais geral dos caracteres biológicos da espécie humana, e a dimensão particular da história individual”. A destacada interdisciplinaridade, para o sociólogo, “[...] não é simples senha ou *slogan*, mas procedimento que decorre de suas convicções mais profundas” (Ribeiro, 1993, p. 10). “Deste modo, deveria ser possível compreender o que ele queria dizer quando afirmava buscar uma ‘nova revolução copernicana do pensamento e da sensibilidade’” (Heinich, 2001, p. 8-9).

²⁰ No original: “Elias refuse toute explication monocausale et unilinéaire du développement social. Les conflits de pouvoir se jouent au sein de configurations toujours en mutation et en mouvement. Elles ne passent pas d’un état d’équilibre à un autre par la seule magie de la transformation sociale” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

²¹ No original: “qu’il avait un système d’interprétation à l’échelle d’une sociologie à la Weber, d’une théorie à la Marx, ou d’une proposition analytique à la Freud. Il y avait quelque chose de vraiment impressionnant dans ce projet intellectuel si ambitieux.[...] Ce grand modèle est une source d’inspiration très forte: il évite le morcellement en histoires séparées les unes des autres ; il restitue l’importance du politique par rapport à la dominante d’une histoire économique et sociale ; il lie les œuvres singulières aux habitus sans lesquels elles n’auraient pu être conçues, dans le cadre cette fois d’une histoire intellectuelle ou esthétique. Ce cadre est donc très riche et, pour ma part, j’ai toujours essayé de le confronter à des corpus particuliers” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

É essa percepção relacional e processual das figurações sociais defendida por Norbert Elias, associada ao seu caráter interdisciplinar, que, em minha perspectiva, permite um diálogo consistente com o conceito de Representação defendido por Roger Chartier. Como escreve o próprio Chartier no Prefácio à *Sociedade de Corte*: “[...] em uma época em que a história fragmentou suas abordagens, fechou seus objetos, a obra de Elias salienta o risco de um tal despedaçamento colocando como problema essencial o vínculo existente com as formas sociais, os habitus psíquicos, as produções estéticas” (Chartier, 2001, p. 25). Porém, antes de apresentar a aproximação dos dois autores, é necessário discutir o disputado conceito de representação.

2.2 Representação: um conceito em disputa

O soldado que cai defendendo a sua bandeira não acredita, certamente, estar se sacrificando por um pedaço de pano.”
(Durkheim, 1989, p. 284).

O conceito de representação é disputado por diferentes disciplinas, da Sociologia à Psicologia, passando pela Linguística e pela História. De forma sintética, representação refere-se à substituição de algo ausente, cujo espaço atual é preenchido pela ideia construída daquele objeto. A ideia substitutiva pode ser composta “[...] por meio de imagens abstratas ou concretas, de conteúdos mentais, de discursos e de outros meios” (Pinheiro Filho, 2004, p. 25). Tais representações são estruturadas em sistemas de interpretação que atuam como mediadores entre os indivíduos e o meio, constituindo, assim, uma função referencial, “[...] torna-se código, linguagem comum, servindo para classificar os indivíduos e eventos, construir tipos nos quais os outros indivíduos e os outros grupos serão avaliados e posicionados” (Sêga, 2000, p. 130).

Esses sistemas são coletivos, porém também internalizados por cada indivíduo, gerando aquilo que Émile Durkheim, primeiro cientista social a adotar o termo, chamou de “*homo duplex*”, enfatizando a dupla constituição do ser humano, por seus traços tanto individuais quanto sociais. O conceito de “representação coletiva” foi, num primeiro momento, apresentado pelo sociólogo francês na obra *Formas Elementares de Vida Religiosa*, originalmente publicada em 1912, na qual ele se propõe a estudar o que chama de “religiões primitivas”, a partir do estudo de algumas tribos australianas. A partir dessas observações, Durkheim (1989) identifica que há alguns “conceitos” compartilhados dentro de

uma sociedade, que não são construções individuais e que possuem um caráter quase normativo e longa permanência. A esses conceitos o sociólogo chama de “representações coletivas”, explicando que, “por meio delas os homens se compreendem, as inteligências penetram umas nas outras. Têm em si uma espécie de força, de ascendente moral, em virtude do qual se impõem aos espíritos particulares” (Durkheim, 1989, p. 515).

A força centrípeta exercida por tais ideias sobre as consciências individuais é uma característica enfatizada por Durkheim, para quem as representações formariam “[...] um mundo de noções-tipo pelos quais [o indivíduo] é obrigado a regular as suas idéias; [...] um reino intelectual do qual participa, mas que o supera” (Durkheim, 1989, p. 515). Por sua “estabilidade e impessoalidade”, essas ideias “[...] foram consideradas como sendo absolutamente universais e imutáveis”, fazendo crer que não são criação individual ou de um pequeno coletivo, mas sim elaboradas pelo conjunto social mais amplo (cf. Durkheim, 1989, p. 518). Entre os sistemas identificados pelo sociólogo, destacam-se a língua e a religião (cf. Alexandre, 2004), contudo a categoria tempo é exemplar para compreender o conceito.

É um quadro abstrato e impessoal que envolve não apenas a nossa existência individual, mas a da humanidade. É como um quadro ilimitado onde toda a duração é exposta sob o olhar do espírito e onde todos os acontecimentos possíveis podem ser situados em relação a pontos de referência fixos e determinados. Não é o meu tempo que é organizado assim; é o tempo tal como é objetivamente pensado por todos os homens de uma mesma civilização. Só isto já basta para fazer ver que tal organização tem de ser coletiva (Durkheim, 1989, p. 39).

Quase 50 anos após a publicação de *As formas elementares de vida religiosa*, o psicólogo francês Serge Moscovici resgata o conceito de representação, alterando o adjetivo “coletivas” por “social”, a partir de sua tese de doutoramento. Ele atribui a criação do conceito à Sociologia, com Durkheim, e à Antropologia, com Henry Lévi-Bruhl. Na obra *Psychanalyse: son image et son public*, originalmente publicada em 1961, Moscovici adota pela primeira vez o termo, trazendo-o para o debate no campo da Psicologia Social (cf. Alexandre, 2004). Para Moscovici, as representações assumem duas funções: “[...] elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos [...] as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (2007, p. 34) e “[...] são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível [...] uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (2007, p. 36). A percepção de estabilidade de uma representação é o

principal diferencial entre a proposta de Durkheim e Moscovici, pois, para o sociólogo, as representações são formas duradouras, construídas a partir do acumulado de conhecimento de uma determinada sociedade, enquanto para o psicólogo, há um papel individual nessa construção do social: “[...] essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (Moscovici, 2007, p. 37).

A socióloga francesa Denise Jodelet avançou na ideia de Moscovici, nos anos 1990. Para ela, as representações sociais são “produtos mentais que podem ser abordados no plano individual e coletivo, enquanto sistemas de conhecimentos, saberes e significados” (Jodelet, 2017, p. 24). Jodelet observa essas duas camadas que compõem a representação social como “construtoras da realidade”. Do ponto de vista da individualidade, os produtos são “[...] baseados nos pertencimentos sociais, no lugar nas relações sociais, nas trocas intersubjetivas e induzindo a engajamentos ideais e práticos”, enquanto, na perspectiva coletiva, “[...] correspondem a visões compartilhadas, comuns a uma formação social, e nelas disseminadas por meio das comunicações” (Jodelet, 2017, p. 24). Na perspectiva de Moscovici e Jodelet, as representações sociais “[...] existem tanto na cultura, como na mente das pessoas. Elas não poderiam existir sem serem coletivamente percebidas e sentidas. Elas expressam e estruturam tanto a identidade, como as condições sociais dos atores que as reproduzem e as transformam” (cf. Guareschi, 2000, p. 251).

Antes da proposição de Jodelet, o sociólogo francês Pierre Bourdieu também se apropriou do termo representação, na obra *Coisas Ditas*, publicada originalmente em 1987. Em um aparente diálogo com a psicologia social de Moscovici, que enfatiza o papel do indivíduo na construção da representação, sua perspectiva resgata a obra do filósofo alemão Arthur Schopenhauer, *O Mundo como Vontade e Representação*, publicada ainda no século XIX (1819). “Não parei de lembrar, evocando o título célebre de Schopenhauer, que o mundo social também é ‘representação e vontade’. Representação, no sentido não só da psicologia, mas também do teatro, e da política, isto é, de delegação, de grupo de mandatários.” (Bourdieu, 2004, p. 70). A obra de Schopenhauer resgata a Alegoria da Caverna de Platão e a Crítica da Razão de Kant para discorrer sobre seu conceito de “representação”, centrada na ótica do indivíduo:

Esta encerra em si sujeito e objeto por igual, uma vez que estes são sua única forma: nela contudo ambos mantêm estritamente o equilíbrio: e como também aqui o objeto nada é além da representação do sujeito, assim também o sujeito, dissolvendo-se por inteiro no objeto observado, se torna

ele próprio este objeto, na medida em que toda a consciência nada mais é além da imagem límpida deste. É justamente esta consciência, concebida como traspassada pela totalidade ordenada das idéias, ou graus da objetividade da vontade, que constitui propriamente todo o *mundo como representação*. As coisas individuais de todas as épocas e lugares nada mais são do que as idéias, multiplicadas pelo princípio de razão (a forma do conhecimento dos indivíduos como tais), e por isso turvada em sua objetividade pura. Assim como, ao surgir a idéia, não são mais distinguíveis nela sujeito e objeto, porque é somente quando estes se complementam e se interpenetram completamente, que se forma a idéia, a objetividade adequada da vontade, o *mundo como representação* propriamente; do mesmo modo também o indivíduo que aqui conhece, e o que é conhecido, já não são diferenciáveis (Schopenhauer, 1819, § 34 - grifos nossos).

A partir dessa perspectiva, Bourdieu define sua ideia de representação, dialogando com os conceitos de habitus e capital simbólico (cf. Campos, Lima, 2018). Por tal perspectiva, o capital simbólico atravessa o habitus enquanto idealização e as representações, enquanto prática. “O que nós consideramos como a realidade social é em grande parte representação ou produto da representação, em todos os sentidos do termo” (Bourdieu, 2004, p. 70-71). E mais, o sociólogo é enfático ao afirmar que, com seu ofício, os sociólogos “contribuem para fazer as coisas sociais”, ao nominá-las, exercendo um “poder simbólico” (2004, p. 71).

O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade – e às vezes sua violência – ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e, em termos gerais, as representações [...], já é mudar as coisas. [...] É por isso que a luta para conhecer cientificamente a realidade quase sempre deve começar por uma luta contra as palavras. Ora, com muita frequência, para transmitir o saber, devemos recorrer às próprias palavras que precisaram ser destruídas para que se conquistasse e construísse esse saber. [...] somos expostos ao deslizamento ontológico que faz com que se passe da existência do nome à existência da coisa nomeada, deslizamento tanto mais provável, e perigoso, na medida em que na própria realidade os agentes sociais estejam lutando por aquilo que chamo de poder de poder simbólico do qual uma das manifestações mais típicas é esse poder de *nominação* constituinte, que, ao nomear, faz existir (Bourdieu, 2004, p. 71-72 - grifo no original).

A disputa do conceito de representação também chegou à Historiografia. Em 1989, o historiador francês Roger Chartier publicou na revista *Annales* o artigo *O Mundo como Representação*, reivindicando a aplicação do conceito em pesquisas do campo da História. Em uma crítica contundente aos “paradigmas dominantes” e sob forte influência de seus estudos sobre as práticas de leitura, o historiador retoma as noções de Paul Ricoeur sobre “o mundo do texto” e o “mundo do leitor”, propondo a articulação de novos modos de análise

das práticas culturais e sugerindo o resgate ao domínio historiográfico do estudo das “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade”, em detrimento da centralidade da história política e econômica (cf. Chartier, 1991, p. 184).

Na visão de Chartier, para escapar da crise, os historiadores atuaram com uma dupla estratégia: incorporaram novos objetos pela “anexação de territórios alheios” e empreenderam um resgate das “inspirações fundadoras” da Escola dos Annales, a partir do “[...] estudo dos utensílios mentais que o predomínio da história das sociedades havia relegado um tanto a segundo plano” (Chartier, 1991, p. 174). Nessa direção, o historiador propõe resgatar a ideia de representação coletiva de Durkheim e Marcel Mauss, por “[...] considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras ‘instituições sociais’, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social [...]” e, não apenas, entendendo “[...] estas representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (Chartier, 1991, p. 183).

Tais matrizes são constituídas, segundo o historiador, pela articulação de três modalidades de relação com o mundo social: as “classificações”, as “práticas”, que permitem identificar uma identidade social, e as “formas institucionalizadas”, que tornam objetivas e visíveis as ideias representadas. Neste ponto destaco, de modo especial, a forma como Chartier entende as lutas de representações percebidas na “construção das identidades sociais”, que seriam o resultado de duas forças concorrentes: 1) “[...] entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma”; e 2) a “representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade” (Chartier, 1991, p. 183-184). Na minha percepção, usando uma metáfora espacial, as lutas de representações poderiam ser entendidas a partir de dois movimentos contínuos, entre forças centrípetas (de fora para o núcleo) e centrífugas (do núcleo para fora), aos quais retornaremos no próximo capítulo.

A proposta de Chartier para a História, portanto, é debruçar-se sobre as chamadas “lutas de representação”, não apenas sobre as construções estáticas de representações, conforme a proposta original de Durkheim, nem sobre os impactos dessas construções no comportamento individual, como propõem Moscovici, Jodelet e, em alguma medida, Bourdieu. A operacionalização de tal proposta se dá a partir da observação das classificações, das práticas e das formas institucionalizadas que permitem observar tais constructos.

O historiador cita Pascal, em sua crítica à vestimenta de juízes e médicos, como formas de reforçar sua representação de autoridade de modo artificial. “Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta” (Chartier, 1991, p. 185). Chartier situa o crescimento da necessidade de representações para organização social como concomitante ao processo de redução do monopólio da violência pelo Estado. Segundo ele, referenciando Elias, é nesse contexto “[...] que é preciso inscrever a importância crescente das lutas de representações, cuja problemática central é o ordenamento, logo a hierarquização da própria estrutura social” (Chartier, 1991, p. 186).

A proposta de Chartier entende o poder atribuído ao conceito a partir de um “modelo relacional”, no qual as representações seriam “[...] comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder”, sem, contudo, serem “[...] uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro” (cf. Chartier, 2002, p. 177-178). Por essa perspectiva negociada, a eficácia de tal mecanismo “[...] depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação” (Chartier, 2002, p. 178).

A partir das distintas abordagens para a Representação, conforme aqui expostas, sistematizo abaixo (Quadro 01) as aproximações e os distanciamentos que marcam as diferentes perspectivas sobre o conceito, em distintos campos do conhecimento. A partir dela, justifico minha opção pela proposta do historiador Roger Chartier.

Quadro 01: Comparativo das abordagens do conceito de representação

	DURKHEIM	MOSCOVICI / JODELET	BOURDIEU	CHARTIER
CONCEITO	Representações coletivas	Representações sociais	Representação	Representações
ÁREA DO CONHECIMENTO	Sociologia	Psicologia Social	Sociologia	História
OBJETO DE ESTUDO	Grupos sociais (a construção dos conceitos coletivos pelos grupos)	Indivíduos (a influência do social nos comportamentos individuais)	Grupos sociais (poder simbólico que estabelece os grupos sociais na construção das representações)	As lutas pelas representações como construtoras do mundo social
PONTOS CENTRAIS	Entende a representação	Preocupa-se com como as	Entende a realidade social como uma	Busca identificar as lutas de

	como fixa e estruturante da sociedade (perspectivas positivista e estruturalista)	representações influenciam e são influenciadas pelos indivíduos (perspectivas construtivista e interpretativa).	representação em constante disputa a partir do poder simbólico dos grupos que a constituem (perspectivas estruturalista-construtivista e crítica)	representações, observando as classificações, as práticas e as formas institucionalizadas por elas (perspectivas interpretativa e crítica)
DIFERENCIAL	“As representações sensíveis encontram-se no fluxo perpétuo; empurram-se umas às outras como as ondas de um rio e, também enquanto duram, não permanecem iguais a si mesmas. [...] O conceito, ao contrário, está como que fora do tempo e do devir; está ao abrigo de toda essa agitação; dir-se-ia que está situado em região diferente do espírito, mais serena, mais calma. Não se move por si mesmo, por evolução interna e espontânea; ao contrário, resiste à mudança” (Durkheim, 1989, p. 511).	“[...] representações são [...] instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas” (Moscovici, 2007, p. 314).	“[...] na luta pela produção e imposição da visão legítima do mundo social, os detentores de uma autoridade burocrática nunca obtêm um monopólio absoluto [...] De fato, sempre existem, numa sociedade, conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão das divisões legítimas, isto é, construir grupos. [...] As classificações sociais, como acontece nas sociedades arcaicas, que operam sobretudo através de oposições dualistas - masculino / feminino, alto/baixo, forte/fraco etc. - , organizam a percepção do mundo social e, em determinadas condições, podem realmente organizar o próprio mundo” (Bourdieu, 1987, p. 165).	“[...] o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com um modelo relacional. As modalidades de apresentação de si são, certamente, comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder. No entanto, elas não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação” (Chartier, 2002, p. 179).

Fonte: Produção da autora (2024).

O presente estudo propõe construir uma aproximação entre a Sociologia e a História, para a elaboração de uma proposta metodológica que guie o desenvolvimento de pesquisas

nesse campo. De tal forma, entendo que a noção de Representação que oferece maiores pontes de diálogo com a proposta de Norbert Elias é a de Roger Chartier. Tal opção, diante de um quadro com tantas abordagens distintas²² acerca do conceito de Representação, leva em consideração a noção processual da proposta elisiana, definida como “radicalmente processual e radicalmente relacional” (Leão; Landini, 2022, p.32), além do já mencionado interesse e até da apropriação, confessada pelo próprio Chartier (Chartier; Deluermoz, 2010), das proposições metodológicas elisianas. A seguir, detalho os pontos de convergência que vislumbro e as contribuições dos dois pensadores para minha proposta teórico-metodológica.

2.3 A construção de um caminho comum

Exponentes da Sociologia Histórica ou História Social, Norbert Elias e Roger Chartier também marcaram os diálogos acerca dos limites e das potencialidades da aproximação entre as duas disciplinas (cf. León, 2000). É o sociólogo alemão quem abre o debate ao criticar, em *Sociedade de Corte*, o “uso errôneo dos conceitos de ‘sociedade’ e ‘indivíduo’, que dá a entender que se trata de dois objetos separados com substâncias diferentes [...]” (Elias, 2001, p. 51). O autor reconhece a necessidade da aproximação entre as duas disciplinas e, audaciosamente, propõe oferecer “[...] um primeiro passo rumo a [...] uma considerável

²² Em momentos anteriores, ao socializar minha proposta de uma aproximação entre Elias e Chartier, com vistas à construção de uma abordagem teórico-metodológica, recebi críticas por não buscar também (ou apenas) a aproximação com a noção de representação apresentada por Bourdieu, também oriundo da Sociologia. Naquele momento, aponte a ênfase histórica da proposta de Elias, especialmente pela defesa de recortes de longa duração e da percepção processual das figurações sociais como principais justificativas (cf. Spannenberg, Farias, Leão, 2023). Contudo, hoje, posso acrescentar à minha justificativa a falta de centralidade do conceito de representação na proposta de Bourdieu, que não a considera como entidade cognitiva ou discursiva autônoma, mas como efeito do poder simbólico. E, ainda, incluir a crítica explícita que Bourdieu faz às propostas de Elias como principal impeditivo. Mesmo tendo sido um dos primeiros a publicar textos de Elias em língua francesa, “no período de sua direção *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*” (cf. Machado, 2016, p. 55), o francês também explicitou publicamente sua discordância com o sociólogo alemão. Conforme registro de Azuéllos (2009): “[...] les sociologues français, à l’instar de Pierre Bourdieu, ne lui firent pas le meilleur accueil, c’est le moins qu’on puisse dire. Il semble bien que Bourdieu ne souhaitait pas exprimer sa dette envers la sociologie d’Elias à laquelle il a beaucoup emprunté”. Em *As regras da Arte*, por exemplo, Bourdieu discute as transformações ocorridas na relação entre o mundo da arte e da literatura com o mundo político e critica “[...] a tendência muito difundida de reduzir esse processo fundamentalmente ambíguo apenas aos seus efeitos alienantes [...]” (1996, p. 71-72). Na sequência cita, em nota, especificamente, o “processo de civilização” proposto por Elias como exemplo de “reducionismo”, afirmando que as propostas do alemão “[...] reduzem a um progresso unilateral evoluções complexas” (Bourdieu, 1996, p. 387). Assim, reforço minha posição de não considerar frutífero propor uma aproximação entre as ideias de dois pensadores, quando um deles, apesar de “muito ter emprestado” das proposições do outro (cf. Azuléro, 2009), demarca explicitamente sua contraposição a essas.

reorientação comum das duas disciplinas [...]” (Elias, 2001, p.51) para solucionar tal problema:

A maneira pela qual certos historiadores concebem seu trabalho leva a pensar que eles se ocupam exclusivamente dos indivíduos e, muitas vezes, aliás, de indivíduos sem figuração, de homens que são totalmente independentes uns dos outros, em todos os sentidos. A maneira pela qual certos sociólogos concebem seu trabalho leva a pensar que eles se ocupam exclusivamente de figurações, e de figurações sem indivíduos, de sociedades ou “sistemas” que são totalmente independentes dos homens singulares, em todos os sentidos. Estas duas concepções levam ao erro [...]. Observando com mais atenção, notamos que essas duas ciências estão somente dirigindo a atenção de seus olhos para diferentes camadas, ou níveis, de um mesmo processo histórico.

[...]

Hoje em dia, o esforço para alcançar uma coordenação frutífera entre a pesquisa histórica e a sociológica ainda fracassa pela falta de uma obra teórica unificadora, modelar, que seja referência para o trabalho de ambas. Sem um quadro de referência desse tipo, é fácil ter-se a impressão de que existe a tentativa de reduzir o trabalho feito num dos planos, ao que se faz no outro (Elias, 2001, p. 51-52).

Apesar de propor a aproximação, na mesma obra, Elias não deixa de apresentar fortes críticas à historiografia tradicional, fazendo com que Roger Chartier dedique um capítulo inteiro do livro *História Cultural* para rebater tal percepção. O historiador busca pacificar a contenda chamando atenção para a data de produção do estudo de Elias – o início dos anos 1930 – “frequentemente esquecida pelos historiadores” que, porém, “tem uma grande importância para a sua compreensão” (Chartier, 1990, p. 95-96).

O facto tem a sua importância para compreender em que universo intelectual foi concebido, o de uma sociologia dominada pela figura de Weber e de uma história que é ainda a do século XIX. O facto tem, também, a sua importância para o situar na própria obra de Norbert Elias. Muito embora só publicado em 1969, *A Sociedade de Corte* é, com efeito, um livro anterior à obra máxima de Elias, *Über den Prozess der Zivilisation* [O Processo Civilizador], publicada em 1939 em Basileia. É, pois, necessário considerar *A Sociedade de Corte* como uma primeira formulação dos conceitos e das teses que desenvolverão, em grande escala, os dois tomos de 1939 (Chartier, 1990, p. 97).

Com postura conciliatória, Chartier argumenta que as críticas de Elias foram dirigidas à historiografia tradicional, a partir de uma percepção do pesquisador nas primeiras décadas do século XX, mas “a evolução da problemática histórica mais recente produziu-se em termos que vão ao encontro de Elias, estudando com rigor as determinações que pesam sobre

os destinos pessoais, os fenómenos que nenhuma vontade – nem mesmo a do príncipe – seria capaz de transformar” (Chartier, 1990, p. 92). O posicionamento confirma que os historiadores franceses receberam com maior interesse a obra de Elias do que os sociólogos, que o criticaram duramente. Ainda, que entre os primeiros, “Roger Chartier foi o mais entusiasmado, considerando esta obra uma das mais importantes do século XX”²³ (cf. Azuélos, 2009).

O entusiasmo de Chartier também foi admitido na entrevista ao historiador Quentin Deluermoz (2010), citada anteriormente, quando recordou o período em que as obras de Elias foram traduzidas para a língua francesa, no início dos anos 1980, destacando a contribuição da obra do sociólogo para a compreensão das representações (cf. Chartier, Deluermoz, 2010). A proximidade com o trabalho historiográfico foi, ainda, reiterada, em agosto de 1990, ao escrever o obituário de Norbert Elias publicado pelo jornal *Le Monde*, quando Chartier enfatizou que “[...] o projeto de Elias de substituir modelos estáticos e ahistóricos por um modelo dinâmico para analisar as estruturas sociais dentro de um contínuo histórico lembra, em muitos aspectos, o trabalho da Escola dos Annales francesa, que visava renovar o método histórico por meio da formação em análise social de longa duração”²⁴ (cf. Azuélos, 2009).

Vale lembrar, por fim, que a posição de Chartier já havia sido declarada, ainda que em outros termos, no mencionado artigo de 1989, no qual apontava a necessidade de novos rumos à pesquisa historiográfica. No texto, o historiador destacou que era preciso sair de uma visão global dos acontecimentos em busca de suas particularidades, indicando para isso o vislumbre de pontes com a proposta elisiana. É importante observar como o conceito de “representação” passa a ocupar papel importante na investigação dessas particularidades.

Ao renunciar, de fato, à descrição da totalidade social e ao modelo braudeliano, que tornou intimidador, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais e políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou demográficas). Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades penetrando na [sic] meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em

²³ No original: “[...] Roger Chartier fut le plus enthousiaste, considérant que cette œuvre était l’une des plus importantes du vingtième siècle” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

²⁴ No original: “Le projet d’Elias de substituer à des modèles statiques, anhistoriques, un modèle dynamique d’analyse des structures sociales saisi dans un continuum historique rappelle à maints égards les travaux de l’école française des Annales qui se proposait de renouveler la méthode historique par un entraînement à l’analyse sociale sur la longue durée” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles (Chartier, 1991, p. 176-177).

Destaca-se, ainda, a ênfase que Chartier confere à investigação das “relações e tensões” que constituem as representações e, a partir delas, produzem as práticas e estruturas sociais. Nesse ponto, mais uma vez, suas ideias aproximam-se de Elias. Ambos percebem que, ao observar mudanças no exercício do poder, é possível identificar alterações mais amplas da figuração social. Os dois também concordam que essa observação pode ser feita em qualquer produto cultural que circula entre um grupo social. O historiador explica, contrapondo-se à historiografia tradicional:

Nossa perspectiva é outra: quer compreender a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas) tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto as das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas. A ligação estabelecida por Elias entre, por um lado a racionalidade de *côrte* [...] e, por outro, os traços próprios à literatura clássica [...] designa com acuidade o lugar de um trabalho possível (Chartier, 1991, p. 188).

A observação das transformações sociais também coloca as obras dos dois autores em diálogo quando recorda os processos de longa duração, tão caros à abordagem elisiana. É Roger Chartier quem, na sua interpretação de Elias, explica como se dá esse processo analítico, que envolve observar como as figurações sociais vão se modificando ao longo do tempo, a partir das mudanças percebidas nas relações de poder entre os diferentes atores sociais.

O propósito de Elias não é, portanto, articular numa análise sincrônica, à maneira de um historiador, os três tempos que ele identifica [biológico, social e individual], mas situar a duração e os ritmos próprios da evolução das formações sociais, uma duração e um ritmo que não são perceptíveis pelos sujeitos de uma dada formação. A sociedade parece-lhe, com efeito, um sistema tanto mais imóvel e imutável quanto a sua escala existencial da mudança é impotente para medir – excepto talvez em épocas de crise – as modificações do equilíbrio social. Ora são justamente estas modificações as únicas que podem explicar a reprodução ou o desaparecimento das formações – e não a ação voluntária dos indivíduos, ainda que fossem dotados de um poder absoluto (Chartier, 1990, p. 104).

Em diálogo direto entre Chartier e Elias, na entrevista feita pelo historiador ao sociólogo, em 1985, a aproximação das duas disciplinas entra na pauta, como não poderia deixar de ser. Embora afirme que “historiadores continuam a trabalhar dentro de uma

estrutura cronológica rígida que cria descontinuidades arbitrárias”, Elias enfatiza: “eu não conseguiria fazer o que faço sem o trabalho dos historiadores, mas o sociólogo, que não está confinado às periodizações clássicas, pode desenvolver uma compreensão mais abrangente”²⁵ (cf. Elias; Chartier, 1985). O trabalho dos sociólogos, explica, “visa transcender essas fronteiras canônicas, essas divisões cronológicas, para compreender, a longo prazo, os processos que permitiram os avanços no conhecimento ou aqueles que modificaram as atitudes e os comportamentos das pessoas umas com as outras”²⁶ (Elias; Chartier, 1985).

Pelos exemplos apresentados, acredito ser possível considerar que tanto Elias quanto Chartier deixaram transparecer em suas obras não apenas a possibilidade de diálogo entre as áreas da Sociologia e da História, mas também entre as propostas de ambos. Assim, entendo que é possível avançar um pouco mais. Portanto, a seguir, detalho o que considero ser o ponto de convergência que permite vislumbrar um caminho metodológico viável para pesquisas sócio-históricas, traçado a partir da aproximação entre as propostas de Norbert Elias e Roger Chartier.

Nas conclusões de *O Processo Civilizador*, Elias propõe a construção do que denomina uma “teoria dos processos civilizadores”, defendendo a necessidade de estudos que abarquem tanto uma psicogênese, que podemos definir como o processo de formação das psicologias individuais, quanto uma sociogênese, ou o processo de formação dos grupos sociais (1993, p. 238-239). Para tanto, menciona, ao longo de toda sua obra, a necessidade de observação de alterações no que denomina de “modelagem social” (1993, p. 204-206, 224, 224, 231-232, 254), “aprendizado social” (1993, p. 237), “regularidades subjacentes” que “obrigam” as pessoas a reproduzirem “certos padrões de conduta e cadeias funcionais específicas” (1993, p. 239), “padrões de comportamento transmitidos” (1993, p. 267) e “forças de integração que os transformaram e propagaram” (1993, p. 268). Em determinado momento, Elias chega a mencionar que a “modelação do código vigente” é transmitida “através da criação e educação”, “tanto por gestos quanto por palavras” e que tal conhecimento é “inculcado desde cedo na criança pelo comportamento de pais e educadores” (1993, p. 271).

²⁵ No original: “[...] les historiens continuent à travailler à l’intérieur d’un découpage chronologique rigide qui crée d’arbitraires discontinuités [...] je ne pourrais pas faire ce que je fais sans les travaux des historiens mais le sociologue, qui n’est pas enfermé dans les périodisations classiques, peut développer une compréhension synthétique d’un plus haut degré” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

²⁶ No original: “[...] vise à transcender ces frontières canoniques, ces cloisonnements chronologiques, pour comprendre dans leur très longue durée les processus qui ont permis les avancées du savoir ou ceux qui ont modifié les attitudes et les comportements des hommes les uns envers les autres” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

No ensaio *A Sociedade dos Indivíduos*, escrito ainda na década de 1930 e publicado, como capítulo de um livro homônimo, em 1991, Elias apresenta a imagem de “rede”, em uma ideia muito similar à já descrita como “teia de interdependências: “[...] nem a totalidade da rede, nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam [...]” (Elias, 1994a, p. 35). E, avançando um pouco mais, destaca quão imprescindível essa rede é na formação dos indivíduos dentro das sociedades. Segundo ele, “sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de parte e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser [...] pouco mais que um animal” (Elias, 1994a, p.31). O sociólogo é enfático ao destacar a necessidade de interação social para que se efetive o processo de assimilação:

[...] assim como os pais são necessários para trazer um filho ao mundo, assim como a mãe nutre o filho, primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo de seu corpo, o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive (Elias, 1994a, p. 31).

Na presente proposta, mesmo compreendendo o movimento mais amplo descrito por Elias, minha preocupação esteve voltada para a especificidade de alguns de seus detalhes. Chama minha atenção o advérbio “através” e suas variações (“pelo”, “por”, “a partir de”, etc.), tendo em vista que meu propósito é entender os modos “através dos quais” essa “modelagem” – também chamada de “aprendizado”, “regularidades” ou “padrões de comportamento” – é transmitida. Além do já mencionado papel das “redes de interação social”, entendo que, para Elias, também as mídias²⁷, em sentido lato, podem exercer função importante nessa transmissão, conforme tentarei demonstrar a seguir.

Embora em *O Processo Civilizador* as respostas sobre os modos através dos quais a modelagem social opera não estejam explícitas, é possível encontrar algumas pistas. Ao descrever, por exemplo, como os indivíduos de “classes inferiores” eram apresentados em

²⁷ Nesta pesquisa, vamos adotar o termo mídias em uma concepção ampla, como “[...] todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens” (cf. Brito, 2010, p. 2.820), incluindo periódicos, obras literárias e outras manifestações artísticas em linguagens variadas. Foge dos objetivos da pesquisa discutir o emprego e as variações de grafia da palavra em sua incorporação ao vocabulário da Língua Portuguesa. Para quem deseja aprofundar o tema, recomendamos as leituras de: Brito, 2010; Colling, 2005; e Thompson, 1998.

“representações gráficas” datadas de fins da Idade Média, Elias menciona que a noção de “repugnância” ainda não estava presente. Contudo, em período posterior, a arte das cortes absolutistas permitiu somente “[...] gestos nobres, calmos, refinados, enquanto tudo o mais que lembrasse as classes inferiores, tudo de caráter vulgar, era mantido à distância” (1993, p. 249). O exemplo permite vislumbrar a arte enquanto mídia, sendo utilizada para transmissão de uma ideia que circulou no imaginário social, bem como a mudança que ela sofreu ao longo do tempo.

A arte foi utilizada também em outros momentos da obra elisiana para ilustrar e reforçar seus argumentos. Permito-me trazer aqui alguns deles, tendo em vista que tais exemplos, além de didáticos, auxiliam na construção argumentativa que estou empreendendo. Em *A Sociedade de Corte*, Elias destaca a arte e a literatura como documentos importantes e até chega a lhes atribuir a função de modelagem social, quando afirma: “[...] foi nos livros de corte que se conservou para nós, diretamente e em bom estado, a atitude que as pessoas adotavam em suas próprias vidas” (2001, p. 122). Também se debruça sobre o teatro, sobre o qual considera que “não é o conteúdo da peça que importa primordialmente [...], mas sim a arte sutil de os protagonistas controlarem seus destinos e resolverem seus conflitos – assim como na vida da sociedade de corte que serve de modelo para todas as camadas mais altas [...]” (2001, p. 127).

O artigo *Fases da arte africana, sociais e visuais*²⁸ (Elias, 2016), de publicação póstuma, também oferece elementos importantes para a compreensão que busco. Nele, Elias problematiza a arte, ao resgatar o processo histórico pelo qual as máscaras africanas passaram de dispositivo ritualístico à arte comercial, em um processo semelhante ao que ocorreu com a arte na Europa após o fim da Idade Média (cf. Elias, 2016, p. 139). Em sua concepção original, o artefato representava entidades transcendentais, que atuavam como impositoras de uma regulação externa, contribuindo, assim, para a transmissão de certas regularidades que moldavam o comportamento social. Contemporaneamente, as máscaras servem como objeto de comércio pelas populações africanas e de admiração e coleção pelos europeus, porém, nas duas sociedades, ainda são carregadas de significados diversos.

Ao analisar a relação ambígua que as sociedades tradicionais estabelecem com esse tipo de arte (como objeto mítico, como preservação histórica e como produto de “sobrevivência” atual), bem como a relação estabelecida por quem a consome enquanto

²⁸ No original: “Fasi dell’arte africana, sociali e visuali” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot). Para nossa pesquisa, conseguimos localizar apenas uma tradução italiana do artigo que, conforme nota da tradutora, baseia-se na tradução francesa dele, publicada em 2009, com autorização da Fundação Norbert Elias e edição de Jean-Bernard Ouédraogo, de Burkina Faso.

“produto”, Elias desdobra uma série de possibilidades interpretativas. “As máscaras como objetos religiosos coletivos não existem mais. Elas se individualizaram como parte permanente da estrutura da personalidade que regula os impulsos animais de uma pessoa [...] Quer se chamem razão ou consciência, ego ou superego [...]”²⁹ (Elias, 2016, p. 148). Assim, o sociólogo procura demonstrar que a mudança de postura nas duas diferentes sociedades decorre da introjeção de uma regulação, que reduz a necessidade de estruturas externas para o autocontrole (cf. Elias, 2016). Quanto mais assimilada for a autorregulação, menor a necessidade de dispositivos externos que recordem a sua necessidade.

De minha parte, cabe enfatizar duas questões que o exemplo das máscaras africanas auxilia compreender. Inicialmente, ele reforça a demonstração sobre o uso da linguagem das artes (enquanto mídias) para a modelagem social, conforme Elias já havia feito em análises anteriores. Ela ocorre tanto no primeiro momento, quando os artefatos representavam um tipo de controle externo adequado para um tipo de personalidade que “necessita, para poder se controlar, de um forte reforço de sua consciência por parte dos poderes comunitários, humanos e extra-humanos, do qual as máscaras representam um exemplo”, quanto no segundo, quando “o autocontrole é mais forte e mais estável”, sem que sejam necessários “os guardiões externos – como sacerdotes e policiais”³⁰ (Elias, 2016, p. 148-149). Mais uma vez, aqui meu olhar se volta para o “através”, que possibilita a transmissão da ideia do artista, modelando a recepção.

Mas o exemplo da arte africana também permite avançar, observando como essa linguagem é utilizada para transmitir construções idealizadas, à semelhança de representações. Para Elias, tais idealizações “[...] oferecem um refúgio imaginário contra o impacto que teria sobre as pessoas a consciência de sua própria impotência”³¹, em um contexto marcado pela incerteza em relação à natureza, que pode trazer doenças ou intempéries climáticas, e às relações com outros grupos sociais, que podem redundar em conflitos e tensões (Elias, 2016, p. 139). “Sem essa defesa, a apatia e o desespero prevaleceriam, e as pessoas talvez não sobrevivessem ao fato de estarem constantemente

²⁹ No original: “le maschere come oggetti religiosi collettivi non esistono più. Esse si sono, come mai prima, individualizzate come parte permanente della struttura della personalità che regola gli impulsi animaleschi di una persona [...] Che le si chiami ragione o coscienza, ego o superego [...]” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

³⁰ No original: “necessita, per potersi controllare, di un forte rafforzamento della propria coscienza da parte dei poteri comunitari, umani ed extra-umani, di cui le maschere rappresentano un esempio. [...] l’autocontrollo è più forte e più stabile [...] i guardiani esterni - come i sacerdoti e i poliziotti [...]” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

³¹ No original: “[...] offrono un immaginario rifugio dall’impatto che avrebbe sulle persone la consapevolezza della propria impotenza” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

expostas a forças fora de seu controle”³² (Elias, 2016, p. 139-140). O pensador detalha essa perspectiva, enfatizando a função “representacional” que os artefatos assumem na sociedade africana:

Nesse estágio, a necessidade de seres fruto do imaginário coletivo se manifesta de duas maneiras: como instrumento capaz de conter as paixões humanas que, na ausência do medo dos deuses, poderiam escapar ao próprio controle, assim como outras forças da natureza; e como instrumento de orientação e ancoragem diante da extrema insegurança da vida. As práticas mágicas dão às pessoas a sensação de poder influenciar positivamente o impacto que forças sobre as quais não têm poder exercem em suas vidas. A arte reflete essas condições de vida. O caráter da arte africana tradicional é fortemente determinado pelo fato de que aqueles que a produzem – e para quem ela é produzida – vivem em um mundo povoado não apenas por seres humanos, animais e plantas, mas também por seres sobrenaturais e forças de vários tipos. A maior parte do que é classificado como objeto possui funções ritualísticas, está associada a práticas de culto ou alude, de uma forma ou de outra, à vasta tradição do mundo espiritual. Muitos desses objetos *representam* deuses, espíritos e ancestrais e, por meio de rituais específicos, são vivenciados como se fossem eles próprios deuses, espíritos e ancestrais. Sua forma visual reflete esse tipo de experiência e possui uma imediatez e força capazes de tornar evidente o sentimento associado às funções de culto³³ (Elias, 2016, p. 140 - grifo nosso).

Sobre a arte africana, por fim, vale destacar o debate acerca da sua fruição por pessoas distantes espacial e temporalmente da situação social que a origina, o que me oferece mais pistas a respeito da construção dessas representações. Elias afirma que tanto a partilha de “conceitos classificatórios” comuns quanto um “nível comum de experiência” entre emissor e receptor da mensagem artística são fundamentais para o estabelecimento da comunicação. “Sem ele, não poderíamos reagir emocionalmente a essas obras; não poderíamos ser por elas

³² No original: “Senza una tale difesa, l’apatia e la disperazione avrebbero la meglio, e le persone potrebbero non sopravvivere all’essere costantemente esposte a forze fuori dal loro controllo”(Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

³³ No original: “A quello stadio, il bisogno di esseri frutto dell’immaginario collettivo si presenta in due modi: come strumento capace di frenare le passioni umane che, in assenza di paura nei confronti di dei, potrebbero sfuggire al proprio controllo al pari di altre forze della natura; e come strumento di orientamento e ancoraggio nella estrema insicurezza della propria vita. Le pratiche magiche danno alle persone la sensazione di poter influenzare positivamente l’impatto che sulle loro vite hanno forze nei confronti delle quali non hanno alcun potere. L’arte riflette queste loro condizioni di vita. Il carattere dell’arte africana tradizionale è fortemente determinato dal fatto che coloro che la producono e per i quali viene prodotta vivono in un mondo popolato non solo da esseri umani, animali e piante, ma anche da esseri sovraumani e forze di vario tipo. La maggior parte di ciò che viene classificato come oggetto possiede funzioni rituali, viene associato a pratiche di culto o allude, in un modo o in un altro, alla vasta tradizione del mondo spirituale. Molti di questi oggetti rappresentano dei, spiriti e antenati e, attraverso specifici rituali, sono esperiti come se fossero essi stessi dei, spiriti e antenati. La loro forma visuale riflette questo tipo di esperienza ed è dotata di una immediatezza e forza tale da rendere evidente il sentimento associato alle funzioni di culto” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

abalados – aterrorizados ou agradavelmente excitados; não poderíamos vivê-las como ‘arte’”³⁴ (Elias, 2016, p. 155).

Tanto as “classificações comuns” quanto as “experiências compartilhadas” inscrevem-se na narrativa de uma mídia (seja nos textos da literatura, nas imagens das artes visuais ou nos sons e visualidades do teatro, da música, do cinema e outras artes etéreas), possibilitando sua fruição, ainda que essa ocorra de modo diferenciado em grupos sociais distantes temporal ou espacialmente. É possível, portanto, afirmar que as mídias, assim como a já mencionada interação com o grupo social, são alguns dos dispositivos pelos quais a modelagem social vai se estabelecendo. Entre as duas, há um fio condutor comum: a linguagem, permeada de “classificações comuns” e “experiências compartilhadas”, noções muito próximas do que Umberto Eco denomina de “enciclopédia” (1986, p. 60)³⁵.

A ideia é reforçada por Elias em *Envolvimento e Alienação*, originalmente publicado em 1983, no qual sinaliza que “o conhecimento individual em primeira instância é – como a linguagem – sempre aprendido de outros” (1998, p. 27). “Ninguém pode saber sem adquirir conhecimento de outros. Sem partir de um grupo de conhecedores que dividem um fundo comum de conhecimento e, como parte disso, de uma linguagem específica do grupo [...]” (Elias, 1998, p. 34). Nesse sentido, o sociólogo chama a atenção que, para compreensão desse aprendizado social transmitido, não basta a observação do grupo no qual cada sujeito se insere, é preciso também observar “[...] a situação em que se encontra o grupo que detém o conhecimento em relação aos outros grupos humanos, assim como à natureza não-humana” (Elias, 1998, p. 34). Com tal ideia, ele indica, mais uma vez, como o tensionamento entre os diferentes grupos sociais é fundamental para compreensão da figuração e, ainda, como a construção dos aprendizados sociais também é influenciada por esse tensionamento.

Nas diversas obras mencionadas, embora proponha uma visada sobre a formação dos seres individuais como parte de um grupo social e aponte para a importância da modelagem social neste constructo, Elias não se detém nos meios pelos quais tal modelagem é

³⁴ No original: “Senza di esso non si potrebbe reagire emozionalmente ad esso; non si potrebbe essere da esso scossi - terrorizzati o piacevolmente eccitati, che sia; non si potrebbe viverle come ‘arte’” (Tradução livre da autora, com auxílio da ferramenta de IA Copilot).

³⁵ Não é intenção deste trabalho discutir a semiótica textual, mas considero deveras interessante perceber como a noção de fruição apresentada por Elias (2016) aproxima-se bastante da heurística de Umberto Eco, sobre a qual já discuti brevemente em trabalhos anteriores (Spannenberg, 2004). O semiólogo e filósofo italiano entende todo texto como “uma máquina preguiçosa” que, para se efetivar, precisa da cooperação do leitor, preenchendo as diversas lacunas deixadas, propositalmente, durante sua produção. Tais interstícios exigem, para seu preenchimento, uma série de conhecimentos, aos quais Eco denomina “enciclopédia”. Assim, “para atualizar as estruturas discursivas, o leitor confronta a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos fornecidos pela língua em que o texto foi escrito e pela competência enciclopédica a que por tradição cultural aquela própria língua remete” (Eco, 1986, p. 60). Para quem tiver interesse em se aprofundar no tema, sugiro as leituras de: Bakhtin, 1988, 1992; e Eco, 1986, 1994, 1997, 2000.

transmitida. Deixa, contudo, diversos indicativos que, como já exposto, convergem na direção de duas fontes que atuam em conjunto: a transmissão pelo grupo social através da linguagem seja diretamente (na interação com o grupo social), seja mediada (através das mídias). Assim, na formação inicial de cada sujeito, “[...] a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, da sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta” (Elias, 2001, p. 27).

Em *Teoria Simbólica*, seu último trabalho de maior extensão, Elias detalha mais sobre esse processo de “transmissão de experiências” (1994c, p. 16) através da língua, que define como “[...] símbolos sociais que não fazem parte do seu equipamento biológico e que têm de ser aprendidos individualmente por cada membro de um grupo” (1994c, p. 40). Tais símbolos e sons que constituem uma língua se diferenciam dos “sons pré-linguísticos” por possuírem uma “função de representação” (1994c, p. 25).

Os seres humanos são capazes de transmitir conhecimento de geração para geração não só através do exemplo presenciado, mas também, e sobretudo, através de símbolos que não precisam de estar, necessariamente, ligados a qualquer tempo particular. Eles podem, assim, transmitir de geração para geração experiências ou, por outras palavras, conhecimento que antes era intransmissível, simplesmente porque não existia um meio de comunicação uniformemente reconhecido que podia ser adquirido através da aprendizagem (Elias, 1994c, p. 25).

Pelo apresentado, considero possível afirmar que, na perspectiva elisiana, são as redes, constituídas pelos grupos sociais, e a linguagem, compartilhada por seus membros, as responsáveis pela modelagem social. Conforme Elias, os seres humanos nascem com predisposição morfológica para a comunicação (sistema fonador), porém têm a necessidade de aprender uma língua para utilizá-la. E, junto ao aprendizado de uma língua, a criança adquire um conjunto de conhecimentos da sociedade. “Por isso, a língua específica realmente aprendida por uma criança não é específica da espécie, não é predeterminada pela natureza humana, mas sim específica à sociedade, ou seja, é predeterminada pelo grupo social em que uma criança se desenvolve” (Elias, 1994c, p. 38).

A língua é tanto uma construção social quanto um elemento que constrói ou, no mínimo, que mantém determinado grupo social coeso. Na introdução da *Teoria Simbólica*, Elias é enfático: “[...] o que não está simbolicamente representado na língua de uma comunidade linguística não é conhecido pelos seus membros: eles não podem comunicar entre si sobre tal coisa” (1994c, p. 5). E, ao advertir sobre a impossibilidade de encontrar a

origem absoluta de uma língua, Elias destaca que sua constituição e mutabilidade estão vinculadas à variabilidade na distribuição de poder. “A capacidade de controlar os padrões de conhecimento e da fala numa sociedade é, geralmente, um aspecto concomitante da distribuição das oportunidades de poder [...]” (Elias, 1994c, p. 8).

Detalhando melhor essa ideia, Elias explica que a estandardização dos padrões sonoros será limitada, em determinado grupo social, por três fatores: o “conhecimento disponível”, as “experiências possíveis” e as “relações de poder” (Elias, 1994c, p. 48). Sobre o último fator, ele afirma que “elas desempenham um papel considerável e, muitas vezes, decisivo não só quanto aos aspectos que são estandardizados como meios de comunicação simbólica, mas também às conotações emocionais e valorativas associadas a muitos símbolos linguísticos [...]” (Elias, 1994c, p. 48-49).

Assim, considero ter alcançado uma resposta, ainda que parcial, sobre como a “modelagem social” se dissemina, de geração em geração: a língua. Contudo, Elias não detalha as mencionadas “conotações emocionais e valorativas”, o que dificulta definir mecanismos de aderência de valores, assim como os veículos desses aprendizados. Entendo que tal “lacuna” é o fio de Ariadne que nos conduz a Chartier. Mesmo quando aponta para a linguagem como um “caminho...” que possibilita tal “reprodução” e, ao mesmo tempo, leva à transformação de tais conhecimentos, na *Teoria Simbólica*, o sociólogo não se detém profundamente sobre o “como” esses sentidos são construídos e transformados ao longo do tempo. Aqui, precisamente, na minha perspectiva, reside o ponto em que a ideia de Representações, tal como proposta por Chartier, possibilita avançar.

Em *O Mundo como representação*, o historiador destaca o deslocamento da historiografia em busca de novos objetos e metodologias, usando como exemplo suas próprias pesquisas, que se debruçam sobre apropriações de registros escritos e as operações de construção de sentido por elas suscitadas (Chartier, 1991, p. 179-180). Por outro lado, embora aponte alguns aspectos da constituição das representações, não há nas obras de Chartier a preocupação pela busca de suas origens, nos termos de uma sociogênese, tal como realiza Elias. Inclusive, o historiador recorre à obra deste, ao mencionar um momento histórico onde se delineiam as “lutas por representações” como formas de dominação simbólica (cf. 1991, p.186) em substituição à violência física e em decorrência da monopolização da violência pelo Estado.

Não pretendo, com tal afirmação, vulnerabilizar as obras dos dois pensadores, expoentes em seus respectivos campos. Ao contrário, busco demonstrar que é possível construir uma ponte que torne as duas propostas ainda mais frutíferas, em conjunto. Ponte

que já vem sendo construída na chamada Sociologia Histórica ou na História Social, mas que, em meu entender, ainda não oferece um aparato metodológico desenhado para pesquisas que visam à longa duração.

Dessa forma, entendendo que é a linguagem uma das camadas de agências controladoras responsável pela reprodução de uma modelagem social, que através da estandardização da língua são transmitidos valores de determinado grupo social e que as representações materializam, de certa forma, tais valores, chego a uma questão decisiva. Como é possível articular os conceitos de figuração social, representação e processos de longa duração, a fim de apreender tais mudanças sociais?

A noção da representação como um construto relacional defendida por Roger Chartier, construída e mantida pela estandardização da língua, me parece oferecer um caminho fecundo de análise das agências controladoras (e, por que não, “mantenedoras”?) dos “aprendizados sociais”, conforme propõe Norbert Elias. Tais representações deixam marcas que podem ser observadas ao longo do tempo, assim como suas variações.

A análise das representações exige voltar o olhar para o passado, na busca de uma sociogênese dessas construções. Norbert Elias (1994a, p. 238) explica que os estudos psicogenéticos devem visar às estruturas e às formas das funções que orientam as condutas individuais, enquanto nas investigações sociogenéticas

[...] nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das *relações entre os diferentes estratos funcionais* que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são no curso do tempo reproduzidas sucessivas vezes. [...] Investigar a totalidade do campo social não significa analisar cada um de seus processos individuais. Implica, acima de tudo, descobrir as estruturas básicas, que dão a todos os processos individuais agindo nesse campo sua direção e marca específica. [...] regularidades subjacentes, através das quais as pessoas em certas sociedades são obrigadas a reproduzir uma vez após a outra determinados padrões de conduta e cadeias funcionais específicas [...] (1994a, p. 239 - grifos no original).

Entendo que um olhar para as construções de representações em longa duração, evitando os recortes sincrônicos, possibilita uma visada mais profunda sobre essas “regularidades subjacentes” constitutivas de determinada figuração social. Por essa perspectiva, considero que as representações podem ser consideradas uma das mais potentes agências controladoras e mantenedoras da modelagem social.

Mas por que a mídia seria um documento privilegiado para tal visada? Pelo conceito de figuração social (Elias, 1994a), a sociedade é entendida como uma teia de interdependência na qual cada elemento se relaciona com os demais a partir de uma “dependência funcional”, ou seja, pela função desempenhada por cada sujeito no todo. A figuração social possibilita entender a sociedade como um conjunto de mútuas dependências, no qual cada sujeito social, a mídia, por exemplo, exerce uma função. Essas funções repercutem sobre os demais sujeitos e, até mesmo, sobre as estruturas sociais.

Analisar a interdependência exige observar as relações de poder que os diferentes elementos da figuração exercem um sobre o outro. Como dito, essa é uma ideia dinâmica, pois a relação é marcada constantemente pela tentativa de buscar novos equilíbrios de poder. As mídias, por exemplo, têm grande participação na construção e na difusão de representações sobre determinados grupos ou atores sociais. Porém, à medida que essas organizações sofrem alterações ao longo do tempo, as representações que elas fazem circular também são impactadas. As modificações, contudo, muitas vezes são sutis, por isso só podem ser percebidas quando se observam tais processos ao longo de um grande período de tempo.

A mídia, portanto, como sistema estruturado de designação de conduta social, é, em minha perspectiva, uma das possíveis respostas para o advérbio “através”, que demarca o “modo como” a modelagem social é transmitida ao longo do tempo. A justificativa para tal afirmação se ampara tanto em Elias, para quem a língua é uma das “camadas das agências controladoras” (1993, p. 205) do comportamento e da mente humanas, quanto em Chartier, para quem a ampla disseminação das mídias impressas, entre os séculos XVI e XVIII, “[...] modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações com o poder” (Chartier, 1991, p. 178).

Sobretudo em um contexto social atravessado pelas tecnologias da informação e da comunicação, as mídias permitem a identificação de diferentes grupos sociais e suas relações, tensões e disputas pelo poder ao longo do tempo. Aliás, ao se considerar que, desde a popularização da prensa móvel, no século XIV, mas sobretudo a partir do XIX, com sua massificação, há uma extensa produção dos mais variados conteúdos impressos, esse tipo de mídia é, talvez, o que melhor possibilita um estudo de longa duração.

3. CARTOGRAFIA SOCIOHISTÓRICA

*A criatividade vem à tona quando o pesquisador se torna
sujeito do processo de pesquisa, dentro do qual se
apaixona, o que é condição essencial para a produção
de ideias.*

(Gonzálezx Rey, Mitjáns Martínez, 2017)

À arte de compor mapas, como aqueles que orientaram as grandes navegações rumo a mundos desconhecidos, nos séculos XV e XVI, chamava-se cosmografia. Foi apenas em 1839 que o historiador português Visconde de Santarém cunhou o termo “cartografia” (cf. Oliveira, 1993). Sob tal vocábulo abriga-se hoje o “conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão” (Oliveira, 1993, p. 84). Meu propósito cartográfico aqui é oferecer um mapa para guiar a realização de pesquisas na interface entre História e Sociologia.

A aproximação entre as duas disciplinas, como já discutido, não é inédita. Ela já havia sido anunciada, por diversas vozes, como a do próprio Roger Chartier (1990, 1991, 1994, 2002), bem como já havia sido operacionalizada em alguns empreendimentos analíticos, como aqueles desenvolvidos por Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 2001). A novidade aqui é a proposta de aproximar conceitos para, a partir da sua articulação, conferir a eles um caráter teórico-metodológico para pesquisas no campo da História Social ou Sociologia Histórica que investiguem as lutas de representações em processos de longa duração.

Entendo ser importante, novamente, reforçar os dados apresentados na introdução desta tese para demarcar o ineditismo da proposta aqui apresentada. Nas diversas pesquisas que promovem a aproximação de Norbert Elias e Roger Chartier, localizadas em meu levantamento exploratório, não encontrei proposições semelhantes às que aqui empreendo. Diversamente, nelas os conceitos propostos pelos dois pensadores são apresentados de forma isolada, adotados como categorias analíticas e, muitas vezes, em diálogo com outros pensadores. Em minha proposta, contudo, a articulação dos conceitos é compreendida como metodologia de pesquisa.

A apresentação detalhada dessa metodologia para análise das lutas de representações em períodos de longa duração é o foco do presente capítulo, que constitui o núcleo central desta tese. Para tanto, ele está estruturado em três movimentos. Inicialmente, no subcapítulo “Por que uma nova metodologia?”, discuto de forma bastante sucinta sobre a necessidade e

viabilidade de construção de um modelo metodológico para estudos sócio-históricos. Na sequência, apresento a minha proposta, no item “Mapa para lutas de representação em longa duração”, sustentada por um hibridismo das epistemologias construtivista e interpretativa, e a descrevo buscando estabelecer um vínculo teórico com os procedimentos analíticos a ela vinculados. Por fim, descrevo os caminhos traçados em um primeiro exercício de operacionalização, no subcapítulo “As representações da docência nos periódicos de Uberlândia/MG”, que detalha, etapa por etapa, o empreendimento analítico realizado como base dessa pesquisa.

3.1 Por que uma nova metodologia?

As Ciências Sociais e Humanas, especialmente a partir da segunda metade dos oitocentos, se esforçaram para construir sustentação teórica e metodológica que permitisse a elas garantir seu estatuto de cientificidade, nos moldes do preconizado por René Descartes, desde o século XVII. É possível também observar esse movimento nos domínios que aqui me proponho a colocar em diálogo. Na Historiografia, buscou-se a constituição de um método para alcançar “a” verdade histórica, defendido pela Escola Histórica Alemã, tendo como expoentes Leopold Von Ranke e Ernst Bernheim, e pela Escola Metódica Francesa, com Charles Victor Langlois e Charles Seignobos (cf. Silva, 2014, p. 77-78). Na Sociologia, o precursor *As Regras do Método Sociológico*, publicado originalmente em 1895, por Émile Durkheim, é enfático ao afirmar sua pretensão de que “[...] o sociólogo se ponha no estado de espírito em que estão físicos, químicos ou fisiologistas, quando se metem numa região ainda inexplorada do seu domínio científico” (2004, p. 18).

A perseguição da cientificidade a qualquer custo, entendida como fundamental naquele momento, foi gradualmente se dissipando ao longo do século XX e início do XXI. Compreendeu-se, nas palavras de Elias (cf. 1998, p. 120ss), que a diferença fundamental entre as ciências naturais e sociais é a posição do pesquisador, que é, ao mesmo tempo, “sujeito” e “objeto”. É neste “dilema” entre o envolvimento com seu objeto de pesquisa e a busca de distanciamento dele que os sujeitos pesquisadores se encontram, pois “[...] trabalham e vivem num mundo em que quase todos os grupos, pequenos ou grandes, incluídos aí os seus próprios, estão engajados na luta por posição e quase sempre pela sobrevivência”, dessa forma, “[...] dificilmente podem evitar ter afetado em profundidade seu pensamento acerca dos acontecimentos sociais [...]” (ELIAS, 1998, p. 123).

Atualmente, são tantas e tão variadas as metodologias (etnografia, fenomenologia, hermenêutica, pesquisa histórica, pesquisa documental, survey, experimental, comparativa, pesquisa-ação, estudo de caso, análise do discurso, só para citar algumas) as quais, somadas à crescente busca de interdisciplinaridade, possibilitam trocas efetivas entre os diferentes campos do saber, que parece inócua uma proposição com vistas a ampliar e subdividir ainda mais essa lista. Afinal, os “sumos sacerdotes do método” já recebiam críticas desde meados do século XX por tentarem “prender” pesquisadoras/es “aos bancos do catecismo metodológico” (cf. Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2004, p. 10). A ênfase dos questionamentos recai, desde então, sobre a preocupação excessiva com a técnica e os dados quantificáveis, sem que tais informações sejam confrontadas e analisadas teoricamente. “A metodologia conduziu a um metodologismo, no qual os instrumentos e as técnicas se emanciparam das representações teóricas convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles [...]” (González Rey, 2005, p. 2).

Mesmo ciente das críticas, considero que a proposição que aqui se desenha é relevante e pode se tornar útil ao estudo de objetos construídos no campo da Sociologia Histórica ou da História Social, pois meu objetivo não é elencar uma série de técnicas, mas oferecer uma lente direcionada, a partir da articulação dos conceitos, com a qual se possa interrogar os dados e, a partir das respostas, construir uma análise que dialogue com a teoria, avançando na produção do conhecimento. Para compreender tal posicionamento, é fundamental, primeiro, explicar a que ideia de “metodologia” estou me referindo³⁶. Erroneamente tomada como sinônimo de procedimentos ou de técnica de pesquisa, na verdade, a metodologia decorre do problema de pesquisa e deve ser construída a partir do referencial teórico e, portanto, da base epistemológica que o produz (cf. Luna, 1988, p.74). Dessa perspectiva, “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (Luna, 1988, p.74).

Quando alinhada à base epistemológica da qual emerge o objeto da pesquisa, a metodologia “[...] deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991, p.29). O equívoco de reduzir a metodologia às técnicas de coleta

³⁶ A discussão em torno da metodologia científica, seja no campo das Ciências Humanas e Sociais, seja em outras áreas do saber, é ampla e se desdobra em perspectivas variadas que fogem aos objetivos propostos na presente pesquisa destrinchar. Para avançar nessa discussão, sugerimos a quem tiver interesse as leituras de: Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004; Bauer; Gaskell, 2000; Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004; Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991; Laville; Dionne, 1999; Luna, 1988.

de dados, sobretudo nas Ciências Sociais e Humanas, é duramente criticado por aquelas e aqueles que se propõem a debater o processo de produção científica (cf. Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991; Luna, 1988; Thiollent, 1987).

As críticas voltam-se tanto aos procedimentos que isolam o objeto do seu contexto, estabelecendo um “caráter anti-histórico ou antidialético”, e constroem uma percepção “atômica, individualista e psicologizante” da realidade, quanto a abordagens puramente empiricistas, pela exagerada valorização da observação em detrimento da elaboração teórica, geralmente “[...] alimentadas por uma problemática implícita, muitas vezes ideológica” (cf. Thiollent, 1987, p. 16-17). Em outras palavras, tratar a metodologia apenas como um conjunto de procedimentos é reducionista. Primeiro, porque essa postura confere às técnicas um status de neutralidade que elas não possuem e, segundo, porque oculta, sob a aura de cientificismo, a intencionalidade das escolhas do/a pesquisador/a. “As técnicas de pesquisa não deveriam ser ensinadas como receitas ou instrumentos neutros e irretocáveis, mas sim como dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas” (Thiollent, 1987, p. 22).

Tais críticas tornam-se ainda mais agudas quando recortadas por disciplinas específicas. Na Sociologia, por exemplo, ainda que se reconheça a “utilidade pedagógica” de normatizar e apresentar linearmente os procedimentos, não se deve prescindir de vincular cada etapa à “ordem lógica dos atos epistemológicos – ruptura, construção, prova dos fatos – que nunca fica reduzida à ordem cronológica das operações concretas da pesquisa” (cf. Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004, p. 73). Nessa perspectiva, o erro encontra-se na “[...] dissociação dos atos epistemológicos e em uma representação mutilada das operações técnicas”, que idealmente deveriam abarcar todo o ciclo da pesquisa. Ou seja, a cada procedimento técnico executado, é necessário estabelecer rupturas com o conhecimento existente e avançar na construção de novos modelos. “Toda operação, por mais parcial que seja, implica sempre a dialética entre teoria e verificação” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004, p. 79).

Já a Historiografia, cuja busca da cientificidade foi justificada pela “fragilidade epistemológica” e pela “metodologia com fissuras”, ganhou uma nova perspectiva a partir da “virada linguística” (cf. Silva, 2014). Iniciada na Filosofia, especialmente a partir de Ludwig Wittgenstein, o movimento criticou a semântica tradicional, vinculando a compreensão do sentido das palavras à práxis social e ao contexto. Quando o foco da observação é deslocado para as práticas discursivas, abandona-se a busca de uma verdade única, visando, em seu lugar, à interpretação das construções sociais. Essa mudança impacta também a

Historiografia, pois, “sem a verdade em seu sentido metafísico, resta a elaboração de perspectivas e de interpretações dos eventos” (cf. Silva, 2014, p. 87). Alteram-se, desta forma, as abordagens metodológicas da pesquisa histórica, assim como as atividades da/o historiador/a, que “[...] torna-se um intérprete da realidade socialmente construída” (cf. Silva, 2014, p. 87).

A compreensão da História como uma interpretação da realidade ampliou o quadro de abordagens metodológicas da Historiografia, mas também dividiu pesquisadoras/es. Um grupo foi impulsionado a buscar um maior rigor metodológico, para garantir a legitimidade do conhecimento que produz; enquanto outro classificou o conhecimento histórico como discurso e questionou a ideia do “[...] método como o caminho para a verdade” (Jenkins, 2004, p. 36-37), defendendo que toda metodologia é atravessada por ideologias e, consequentemente, produz “versões da história”, construídas por alguém e para alguém (cf. Jenkins, 2004; Moreno, 2024).

Ao vislumbrar esse cenário de tantas controvérsias, ressurge a questão sobre o porquê de optar pela proposição de uma nova metodologia. Para tentar responder, julgo importante, em primeiro lugar, enfatizar que o que me move não é tentar alcançar “a” verdade – o que reduziria a perspectiva científica à, nas palavras de Elias (cf. 1998, p. 131), uma “dicotomia grosseira” de verdadeira ou falsa – mas sim a busca de uma abordagem metodológica “mais adequada” ao estudo de determinados objetos. Entendo que isso somente é possível quando a/o pesquisador/a consegue, ao longo do estudo, realizar “[...] um tráfego ininterrupto de mão dupla, entre dois conjuntos de conhecimento: o das idéias, teorias ou modelos gerais e o das observações e percepções de acontecimentos específicos” (cf. Elias, 1998, p. 132). Quando os dados não são observados à luz do conjunto de conhecimento previamente construído, tornam-se “desorganizados e difusos”, ao passo que, quando as teorias e ideias já existentes não são confrontadas com os dados, o conhecimento advindo delas refere-se apenas aos “sentimentos e imaginações” da/o sujeito pesquisador/a (cf. Elias, 1998).

Para afastar-se desse dilema, na perspectiva de Elias, é necessário buscar um equilíbrio adequado entre “envolvimento” e “distanciamento” (cf. Farias, 2023), com uma metodologia que não reduza a prática científica a uma “[...] sequência de operações, de procedimentos necessários e imutáveis, de protocolos codificados” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991, p. 30). Ao contrário de modelos rígidos postos em sequências lineares, nas pesquisas sociais e humanas, a metodologia deve ser construída como um “sistema de multiplicidades”, no qual “as escolhas metodológicas não são colocadas umas após as outras,

mas formam sistema, isto é, supõem voltas constantes e interpenetrações recíprocas dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico” (Bruyne; Herman; Schouttheete, 1991, p. 31).

A meta aqui é, portanto, “[...] imaginar novos dispositivos de questionamento e de interpretação da realidade social sem dependência institucional e de um modo metodologicamente rigoroso e cultural e politicamente descomprometido” (Thiollent, 1987, p. 18) que entendo ainda não existir para orientar pesquisas sócio-históricas que se proponham a observar a luta de representações em períodos de longa duração. Tal dispositivo deve ser ancorado epistemologicamente em construções comuns ou em diálogo, evitando que se torne apenas uma “fachada de alienação”, como ocorre quando cientistas transplantam métodos das ciências físicas para conferir aparência de “objetividade” aos seus estudos (cf. Elias, 1998, p.130).

3.2 Mapa para lutas de representação em longa duração

Ao apontar a centralidade conceitual de Elias e Chartier, minha proposta assume um hibridismo epistemológico, unindo as bases construtivista e interpretativa, entendendo que tal aproximação permite tanto uma melhor adequação metodológica para o estudo de fenômenos complexos quanto a possibilidade de uma compreensão mais completa da realidade. Entendo que tal aproximação é possível porque ambas têm em comum o reconhecimento de um caráter histórico e social do conhecimento, além da percepção da/o pesquisador/a como sujeito da investigação, assumindo, portanto, algum caráter subjetivo da ciência, em detrimento de uma perspectiva positivista.

Tal aproximação de epistemologias também já foi defendida em outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, como a Psicologia, na qual o psicólogo e pensador cubano Fernando Luís González Rey propôs uma metodologia construtivo-interpretativa que enfatiza a pesquisa enquanto “criação”. “A criatividade vem à tona quando o pesquisador se torna sujeito do processo de pesquisa, dentro do qual se apaixona, o que é condição essencial para a produção de ideias” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Ainda que tal análise esteja voltada ao estudo das subjetividades, desenvolvida nas pesquisas com abordagens a seres humanos, entendo que a lógica defendida por González Rey também se aplica à minha proposta, pois nega “rotulações universais e deterministas” que simplificam a “complexa configuração dos processos” sociais e compreende que “toda ação individual está inserida numa sequência de comportamentos e processos articulados em

configurações da subjetividade social que transcendem os processos individuais dentro dos quais elas se gestaram” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Neste estudo, proponho articular alguns postulados das duas epistemologias que dão sustentação à minha proposta. Em primeiro lugar, a ideia de que “a realidade é construída socialmente” (2013, p. 11), que sustenta o construtivismo de Berger e Luckmann, exigindo que, para analisá-la, façamos uma “[...] sistemática consideração da relação dialética entre as realidades estruturais e o empreendimento humano de construir a realidade na história” (2013, p. 236). Em Elias, tal postulado se evidencia pela percepção da relação sociedade/indivíduo não como polos isolados, mas como produto de dependências recíprocas entre os sujeitos e grupos sociais (cf. Corcuff, 2001, p. 31-33; Bourguignon; Moreira, 2018).

Da epistemologia interpretativa, resgato a necessidade de buscar as significações construídas socialmente, de modo a identificar a construção de representações e as ideologias que as sustentam. Para tanto, considero relevantes as proposições de Clifford Geertz (2015), que defende a ideia de cultura como uma construção social. Amparado em Weber, o antropólogo estadunidense afirma que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e que, para um estudo da sociedade, mais produtivo que buscar as leis que a “regem” é interpretar suas “teias de significação” (Geertz, 2015).

Ainda na epistemologia interpretativa, busco a contribuição da hermenêutica de Paul Ricoeur, filósofo francês que entende o texto como “[...] o paradigma do distanciamento na comunicação” (1990, p. 43), especialmente porque esse se efetiva pelo discurso. Assumir o texto como dispositivo possibilita compreender “[...] um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância” (1990, p. 44). É nesta distância entre o acontecimento e sua “atualização” que se insere um elemento fundamental para a compreensão do discurso: a ideologia. Na perspectiva de Ricoeur, a ideologia está vinculada “[...] à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se [...]” (1990, p. 68). “Sempre é numa interpretação que o modelo retroativamente, mediante uma representação de si mesmo, que um ato de fundação pode ser retomado e reatualizado” (Ricoeur, 1990, p. 68).

Cabe, por fim, destacar que, para Ricoeur, é possível superar os traços ideológicos que marcam o fazer científico através da “hermenêutica da compreensão histórica” (1990, p. 92). O filósofo elenca quatro atitudes necessárias para tanto: assumir nossa pertença, enquanto pesquisadoras/es, a uma história, uma classe, um grupo social; estabelecer um distanciamento suficiente do texto que possibilite uma crítica das ideologias; compreender que a crítica das ideologias é sempre sustentada por um interesse, que se vincula à pertença original;

estabelecer um compromisso ético de assumir nossa condição histórica, renunciando à “arrogância da crítica” (Ricouer, 1990, p. 92-95).

Provisoriamente denominada de “Luta de representações em períodos de longa duração”, minha proposta metodológica é, portanto, sustentada por uma epistemologia híbrida entre a construtivista e a interpretativa. Ela se aplica a objetos que dialoguem com os pressupostos mencionados: a) entendam a realidade social como uma construção que se dá, especialmente, na relação entre indivíduo e sociedade; b) busquem a interpretação dos significados construídos socialmente, com ênfase nas representações; c) assumam o texto como um dispositivo atravessado por ideologias. Também considero fundamental na adoção dessa metodologia que as/os pesquisadoras/es compreendam o caráter histórico e social do conhecimento que estão construindo e assumam suas subjetividades como sujeitos da investigação.

Faço, ainda, duas advertências antes de seguir para a apresentação da proposta. A primeira diz respeito à materialidade dos documentos: no estudo piloto, utilizo os jornais como objeto empírico, mas entendo que a metodologia se adequa também a outros tipos de texto (independente de sua linguagem, seja verbal, imagética, sonora seja audiovisual), especialmente os da mídia, compreendida no sentido lato, tal como mencionado no capítulo anterior. Além do potencial já mencionado, por permitir registros em longa duração, considero que há uma relação de dependência mútua entre determinada mídia e a sociedade que a produz e a consome que permite observar nela o atravessamento de diferentes vozes, sujeitos e instâncias, oferecendo uma pluralidade de sentidos como vestígios da construção da realidade social. A segunda diz respeito às técnicas e procedimentos adotados: não pretendo sugerir um ferramental de coleta e análise quantitativa de dados, embora não vá me furtar de descrever aqueles que adotei na realização do estudo piloto que apresento ao final deste capítulo. Contudo, o núcleo da abordagem que proponho é a articulação de conceitos que permitem orientar as pesquisas a uma direção analítica específica.

Quadro 02 - Quadro Síntese da Metodologia proposta para análises sócio-históricas

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS:

- a) realidade social construída na relação entre indivíduo e sociedade;
- b) interpretação dos significados construídos socialmente (representações);
- c) texto como dispositivo atravessado por ideologias.

SUSTENTAÇÃO TEÓRICA:

- a) Luta de representações (Chartier)
- b) Figuração social / Processos de longa duração (Elias)

CONSTRUÇÃO DO CORPUS		PROCESSO ANALÍTICO	
ETAPA 01: Desenho da pesquisa	ETAPA 02: Coleta e observação exploratória dos arquivos	ETAPA 01: Identificar as representações	ETAPA 02: Resgatar origem da representação para reconstituir a Figuração Social
a) Apropriação da teoria prévia; b) Sistematização da questão norteadora da pesquisa estabelecendo limites epistemológicos e teóricos; c) Definição do fato específico; d) Recorte temporal; e) Identificação das mídias ou outros arquivos.	a) Conteúdos relacionados ao fato específico; b) Conteúdos relacionados ao tema de modo ampliado; c) Outras informações que auxiliem a compreender o construto social.	Análise textual e imagética de: a) classificações empregadas (tais como adjetivos, categorias e silenciamentos); b) práticas mencionadas (ações - Quem são os sujeitos das ações? O que eles fazem? A quem é dado espaço de fala?); c) formas institucionalizadas (quais “instituições” podem ser percebidas e quais seus papéis nas ações mencionadas).	a) Sociogênese das representações: como elas são originalmente geradas e postas em circulação? b) Como essas marcas estão presentes no Corpus analisado e se/como se modificam? c) Reconstituição narrativa da figuração social através do levantamento de documentação complementar (dados estatísticos, legislação, produtos culturais, história e linhas editoriais dos periódicos e pesquisas científicas).

Fonte: Produção da autora.

O movimento analítico que proponho está dividido em dois momentos, cada um com duas etapas: 01) construção do corpus; e 02) processo analítico (Quadro 02). Vale ressaltar que a apresentação linear do processo de pesquisa em etapas atende mais a uma didatização da proposta do que à obrigatoriedade de um caminho único e estanque de investigação. Como pretendo demonstrar na descrição das etapas, há sempre uma série de movimentos entre elas que são, nesse tipo de pesquisa, inevitáveis e, até mesmo, desejáveis. Assim, em alguma medida, acredito que essa sistematização permite enfatizar que as decisões tomadas desde o primeiro momento da investigação precisam dialogar, sob pena de exigirem muitas revisões a posteriori. Tais momentos serão descritos detalhadamente a seguir.

3.2.1 Construção do corpus

A definição do Desenho da Pesquisa marca o início da execução no processo da pesquisa, porém não é seu impulso inicial. Anterior a ele, está a definição do problema ou questão norteadora, ou seja, da pergunta a que o estudo pretende responder. Dessa inquietação inicial é que decorre uma série de decisões que atravessarão os demais momentos da pesquisa, e é a ela que, ao final, as conclusões precisam responder. Ainda que formulada

de modo mais geral antes da investigação, é interessante que a questão tome uma forma estruturada posteriormente, estabelecendo, inclusive, os limites epistemológicos e teóricos do trabalho, o que só poderá ocorrer depois de um mergulho da/do pesquisador/a na teoria já existente sobre o tema. A partir dela é possível sistematizar a questão norteadora e buscar um fato específico, que possibilite a identificação de representações que se deseja analisar. É fundamental, também, que tal fato tenha sido registrado por algum tipo de texto, independente da sua linguagem, e que possua uma temporalidade ampliada, tais como notícias sobre processos eleitorais, anúncios publicitários sobre tema definido, currículos escolares, atas administrativas ou livros didáticos. Tal definição deve, necessariamente, ser sustentada teoricamente pelo conjunto de informações disponíveis sobre a questão norteadora ou sobre dados observados na investigação exploratória (etapa 02).

Definido o fato, passa-se ao recorte temporal e à identificação dos arquivos. Penso que essas duas últimas decisões devem estar associadas, pois não dizem respeito apenas a uma definição de pesquisa, mas também a uma condição de acesso. O acesso aos arquivos, aliás, molda em grande medida esse momento inicial da pesquisa. Quanto ao recorte temporal, vale a pena observar, para a especificidade do objeto que se propõe a analisar, qual seria uma periodicidade interessante para a apreensão de mudanças efetivas na figuração social. Evidentemente, é improdutivo, por exemplo, analisar um século de diários periódicos, edição a edição. E digo isso não apenas pela penosa tarefa, mas também por constatar que as mudanças sociais ficam mais evidenciadas ao observarmos comparativamente textos com alguma distância temporal entre si. Assim, na definição do recorte temporal, sugiro o estabelecimento de marcos temporais (por períodos de tempo ou por eventos específicos) que, inclusive, facilitem a construção de um corpus analítico de longa duração.

No segundo momento da investigação, a/o pesquisador/a se defronta com a materialidade que se propõe a estudar e deve buscar nela tanto informações relacionadas ao fato específico quanto informações contextuais sobre a mídia ou sobre o contexto social mais amplo. Nesse momento, empreende-se uma ampla coleta de dados que, mais tarde, serão analisados. A grande quantidade de informações manuseadas nesse momento não permite uma análise sistemática do conteúdo, o que é bastante positivo, a meu ver. O momento não é, necessariamente, o de buscar respostas ao problema de pesquisa, mas de efetuar um mergulho nos documentos, tal como o que se empreendeu nas teorias, na etapa anterior. Acredito que o mais rico, nesta etapa da pesquisa, é construir um acervo de informações amplo que possibilite uma visada geral do fato e da figuração. Por certo, nesse contato já transparecem

algumas pistas que serão úteis nas etapas seguintes e não devem ser ignoradas. Contudo, recomendo que elas sejam registradas para análise ou descarte posterior.

Neste ponto, penso que é interessante mencionar quão fundamental é o registro organizado de todo o empreendimento de construção do corpus para que, na apresentação dos resultados, ele possa ser disponibilizado. Como mencionei anteriormente, esse tipo de pesquisa demanda que a/o pesquisador/a assuma sua subjetividade como sujeito da investigação e o caráter histórico e social do conhecimento, do que decorre entender que sua investigação também é atravessada por ideologia(s). Assim, considero que a melhor forma de conferir objetividade e, conseqüentemente, confiabilidade ao conhecimento que apresenta é pela demonstração rigorosa de seus movimentos de pesquisa, não apenas dos dados mas também de suas intencionalidades. Quem desenvolve pesquisas, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas, “[...] não pode se furtar à dívida de expor os meios de transformação da informação em dado e de argumentar a favor da sua adequação. A ausência deste compromisso tem transformado muito do que começou como pesquisa em manifesto ou romance” (Luna, 1988, p. 72).

3.2.2 Processo Analítico

O segundo momento do processo metodológico parte da análise de um conjunto documental que foi construído ao longo das duas primeiras etapas da pesquisa e visa identificar nele uma gama de representações (cf. Chartier, 1990, 1991) e, a partir delas, resgatar suas origens (sociogênese) que possibilitem analisar a figuração social que as gera (cf. Elias, 1994, 1999), em um fluxo de duração mais amplo. Antes de iniciar o processo analítico propriamente dito, é necessário que o conjunto de documentos que foi coletado anteriormente de modo amplo seja avaliado criticamente, de acordo com a questão que norteia a pesquisa e com critérios objetivos estabelecidos pela/o pesquisador/a. Dessa avaliação surge o corpus propriamente dito que, idealmente, deve ser colocado em forma textualmente tratável (transcrito ou descrito).

Com a documentação pronta, é possível iniciar a primeira etapa analítica, que consiste em uma leitura crítica dos documentos, buscando as representações neles inscritas. Seguindo a proposta de Chartier, para tanto, é necessário observar três modalidades de relação com o mundo social:

[...] o trabalho de *classificação* e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas, pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as *práticas* que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as *formas institucionalizadas* e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (Chartier, 1991, p. 183 - grifos nossos).

Em outras palavras, é fundamental observar: a) as classificações, ou seja, os adjetivos empregados, as categorias que possibilitam a ordenação social e também os silenciamentos ou “não ditos”, que muitas vezes são gritantes em um texto; b) as práticas, que podem ser mais bem compreendidas ao buscarmos visualizar quem são os sujeitos das ações mencionadas, que papel eles desempenham nas ações e a quem é dado espaço de ação/fala; e, c) as “formas institucionalizadas”, o que consiste na identificação das instituições sociais (família, escola, igreja, estado e outras) que podem ser percebidas e como estão inseridas nas ações mencionadas.

Após identificadas as classificações, as práticas e as formas institucionalizadas, é possível, agrupando semelhanças, chegar ao conjunto de representações inscritas na mídia analisada. Aqui vale mencionar que o conjunto de representações circulantes em determinado grupo social, especialmente naqueles mais complexos, certamente tem dimensões que excedem em muito a capacidade investigativa humana. Assim, é necessário que se estabeleçam critérios para definir quais dessas serão levadas adiante na investigação e quais não. Uma possibilidade, embora não a única, é a quantificação. Por ela, é possível visualizar quantitativamente quais as representações com maior predominância no corpus analisado e, a partir disso, definir com quais se avançará no estudo. Enfatizo aqui essa possibilidade, que foi a que escolhi no estudo piloto, para registrar, desde já, que repudio o que se instalou como “[...] uma caça às bruxas aos métodos quantitativos, como se não houvesse problemas para os quais estes fossem úteis ou mesmo indispensáveis” (Luna, 1988, p. 74).

Identificadas e localizadas as representações, são elas que vão orientar nosso olhar sobre a figuração social. Primeiro, buscando sua sociogênese; depois reconstruindo, a partir dos vestígios colhidos nos periódicos, o cenário social que possibilitou, ao longo do tempo, a permanência e as transformações desses construtos. Nessa fase, é necessária uma nova apropriação teórica, mais aprofundada e direcionada do que aquela realizada na Etapa de Desenho da Pesquisa. A direção desse movimento será não só apontada pelas próprias representações, como também orientada pelas informações que compõem o acervo

documental acumulado durante a fase exploratória dos arquivos. A intenção é entender como as representações são originalmente geradas, tanto quanto possível, e quais os discursos e mídias que auxiliam em sua circulação.

Mais uma vez, em um processo cumulativo, mas também dialógico, as informações obtidas com essa sociogênese podem ser novamente confrontadas ao corpus analisado. Nesse momento, o conjunto de informações acumuladas já permite verificar quais marcas permanecem e quais se modificam em relação à construção original e possibilita, inclusive, fazer inferências sobre como e porque as transformações ocorrem ao longo do período estudado. A partir desse confronto, portanto, é possível iniciar a última etapa da pesquisa: a reconstituição das figurações sociais. Nesse momento, as informações acumuladas em todas as etapas da pesquisa devem ser reunidas e organizadas, porém não de qualquer forma. Considero que a narrativa é essencial. É ela que vai moldar as descobertas, conferindo realces ao que é mais necessário e possibilitando a interpretação da/o pesquisador/a. Tal como afirma Benjamin (1994, p. 205), a narrativa “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” e, com isso, “[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Experienciei a aplicação dessa proposta metodológica na análise das representações docentes que circularam nos periódicos do município de Uberlândia/MG ao longo de dez décadas (Spannenberg, 2024; Spannenberg; Carvalho, 2024) e a seguir detalho as primeiras fases do processo. Com vistas a facilitar e didatizar a aplicação metodológica proposta, em cada etapa o Quadro Síntese da Metodologia (Quadro 2) será resgatado, explicitando como as propostas foram aplicadas na análise específica.

3.3 As representações docentes de Uberlândia/MG

Tendo definido minha questão norteadora inicial pela identificação das representações da docência nos jornais que circularam em Uberlândia/MG ao longo do século XX, passei à leitura de livros, artigos e pesquisas, sobretudo nas áreas da Educação, da História e da História da Educação. No decorrer dessas leituras, me deparei com a proposição de Paula Peri Vicentini e Rosário Genta Lugli (2009), que se propõem a analisar as representações em disputa nas comemorações ao Dia do Professor e fazem um resgate da origem e das transformações sofridas pela celebração em paralelo à história da própria profissão docente

no Brasil. Esse foi o insight necessário para que eu pudesse sistematizar a questão norteadora e definir o fato específico.

Assim, para a observação das representações da docência postas em circulação em Uberlândia/MG a partir dos jornais, escolhi recortar minha amostra na celebração do Dia dos Professores. A composição da amostra levou em conta o fato das celebrações em homenagem aos docentes terem se iniciado a partir de 1933 (Vicentini; Lugli, 2009). Seguindo tal data, optei por iniciar a amostra nesse ano e observar, a cada década, as publicações do período, ficando assim composto meu conjunto de publicações analisadas: 1933, 1943, 1953, 1963, 1973, 1983, 1993, 2003, 2013 e 2023. Partindo do 15 de outubro, observei edições de periódicos jornalísticos com texto escrito publicadas 10 dias antes e 10 dias após a comemoração, portanto entre 5 e 25 do mesmo mês.

Em relação aos periódicos, a amostra foi selecionada por acessibilidade e conveniência (cf. Gil, 1999, p. 104), tendo em vista que esse é um recorte do universo de jornais e periódicos jornalísticos de linguagem escrita que circularam no município de Uberlândia entre as décadas de 1930 e 2020. Em um primeiro momento, busquei todas as publicações, tentando garantir a observação de, pelo menos, dois periódicos distintos em circulação em cada período mencionado. Consultei os acervos do Arquivo Público de Uberlândia (físico), do Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU (físico), do Arquivo Público Mineiro (digital) e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (digital). Contudo, como alguns acervos não possuem todas as edições ou como, em alguns períodos, não houve dois periódicos com informações escritas circulando no município de forma sistemática, foram necessárias adaptações, que descrevo a seguir.

Quadro 03 - Quadro síntese da Construção do Corpus - Etapa 01

CONSTRUÇÃO DO CORPUS	
ETAPA 01: Desenho da pesquisa	
a) Apropriação da teoria prévia	Nas áreas da Educação, da História e da História da Educação
b) Sistematização da questão norteadora da pesquisa estabelecendo limites epistemológicos e teóricos	Quais representações da docência circularam nos impressos periódicos de Uberlândia/MG nas coberturas da celebração do Dia dos Professores ou concomitantes ao período?
c) Definição do fato específico	Celebração do Dia dos Professores
d) Recorte temporal	20 dias de publicações a cada década por 10 décadas (de 1933 a 2023)

e) Identificação das mídias ou outros arquivos	Amostra por acessibilidade e conveniência (cf. GIL, 1999) nos acervos do Arquivo Público de Uberlândia (físico), do Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU (físico), do Arquivo Público Mineiro (digital) e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (digital)
---	---

Fonte: Produção da autora.

Na década de 1930, o jornal A Tribuna foi consultado duas vezes, em dois anos distintos (1933 e 1935), visto que não localizei edições de outro periódico na mesma década. O Correio de Uberlândia, por exemplo, cuja circulação é registrada a partir de 7 de fevereiro de 1938 (Alves, 2018b), não possui exemplares do mês de outubro disponíveis nos anos de 1938 e 1939 em nenhum dos acervos consultados.

Outra adaptação necessária ocorreu na amostra do ano de 1933, considerando que as publicações tinham um tempo de produção mais longo e as notícias vinham a público com intervalos grandes do ocorrido, especialmente em razão das dificuldades técnicas de composição e impressão. Assim, optei por estender a amostra em algumas edições, ultrapassando o período definido de 25 de outubro.

Por fim, outra discrepância em relação aos critérios de recorte temporal apresentados ocorreu na amostra do ano de 2003, quando nenhum outro periódico escrito circulou pelo município de Uberlândia com regularidade, além do Correio de Uberlândia. Na amostra dessa década, portanto, apenas um jornal teve seus conteúdos observados, coletados e analisados.

Quadro 04 - Quadro síntese da Construção do Corpus - Etapa 02

CONSTRUÇÃO DO CORPUS	
ETAPA 02: Coleta e observação exploratória dos arquivos	
a) Conteúdos relacionados ao fato específico	Foram consultadas 218 edições de oito periódicos e coletados 274 conteúdos que faziam algum tipo de referência a professoras e professores.
b) Conteúdos relacionados ao tema de modo ampliado	Além dos conteúdos sobre docência, foram coletados outros, tanto de temas relacionados à educação de forma mais ampla quanto alguns que indicavam, por seu tratamento jornalístico, grande impacto social.
c) Outras informações que auxiliem a compreender o construto social	Foram coletados anúncios publicitários, conteúdos sobre dados estatísticos, além de informações sobre os periódicos (expediente, indicando responsáveis, estrutura e dados de circulação).

Fonte: Produção da autora.

Ao final do levantamento, selecionei para consulta os jornais A Tribuna, Correio de Uberlândia, Diário de Uberlândia, O Estado de Goiás, O Repórter, O Triângulo, Primeira

Hora e Tribuna de Minas, além do Portal G1 Triângulo. É importante ressaltar que, como os oito veículos jornalísticos impressos analisados foram acessados via arquivos, alguns números que deveriam compor a amostra não foram consultados, por não constarem nos acervos, e outros foram apenas parcialmente analisados, devido às dificuldades causadas pela má conservação e/ou encadernação deles.

No primeiro movimento de observação e coleta, realizei a leitura de todas as edições localizadas nos acervos mencionados e selecionei todos os conteúdos que tratavam da educação como tema, independente do recorte específico, além de outros materiais relacionados ao tema e ao construto social de forma mais ampla. A minha intenção, nesse primeiro momento, foi identificar as abordagens sobre o tema para uma posterior leitura mais detida e reflexiva das publicações. Na primeira etapa, selecionei 274 conteúdos nas 218 edições analisadas, conforme apresentado na Tabela 01³⁷.

Após a leitura analítica dos 274 conteúdos selecionados no primeiro momento da coleta, mantive todos aqueles, sejam informativos ou opinativos³⁸, que se referiam a professoras e professores da educação básica. A opção por focar em docentes da educação básica deve-se ao fato de esse nível de ensino ser o único que apresenta ocorrências oficiais no município de Uberlândia nas dez décadas analisadas e, portanto, cujas professoras e cujos professores são mencionados nos periódicos ao longo de toda a amostra. Ao final do processo de inclusão e exclusão, obtive um corpo amostral de 118 conteúdos sobre o qual cabem algumas observações.

Optei por manter no corpo da amostra alguns conteúdos que se referem à educação básica, mesmo que tratando de fatos ocorridos em outras localidades, desde que fossem mencionadas professoras e professores. Tal decisão justifica-se na prática, muito comum ao jornalismo impresso, especialmente antes da difusão da rede mundial de computadores, de publicar notícias de outras localidades, sejam aquelas copiadas de jornais³⁹, sejam aquelas

³⁷ O quadro-síntese dos jornais analisados foi apresentado no capítulo de introdução, denominado “Caminhos iniciais”. O quadro detalhado de todos os conteúdos analisados está disponível no Apêndice B.

³⁸ Na presente pesquisa adoto as classificações de gêneros jornalísticos informativos e opinativos conforme definidas por Beltrão (1969; 1976; 1980) e Melo (1994), principais teóricos do jornalismo brasileiro a contribuir para tal discussão. “[...] Luiz Beltrão, que organiza, com o intuito de produzir material de referência para os nascentes cursos de jornalismo do Brasil, uma trilogia sobre as principais categorias de jornalismo que, em sua opinião, compõem a imprensa brasileira: jornalismo informativo, jornalismo interpretativo e jornalismo opinativo. [...] José Marques de Melo, que classifica o jornalismo brasileiro em duas categorias distintas: o jornalismo informativo e o opinativo, correspondendo, respectivamente, a ‘narrar os fatos’ e ‘expressar idéias’ (cf. Marques de Melo, 1994, p. 24). Além delas, o autor distingue duas outras categorias que, no cenário mundial, dividem espaço com elas: o jornalismo interpretativo e o diversional ou de entretenimento. Porém, de acordo com Marques de Melo, elas não estão presentes no jornalismo brasileiro”, conforme discuti em minha dissertação de mestrado (Spannenberg, 2004, p. 91).

³⁹ A prática denominada “gilette press” era comum, especialmente em jornais menores, que republicavam textos de periódicos maiores, na íntegra ou em partes, citando ou não a fonte do texto original. O repórter Carlos

recebidas de correspondentes ou colaboradores⁴⁰ ou até as adquiridas de agências de notícias⁴¹. Entendo que, ao fazer tal seleção e publicar esse conteúdo, em ação identificada nas Teorias do Jornalismo como Gatekeeper⁴², os veículos que possuem apenas circulação local assumem que aquele conteúdo compartilha da linha editorial do periódico e, por esse motivo, as representações docentes contidas nestes textos são também difundidas pelos periódicos na sua área de cobertura geográfica. Tal escolha não foi aplicada, contudo, na seleção dos conteúdos do sítio jornalístico Portal G1 Triângulo, conforme menciono na descrição dos critérios de exclusão.

Finalmente, ainda referente aos critérios de inclusão, é relevante informar que decidi por manter, na composição da amostra, alguns conteúdos que identifiquei como de “publicação paga”, desde que com autoria individual ou de organização pública ou privada sem fins lucrativos, prática também comum no jornalismo na segunda metade do século XX. A maior parte são anúncios feitos “por” professores, que assim se identificavam para dar destaque à demanda anunciada ou “para” professores, especialmente no caso de avisos de utilidade pública ou de congratulações. A decisão justifica-se porque acredito que, mesmo não tendo sido produzidos pelos próprios periódicos, tais anúncios possibilitam perceber como professoras e professores se apresentavam e eram percebidos pela sociedade que consumia os referidos produtos jornalísticos. Contudo, os conteúdos publicitários de instituições com fins lucrativos, mesmo em formato de texto jornalístico, não foram incluídos

Wagner (2018) recorda: “A expressão era usada, de maneira pejorativa, para dizer que o repórter era um copiador de notícias alheias. Ele recortava o texto de um jornal, ou um livro, e o colocava em uma folha de papel que era conhecida como lauda – que era usada [sic] fazer a matéria nos tempos das barulhentas máquinas de escrever. Hoje, na era dos computadores, o Gillette Press é conhecido nas redações como Ctrl+C e Ctrl+V, que são teclas usadas para copiar informações alheias publicadas em sites, blogs e jornais. Ctrl+C e Ctrl+V é, igualmente, uma maneira pejorativa de chamar o repórter de copiador”.

⁴⁰ Conforme descreve a historiadora Tânia de Luca, “Independente de se tratar ou não de um contrato formal de trabalho, o correspondente pode ser encarado como um mediador, pois interconectava mundos culturais distintos, atuava enquanto tradutor de realidades e situações diversas e estava imerso numa cultura midiática, já plenamente configurada no final do século XIX [...]” (2016, p. 119). Diversos relatos e análises de jornais publicados em cidades distantes dos grandes centros brasileiros na primeira metade do século XX (cf. Spannenberg, 2015) demonstram que as mesmas relações se estabeleciam entre tais periódicos de regiões periféricas e aqueles produzidos em regiões centrais do país, cujos profissionais das letras eram contratados como “correspondentes” para atuar fazendo essa medição/tradução das notícias de interesse do periódico.

⁴¹ Conforme Pedro Aguiar, as “[...] agências de notícias ‘são empresas especializadas em coletar informações de interesse jornalístico dispersas, formatá-las como notícia e redistribuí-las para assinantes’ [...], sejam estes veículos de comunicação ou outras instituições ou até mesmo indivíduos” (Aguiar, 2014, p. 40). Com a emergência do jornalismo moderno, no século XIX, as agências de notícias começam a se destacar como um importante canal de coleta de informações, formando o que Thompson (1998) vai chamar de “uma rede de comunicação global” (1998, p. 139) à qual os periódicos de Uberlândia também estavam conectados.

⁴² A teoria, proposta por David Manning White em 1950, entende que “[...] o processo de produção da informação é concebido como uma série de escolhas onde o fluxo de notícias tem de passar por diversos *gates*, isto é, ‘portões’ que não são mais do que áreas de decisão em relação às quais o jornalista, isto é o *gatekeeper*, tem de decidir se vai escolher essa notícia ou não” (Traquina, 2005, p. 150). Sustentando-se nessa ideia, a presente pesquisa entende que todas as informações presentes nas edições analisadas estão de acordo com a proposta editorial dos periódicos que optaram por publicá-las.

na amostra, pois entendo que eles têm finalidade diversa e segmentada, não necessariamente expressando a percepção social como um todo.

Quanto aos critérios de exclusão, é importante registrar que foram retirados da amostra todos os conteúdos que não se referiam a professoras e professores ou que não dissessem respeito à educação básica. No primeiro critério, podemos mencionar diversas publicações que tratam de questões administrativas da educação, como realização de matrículas, construção de prédios escolares ou destinação de verbas orçamentárias, sem mencionar os educadores como sujeitos. Já no segundo, foram retiradas diversas informações sobre outros níveis ou especializações de ensino (ensino técnico ou profissionalizante, ensino superior ou artístico, por exemplo).

Além disso, foram excluídas da amostra coletada do sítio G1 Triângulo as notícias que se referiam especificamente a outros municípios. A decisão, dirigida para o único veículo totalmente digital que compõe minha amostra, deve-se ao fato de que ele possui uma grande área de cobertura e, diferente dos impressos, pode ser acessado em qualquer terminal com acesso à rede mundial de computadores. Por isso, não entendo ser possível inferir que as representações docentes postas em circulação por ele sejam produto exclusivo da sociedade uberlandense. A partir dessa perspectiva, optei por selecionar apenas notícias identificadas com o chapéu⁴³ “Uberlândia” ou os textos opinativos, sem identificação de localidade específica. Também é necessário registrar que, neste veículo específico, coletei apenas as notícias com texto escrito, tendo sido excluídas as demais. As notícias em outras mídias somente foram selecionadas quando transcritas ou acompanhadas por texto escrito. Os registros foram feitos por conteúdo publicado no período específico do recorte, visto que a organização do portal não apresenta edições fechadas por datas.

Após realizada a seleção dos 118 conteúdos que compuseram minha amostra, todo o material foi digitalizado. Os arquivos físicos foram fotografados, seguindo os padrões exigidos para manuseio e conservação dos acervos, enquanto os arquivos digitais foram registrados utilizando o software Captura e Esboço (versão 2018), da Microsoft⁴⁴. Na sequência, todas as imagens foram convertidas em textos⁴⁵, através da ferramenta disponível

⁴³ Conforme o Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo (1992), chapéu é uma “palavra ou expressão curta colocada acima de um título. Usada para indicar o assunto de que trata o texto ou os textos que vêm abaixo dela” (p. 130-131). Geralmente, o chapéu ajuda a subclassificar diferentes conteúdos dentro de uma mesma categoria. Por exemplo, em uma página da editoria de esportes, o chapéu é a palavra situada antes dos títulos das notícias que indica a qual modalidade específica (futebol, basquete, vôlei, natação etc.), aquele texto se refere.

⁴⁴ Todos os documentos resultantes dessa etapa estão disponíveis no Anexo A.

⁴⁵ Todos os documentos resultantes dessa etapa estão disponíveis no Anexo B.

no sítio Online-Convert⁴⁶. Com esse material em mãos, parti para a operacionalização das etapas do processo analítico.

Quadro 05 - Quadro síntese do Processo Analítico - Etapa 01

PROCESSO ANALÍTICO	
ETAPA 01: Identificar as representações	
a) classificações empregadas (tais como adjetivos, categorias e silenciamentos)	• DESVALORIZADA: desprezível, amesquinhado, alvo constante, preterido, coagido, incompreendido, herói sem glória, vítimas de violência, prejudicam os alunos, preguiçosos, punitivistas, seletivos e excludentes, profissionais que precisam de formação permanente. • CÍVICA: digno de atenção e prestígio, esforçados e dedicados, abnegado servidor, mola vital da civilização, digno de receber honrarias. • SACERDOTAL: dignas de respeito, compreensão e valor, guias e conselheiras, amigas, com tendência natural de um grande espírito e de um coração magnífico, abnegadas, dedicadas, gentis, lutadoras, idealistas e dedicadas. • LITIGANTE: grevistas, agitadores, intransigentes, dialógicos, democráticos.
b) práticas mencionadas (ações - Quem são os sujeitos das ações? O que eles fazem? A quem é dado espaço de fala?)	• DESVALORIZADA: recebem salário vexatório, limitam-se a dar as suas aulas, são vítimas do descaso do Estado, não têm condições dignas de trabalho, possuem formação e infraestrutura precária de trabalho. • CÍVICA: busca o bem-estar das gerações futuras; presta serviço grandioso à Nação, recebe homenagens, tanto de estudantes, como “da sociedade”. • SACERDOTAL: dão lições de amor, conhecimento e inclusão, fazem a diferença na vida das pessoas, serão recompensados por Deus, não pelos homens, sempre combativas e aguerridas. Trabalham por amor, são apaixonadas pelo que fazem, apesar de todas as dificuldades. • LITIGANTE: lutam por seus direitos, trazem prejuízos aos estudantes e à sociedade, custam excessivamente ao Estado.
c) formas institucionalizadas (quais “instituições” podem ser percebidas e quais seus papéis nas ações mencionadas)	• DESVALORIZADA: sociedade e poder público. • CÍVICA: estado, nação, coletividade, Dia do Professor. • SACERDOTAL: escola, família, coletividade e lar. • LITIGANTE: classe, justiça, greve, associação de classe e sindicato.

Fonte: Produção da autora.

No primeiro momento, realizei novas leitura e análise dos conteúdos em busca de traços que me permitissem encontrar neles as representações que carregavam, a partir da observação de classificações, práticas e formas institucionalizadas. Os resultados obtidos foram sistematizados a partir desses três elementos – classificações, práticas e formas institucionalizadas – e, num segundo momento, reorganizados a partir de aproximações que me possibilitaram identificar quatro diferentes representações postas em circulação pelos

⁴⁶ Disponível através do link: <https://www.online-convert.com/pt/ocr/imagem-para-texto>

jornais que compõem a amostra: cívica, sacerdotal, desvalorizada e litigante⁴⁷. É importante destacar que as marcas das diferentes representações atravessam diversos conteúdos, de forma que, algumas vezes, é possível encontrar em um mesmo texto adjetivações e práticas que se referem a mais de uma representação. Tal percepção pode ser constatada da primeira à última décadas analisadas e, em meu entender, demonstra a complexidade da construção social de uma representação (Tabela 02).

Tabela 02: Ocorrência das representações ao longo das décadas da amostra⁴⁸

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	CÍVICA	SACERDOTAL	LITIGANTE
1930	10	01	06	05	01
1940	07	03	04	01	
1950	20	02	04	02	
1960	08	02	02	02	02
1970	15	04	05	02	
1980	16	04	02		01
1990	26	09	04		05
2000	18	13	04	05	03
2010	05	01	02	01	
2020	05	02			
TOTAL	118	41	33	18	12
%	100%	34,74%	27,9%	15,2%	10,16%

Fonte: Produção da autora.

A representação desvalorizada, que entende a profissão docente como sem prestígio, seja social seja financeiro, esteve presente em todas as décadas observadas na minha amostra. A representação cívica, que somente não foi localizada em uma das dez décadas de jornais analisados, entende as/os docentes como profissionais que trabalham pelo bem da coletividade, para preparar os cidadãos do futuro, civilizar e engrandecer a Nação. Já a imagem docente vinculada a características sacerdotais aparece em sete das dez décadas de publicações analisadas na amostra e relaciona-se com a visão da profissão como uma “missão”, uma tarefa feita por paixão ou ideologia, sem a busca de recompensas. A quarta

⁴⁷ Um compilado geral resultante dessa operação analítica está disponível no Apêndice F.

⁴⁸ No Apêndice G, é apresentada uma versão completa desta tabela, incluindo a indicação de cada conteúdo no qual se encontram as marcas das representações mencionadas.

representação encontrada em metade das décadas com publicações analisadas foi a litigante, relacionada à imagem de quem procura garantir seus direitos judicialmente.

Vale ressaltar que na amostra localizei outras representações da docência, mas a seleção dessas quatro para prosseguir o estudo foi feita a partir de um critério quantitativo, que descartou as representações que não foram localizadas, pelo menos, em 50% do período analisado. A decisão teve caráter operacional, para garantir a continuidade da pesquisa e sua finalização dentro do tempo estipulado, porém pretendo retornar às demais representações para ampliar a investigação sobre elas futuramente.

Quadro 06 - Quadro síntese do Processo Analítico - Etapa 02

PROCESSO ANALÍTICO	
ETAPA 02: Resgatar origem da representação para reconstituir a Figuração Social	
a) Sociogênese das representações: como elas são originalmente geradas e postas em circulação?	Busca das origens históricas das representações desvalorizada, cívica, sacerdotal e litigante, especialmente ao longo da história do Brasil, para depois focar como se dá sua chegada à Uberlândia.
b) Como essas marcas estão presentes no corpus analisado e se/como se modificam?	A análise das ocorrências das representações ao longo das décadas (Tabela 02) possibilita uma visão mais processual do movimento de luta de representações ao longo do período analisado.
c) Reconstituição narrativa da figuração social através do levantamento de documentação complementar (dados estatísticos, legislação, produtos culturais, história e linhas editoriais dos periódicos e pesquisas científicas)	Para constituição da narrativa, além dos documentos levantados nos conteúdos analisados, usei a documentação complementar levantada na etapa de observação exploratória dos arquivos, o que me permitiu ampliar a visada sobre o construto. Por exemplo, um conteúdo que comenta sobre a presença de uma personagem professora em uma telenovela me impulsionou a buscar pesquisas científicas a respeito e entender como as representações da docência atravessam produtos culturais diversos.

Fonte: Produção da autora.

Com o levantamento da sociogênese das representações e o novo confronto desses dados com os conteúdos, me permiti avançar na análise das representações, estabelecendo conexões que não haviam surgido anteriormente na investigação, nem a partir dos levantamentos teóricos prévios, nem pela simples análise isolada dos construtos. Identifiquei duas origens distintas para as representações da docência, que foram, dessa forma, agrupadas em duas categorias. A primeira, oriunda de instituições como Estado e Igreja, diz sobre as funções sociais que se esperam dos profissionais da educação: civilizar e catequizar. Dela nascem as representações da docência cívica e sacerdotal. A segunda, oriunda dos próprios profissionais docentes e de agentes sociais que se propõem a falar “em nome deles”, é

reativa, quase que uma resposta à primeira, pois informa que, para cumprir tais funções sociais, os profissionais demandam valorização e condições de exercer o seu labor. Desta reação surgem as representações desvalorizada e litigante. A análise de tais lugares originários, a meu ver, possibilitou vislumbrar a questão central das “lutas de representações” apontadas por Chartier, que percebe a “construção das identidades sociais” como um confronto entre duas forças opostas: de um lado “as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear” e, de outro, a “aceitação” ou “resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (1991, p. 183). Em uma metáfora espacial, entendo ser possível afirmar que as representações cívica e sacerdotal são mantidas por uma força centrípeta, que é originada de um lugar externo e dirigida ao núcleo, que seriam as professoras e os professores. Já as representações desvalorizada e litigante seriam mantidas por uma força centrífuga, que nasce no núcleo e se expande para o exterior.

Ao observar, ainda, a distribuição das representações ao longo das dez décadas analisadas (Tabela 03), também foi possível identificar características que demarcam uma construção histórica específica. Embora exista um equilíbrio, há uma prevalência, na primeira metade da amostra (1930 a 1970), das representações cívica e sacerdotal, enquanto na segunda metade (1980 a 2020) predominam as representações desvalorizada e litigante. Entendo que essa distribuição temporal pode ser compreendida tanto pelas mudanças sociais da figuração social de Uberlândia quanto pelas mudanças da própria dinâmica dos periódicos jornalísticos ao longo dos dois períodos.

Encerrando, portanto, a abordagem metodológica proposta, realizei a reconstituição da figuração social, a partir das representações, seguindo a ideia de empreender um mergulho narrativo. Esse processo será apresentado nos três capítulos que seguem, demonstrando os resultados do estudo piloto que proponho como aplicação para estudar as “Lutas de Representações Em Período De Longa Duração”. O capítulo “Sociogênese das Representações” realiza um estudo da origem das representações, enquanto os capítulos “Uberabinha em busca da civilização” e “Desvalorizadas, sim. Subservientes, não!” propõem, a partir da análise dos conteúdos da amostra, desenvolver, respectivamente, uma narrativa analítica das representações cívica e sacerdotal, primeiro, e desvalorizada e litigante, depois, para, a partir disso, discutir os motivos das suas transformações e permanências ao longo das dez décadas estudadas.

4. SOCIOGÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES

[...] a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma.

(Chartier, 1991, p. 183)

Uma representação é algo fixo o bastante para ser reconhecido e tornar-se um saber compartilhado em um grupo social, porém não rígido o suficiente para não sofrer modificações ao longo do tempo. E, somente ao observar uma figuração social em um período de maior duração de tempo, é possível identificar as sutilezas que perpassam as mudanças sofridas pelas representações. Entendo, dessa forma, tal como Norbert Elias, que apenas a visada do movimento garante a apreensão das mudanças porque “[...] no exato momento em que essa historicidade fundamental do homem é vista claramente, percebemos também a regularidade, as características estruturais da existência humana, que permanecem constantes” (Elias, 1993, p. 231).

O presente capítulo busca resgatar a origem das quatro representações da docência que foram localizadas na análise dos periódicos de Uberlândia/MG no período estudado: desvalorizada, cívica, sacerdotal e litigante. Para isso, busquei localizar tanto as funções sociais atribuídas a professoras e professores – olhando, especialmente, para o território brasileiro, mas também resgatando brevemente a origem daquelas que para cá foram trazidas pelos colonizadores – quanto as reações desses profissionais a tais atribuições e às condições de efetivá-las. No subcapítulo “Educação para vida social”, retorno brevemente aos preceitos que fundam a ideia de educação no continente europeu, durante o período moderno, sobretudo na sua forma escolarizada. São essas matrizes que os colonizadores portugueses, mas também os ocupantes de outras nações, trarão para terras locais em suas diversas incursões. Depois, no item “A sociedade brasileira em busca do progresso”, discuto mais detidamente a recepção desses preceitos no Brasil e sua incorporação inicial à normativa jurídica brasileira. Por fim, no subcapítulo “Projetos em disputa”, discorro sucintamente sobre as primeiras propostas mais sistematizadas para organizar a estrutura educacional do país, bem como sobre as representações da docência presentes em diferentes discursos em circulação. Entendo que, dessa forma, será possível vislumbrar as condições que permitiram às quatro representações docentes repercutir no construto social o suficiente para chegar à

nascente comunidade de Uberabinha e ganhar visibilidade nas páginas dos seus jornais, o que discutirei no próximo capítulo.

4.1 Educação para vida social

A educação como preparação da criança e do jovem para a vida em sociedade não é uma ideia que surge na Modernidade. Gregos e romanos já demonstravam tal preocupação. Na Grécia, tal preparação “[...] satisfazia as necessidades internas de sobrevivência da comunidade enquanto ela estivesse fechada e voltada os [sic] próprios interesses: era uma “endoeducação” (Schio, 2013, p.212), voltada a um grupo muito pequeno de sujeitos: a aristocracia masculina (Freitas, 2022). Mulheres, crianças e escravos não eram considerados cidadãos, portanto não lhes era dado o direito à instrução formal.

Os romanos, porém, que ampliaram seus territórios através de guerras e conquistas, entenderam a necessidade de substituir esse ideal grego de educação, “[...] pois havia um grande grupo de pessoas, numericamente, assim como de modos de vida, de cultos, de leis, e etc., que precisavam ser considerados se houvesse o ensejo de manter unificado o império, mas também de aprimorar a vida na urbe [...] (Schio, 2013, p.213). Essa flexibilização vai possibilitar que, após quase três séculos de perseguição, nos quais a transmissão de conhecimentos sobre o cristianismo poderia significar uma sentença de morte, em 313 d. C., a liberação de culto iniciasse um novo momento da educação no Ocidente: entra em cena a cristandade como ideal (Freitas, 2022). A mudança não é apenas teleológica, mas estrutural. O ideal da ágora grega é substituído pela hierarquia. “A cabeça” da Igreja é quem detém a verdade e controla as decisões sobre “o corpo”. Nesse contexto, “[...] o ideal de assembleia permanece, mas pouco considerada em detrimento daqueles que possuíam o poder sobre a instituição e a vida dos fiéis” (Freitas, 2022, p.198).

Muitos pensadores atribuem a essas duas correntes, grega e cristã, a origem da concepção ocidental de civilização. E, como pretendo demonstrar, tais influências também interferiram na educação e, conseqüentemente, na imagem de professoras e professores que foi sendo construída ao longo de séculos. Em determinados momentos, os ideais gregos e cristãos aproximam-se, em outros, repelem-se, mas, de uma forma ou outra, seguem vivos na construção de representações da docência que chegam até o século XXI.

Ao debruçar-se sobre a origem do que denomina “processo civilizador”, Norbert Elias busca a genealogia do conceito de civilização, que até pode se referir a tecnologias, desenvolvimento científico, religião e costumes, contudo o que ele realmente revela é a

“consciência que o Ocidente tem de si mesmo” (cf. Elias, 1994, p. 23). “Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais.” (Elias, 1994, p. 23 - grifos no original). Com essa autopercepção, a busca pelo civilizar marcou os processos de invasão e colonização europeia em países africanos e nas Américas conservando “[...] sempre um eco da Cristandade Latina e das Cruzadas de cavaleiros e senhores feudais” (Elias, 1994, p. 67). Desde o início da expansão europeia, nos séculos XII e XIII (Elias, 1993, p. 15), a ideia de civilizar “povos primitivos” era sustentada discursivamente e carregava, no seu bojo, não apenas o caráter cívico da empreitada mas também o caráter missionário de quem a assumia (no sentido de missão a ser executada).

Formalmente, porém, a primeira ocorrência registrada do conceito de civilidade, ou *civilité*, é localizada no tratado *Da civilidade em crianças*, publicado em 1530, por Erasmo de Rotterdam (Elias, 1994). O documento menciona que as crianças deveriam ser preparadas para a vida em sociedade, enfatizando a necessidade dessa “educação”. Norbert Elias avalia que a obra, que “[...] trata de um assunto muito simples: o comportamento de pessoas em sociedade – e acima de tudo, embora não exclusivamente, ‘do decoro corporal externo’”, é especialmente importante por revelar um “sintoma de mudança” da sociedade europeia, na qual o livro teve “imensa circulação” e “ressonância” (Elias, 1994, p. 68-69). A obra, sem dúvida, ajuda a sustentar a tese elisiana de que a complexificação da sociedade europeia exigiu uma mudança comportamental nos indivíduos, que viam sua dependência da coletividade aumentar década após década, século após século. “À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social [...]” (Elias, 1993, p. 196).

Desse modo, a sociedade europeia vai se transformando à medida que a “[...] falta de necessidade de lutar pela mera sobrevivência permite-lhe tornar-se mais complexa em cultura e estrutura” (Johnson, 1997, p. 35) e que essa complexificação, que amplia o número de funções sociais, também aumenta a dependência mútua dos indivíduos. “A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho de autocontrole foi firmemente estabelecido.” (Elias, 1993, p. 195-196) Tal aparelho, na percepção de Elias, se impõe sobre os indivíduos “mediante uma muralha de

medos profundamente arraigados”, e é inculcado “cegamente e pelo hábito” nas consciências individuais (Elias, 1993, p. 195-196).

Foi com tal perspectiva em mente que os europeus chegaram a novos territórios, como os americanos, e tiveram contato com pessoas que descreveram como “gente bestial e de pouco saber” (Caminha, 1500). Os diversos relatos europeus logo após fazerem contato com as populações originárias confirmam: as pessoas das novas terras eram descritas como dóceis, porém com costumes comparáveis aos de “animais ou feras selvagens”. É o que se lê na carta do italiano Américo Vespúcio, dirigida, em 1502, ao comerciante espanhol Lorenzo de Médici, para quem trabalhava:

Achamos toda a terra habitada por gente nua, tanto os homens como as mulheres, sem cobrir suas vergonhas. [...] Não têm nem lei nem fé alguma. Vivem segundo a natureza. Não conhecem a imortalidade da alma. Não possuem entre si bens próprios porque tudo é comum. Não têm fronteiras de reinos ou província; não têm rei nem obedecem a ninguém; cada um é senhor de si. Não administram justiça, que não é necessária para eles, porque neles não reina a cobiça. Habitam em comum, em casas feitas à maneira de cabanas muito grandes.

[...]

O que mais me maravilhou nessas suas guerras e crueldade é que não pude saber deles por que fazem guerra uns aos outros, pois que não têm bens próprios nem domínio de impérios ou reinos, nem sabem que coisa seja cobiça, isto é, riquezas ou cupidez de reinar, o que me parece ser a causa das guerras ou de todo ato desordenado. Quando lhes pedimos que dissessem a causa, não sabiam dar outra razão, salvo que dizem que há muito tempo começou entre eles essa maldição e querem vingar a morte de seus pais antepassados. Em conclusão, é coisa bestial (Vespúcio, 1502, p. 81.83).

A ideia transmitida pelos europeus nestes documentos em relação aos povos originários era, explicitamente, de “domesticação”: no primeiro momento, era necessário ensinar a se comunicar para, em seguida, fazer com que os indígenas abraçassem a fé católica e aceitassem o domínio europeu. Tal plano foi posto, por exemplo, na carta que Pero Vaz de Caminha enviou a Dom Manuel, assim que as frotas portuguesas chegaram ao território brasileiro, em 1500:

Segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais

conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram (Caminha, 1500).

A ocupação dos territórios americanos coincidiu, ainda, com a ascensão das ideias reformadoras na Europa e a preocupação com o luteranismo e o calvinismo (Wehling, 2004). Nesse período, a coroa portuguesa se afastou dos ideais renascentistas, que traziam mudanças filosóficas e científicas para diversos cantos do Velho Continente, e se encerrou num tripé que sustentou o processo de colonização até as Reformas Pombalinas: monarquia - jesuítas - inquisição (cf. Wehling, 2004, p. 47-50). A “estrita ortodoxia religiosa nos dois lados do Atlântico” era entendida por Portugal como decisiva para assegurar o poder político, dessa forma, qualquer “debate filosófico e científico” que questionasse a autoridade romana estava interdito em todo território português (Wehling, 2004, p. 50).

Nesse contexto, a Companhia de Jesus surgiu como alternativa para Portugal avançar em duas frentes: ocupar/explorar os novos territórios e ampliar os domínios da Igreja Católica. Por mais de 200 anos, os padres jesuítas foram os responsáveis pela educação em territórios lusos, bem como pela formação dos professores que atuavam nesse sistema educacional. Embora educar não fosse exclusivamente a proposta dos fundadores da ordem, quando se aproximaram, na Universidade de Paris, no início do século XVI, essa “vocação” foi sendo reforçada pouco a pouco, fazendo com que “jesuíta” se tornasse quase um sinônimo de “educador” (cf. Mesquida, 2013, p. 240). A própria bula *Exposcit Debitum*, do Papa Júlio III, que criou a Companhia de Jesus, destaca que o objetivo da ordem é “propagar a fé” e “[...] ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo [...]” (Rodrigues, 1931, *apud* Mesquida, 2013, p. 238).

A Companhia de Jesus, assim, estabeleceu-se como uma ordem missionária e educadora, responsável por “instituições formais de ensino e pela catequese como educação informal” para combater o crescimento do protestantismo, papel que será, mais tarde, confirmado pela contrarreforma definida no Concílio de Trento (1545 a 1563) (cf. Mesquida, 2013). Tal movimento foi ainda mais relevante quando se observa o papel de destaque que a educação ocupava no cerne do protestantismo, como “[...] instrumento fundamental para o entendimento da Palavra de Deus [...]”, porém não apenas, pois “[...] o homem moderno precisava saber ler e escrever para ter acesso às Sagradas Escrituras, traduzidas para o vernáculo por Martinho Lutero, mas também para participar da vida em sociedade [...]” (Mesquida, 2013, p. 238).

Para realizar esse empreendimento, a ordem jesuíta formava os professores que atuavam nas suas escolas por meio de uma série de pequenos escritos, produzidos ao longo do século XVI e depois reunidos na obra que foi mais amplamente disseminada: a *Ratio Studiorum*. Esse compêndio, que teve sua versão definitiva publicada em 1599, propunha um “[...] método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita”, baseado no pensamento tomista-aristotélico, sustentando sua concepção de ensino-aprendizagem na autoridade pedagógica do professor: “ele é o escultor que possui a ideia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é a pedra que, sob a ação do mestre-escultor, tomará a forma que a causa eficiente lhe der” (Mesquida, 2013, p. 241). Com essa pedagogia, os jesuítas espalharam colégios pelos novos territórios ocupados por Portugal.

No Brasil, a Companhia de Jesus atuou na frente cultural e intelectual da colonização portuguesa, com a proposta de “‘uniformização das consciências’ com base num fundamento comum cristão e clássico”, voltado tanto para os indígenas quanto para os filhos de colonos europeus e os próprios religiosos (Wehling, 2004, p. 49). Essa educação era considerada não um fim em si, mas um meio de catequizar e formar mão de obra, muito necessária em um território amplo que precisava ser ocupado. Com esse intuito, as escolas de primeiras letras, além de transmitir a cultura do colonizador, ensinavam ofícios, o que, “[...] em particular nas reduções, fazia dos índios colaboradores indispensáveis dos jesuítas, nas fazendas e na construção de colégios [...]” (Mesquida, 2013, p. 245). Além da força de trabalho, a aproximação entre os jesuítas e a população local, seja indígenas seja colonos, trazia vantagens também quanto à proteção das suas reduções. Há registros variados de momentos em que indígenas foram decisivos na expulsão de invasores de outros países ou outras denominações religiosas, garantindo a permanência dos inacianos (cf. Mesquida, 2013, p. 245-246).

A educação inaciana, que dominou o território brasileiro por mais de 200 anos, deixou marcas profundas. Contribuiu para o estabelecimento de uma pedagogia centrada na autoridade máxima do professor e na reprodução do saber acumulado, através do mero exercício de memória dos estudantes, sem estímulo à produção do conhecimento, reforçando “o vínculo entre a oligarquia e o modo de produção que a alimenta” (cf. Mesquida, 2013). Essa perspectiva pedagógica instalou “[...] vícios que perduram até hoje, inibem a capacidade de criar e produzir, porque não valorizam a iniciativa, a curiosidade intelectual, a observação, a reflexão, a crítica, a pesquisa” (Mesquida, 2013, p. 246-247). Quanto às imagens de professoras e professores, essas práticas também reverberam até o século XXI, como veremos adiante, nas representações cívica e sacerdotal da docência.

Antes de prosseguir, considero imprescindível enfatizar que a forma de transmissão do saber implantada pelos jesuítas não foi nem a primeira, nem a predominante em território brasileiro, mesmo após o início da ocupação. Entre os diversos povos que habitavam as terras muitos séculos antes da chegada dos europeus, também havia figuras que desempenhavam funções equivalentes às de mestras e mestres. Embora vistos pelos colonizadores como “selvagens”, “bestiais” e meros “recipientes do conhecimento”, as civilizações que aqui viviam possuíam (e aquelas que sobreviveram ao extermínio imposto pelos invasores ainda possuem) uma cultura complexa que resistiu e se perpetuou até os dias atuais, demonstrando a eficácia da sua transmissão através da oralidade. “A palavra constituiu um importante elemento utilizado pelos ameríndios na educação de seus filhos, por meio dela, criaram seus mitos e ritos, estabeleceram as relações grupais e mantiveram a memória coletiva do grupo [...]” (Casimiro *et al.*, 2014, p. 121).

Outro argumento que evidencia a efetividade da oralidade na transmissão dos saberes acumulados pelas populações originárias são os registros de proibições e penalidades àquelas pessoas que procuravam pelos indígenas mais velhos para aconselhar-se ou pedir ajuda. Os chamados “feiticeiros” eram considerados “blasfemadores” pelos jesuítas, por exercerem supostos “poderes ‘divinos’”, contudo, aparentemente, a verdadeira ameaça que representavam estava no fato de serem “respeitados e temidos na comunidade ameríndia” e, com isso, poderem “agenciar conflitos entre eles”, além de serem “os responsáveis por tentar manter as memórias da comunidade, as quais deveriam ser esquecidas” (cf. Casimiro *et al.*, 2014, p. 123).

Por fim, apesar da ênfase na preservação dos saberes acumulados pelas comunidades indígenas recair sobre os anciãos, a educação da infância não era tarefa apenas dessas pessoas. Pesquisas que analisaram os registros do período demonstram que a educação das crianças ocorria a todo tempo (cf. Caleffi, 2004, p. 38-42). A diferença, contudo, era a ausência de uma formalização, visto que a responsabilidade de transmitir os conhecimentos era de todas as pessoas adultas, e o tempo de educar eram todas as práticas cotidianas. Não havia, nessas sociedades, algumas poucas figuras de professoras e professores, mas “[...] tantos professores quantos sujeitos compuserem a comunidade, o que significa que ninguém possui o *status* de professor que o diferencie do corpo social. A educação, principalmente das crianças, é assumida pela comunidade como um todo” (Caleffi, 2004, p. 38).

Assim, embora minimamente registrada pela historiografia oficial, a prática pedagógica das civilizações originárias não apenas existia como era eficaz a ponto de, mesmo enfrentando o genocídio e a sistemática aculturação de seus diferentes povos, a cultura

indígena resistir. E resistir de tal forma que, ainda hoje, a cultura original dos ameríndios está presente no vocabulário, nos hábitos cotidianos, na alimentação e na percepção de mundo, mesmo entre os descendentes de europeus que se instalaram nos novos territórios. Contudo, no período colonial, por diferir substancialmente da escolarização, modo de educação que se firmava como opção privilegiada na Europa, os colonizadores buscaram eliminá-la e, com ela, a percepção da responsabilidade de educar compartilhada entre todas as pessoas de uma comunidade.

A institucionalização da escola como elemento central da educação das infâncias foi parte de um projeto da Modernidade que implicou diretamente no combate a “[...] outras formas de transmissão e produção culturais”, bem como no estabelecimento de uma nova concepção de infância (cf. Gouvêa, 2007, p. 122). Alguns historiadores do período afirmam que a infância tal como a concebemos atualmente foi “inventada” ao final do período medieval, e as instituições escolares surgem, exatamente, para reforçar tal distanciamento social. “A escola moderna (re)inventa a criança e vice-versa” (cf. Gouvêa, 2007, p. 122), visto que, diferente dos colégios religiosos medievais, esse novo espaço é “[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (Ariés, 1986, p. 165).

É nesse momento que se consolidam – e se institucionalizam – as ideias de civilizar como preparação para o viver em sociedade que, entre os séculos XVII e XVIII, vão culminar com a adoção dos chamados “modos civilizados”, pelas cortes europeias. “Antes dessa consciência [...], os homens medievais conheciam o padrão social da cortesia (*courtoisie*), e os renascentistas cultivavam as regras da civilidade (*civilité*)” (Leão, 2011, p.23), porém a palavra civilização apenas aparece na literatura, pela primeira vez, em 1760, na obra de Mirabeau (cf. Elias, 1994, p. 54). Os conceitos de polidez ou civilidade tinham, então, a função de “[...] expressar a auto-imagem da classe alta européia em comparação com outros, que seus membros consideravam mais simples ou mais primitivos [...]” (Elias, 1994, p. 54).

As obras de Norbert Elias registram, assim, a processual mudança de mentalidade que levou à busca incessante do civilizar pela sociedade ocidental. Entendia-se que toda a humanidade caminhava rumo à civilização de modos e costumes e que educar seria o caminho para alcançá-la. É com base nessas ideias que os pensadores iluministas do século XVIII vão resgatar o conceito de civilização e ancorá-lo ao de progresso, entendido como a “[...] idéia de que o curso das coisas, especialmente da civilização, conta desde o início com um gradual crescimento do bem-estar ou da felicidade, com uma melhora do indivíduo e da

humanidade, constituindo um movimento em direção a um objetivo desejável” (Bobbio, Matteucci, Pasquino, 1993, p. 1009-1010).

A conexão entre as categorias de civilização e progresso, no projeto iluminista de filósofos como Turgot, Kant e Condorcet, apontou para a necessidade de instrução, convergindo na educação como condição para sua efetivação (cf. Araújo, 2007). Defendendo a “perfectibilidade do ser humano”, tanto moral quanto intelectualmente, o Iluminismo acredita em uma “utopia educacional” a partir da qual o processo formativo seria capaz de resultar em “um homem ilustrado, contando com as qualidades naturais que ele guarda consigo” (Araújo, 2007, p. 87). Nesse cenário, a ideia de progresso “[...] se posiciona como um projeto civilizatório, bem como um norteamento para esse mesmo projeto. Já a educação é concebida como capaz de fazer irradiar o progresso. Eis, em suma, o ideário iluminista” (2007, p. 87)⁴⁹.

Esse processo ocorreu concomitantemente com a fundação dos modernos estados-nação, quando a alfabetização passou a ser entendida como condição indispensável ao discurso do nacionalismo, porque possibilitava uma “estandarização cultural” sem a qual era impossível a construção de uma nação (cf. Veiga, 2019, p. 258). Nesse contexto, “a educação das vontades, na perspectiva desenvolvida pelos iluministas, apresentou-se como função maior da educação e da escola” (Veiga, 2019, p. 258). A ilustração proporcionada pela educação tornou-se, então, aspiração de indivíduos e Estados, entendendo que, com ela, seria possível aos sujeitos melhor desempenho “[...] nas funções públicas e nos seus afazeres domésticos”, conferindo um significado mais duradouro às “existências” individuais (cf. Boto, 2011, p. 291).

Pela educação, “[...] progressivamente, a sociedade corrigiria os males ocasionados pelas desigualdades de prestígio, de poder e de riqueza. O homem livre só poderia ser – para o mundo moderno – o indivíduo instruído [...]” (Boto, 2011, p. 299-300). Assim, gradualmente, os nascentes estados europeus foram assumindo as ideias de que “[...] a escola se apresentava como a única instituição capaz de possibilitar a homogeneidade cultural, fonte da produção do cidadão nacionalizado” e, ao mesmo tempo, de que “[...] o Estado é o único em condições de custear educação básica para todos, bem como de controlar sua função” (Veiga, 2019, p. 258). Emergiu com destaque nesse cenário a figura docente, pois, embora o

⁴⁹ Bobbio, Mateucci e Pasquino (1993, p. 1010) consideram que a concepção de progresso desenvolveu-se em duas direções: a iluminista e a idealista. Araújo explica tal dicotomia: “[...] para a primeira, à humanidade cabe definir a direção daquilo que conduz ao progresso [...] por conseguinte, há, nitidamente, uma perspectiva secularizante. Por outro lado, a postura idealista afirma o progresso como contínuo, sem retrocesso, sob a direção de um princípio espiritual” (2007, p. 88). No presente trabalho, trataremos apenas do progresso na perspectiva iluminista, que considera a participação humana nas definições e nas ações que visam a tal objetivo.

“ofício de mestre” fosse tão antigo quanto a história humana, a constituição da profissão professor, a partir dos séculos XVIII e XIX, atende a demandas específicas da sociedade por uma “mente cientificamente treinada” (Veiga, 2012, p.7).

A reforma educacional francesa, liderada pelo filósofo e matemático Nicolas Condorcet, que presidiu a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa na França, na última década do século XVIII (Boto, 2011, p. 288), exemplifica com precisão esse processo. Entre outras propostas, “o caráter progressista de seu pensamento pedagógico e político” ficou evidenciado pelas defesas do acesso universal à escola, de currículos que incentivassem as capacidades intelectuais e inventivas, das escolas públicas como caminho para reduzir as desigualdades sociais e dos direitos dos professores, pela grande exigência que a tarefa representava (cf. Boto, 2011).

Penso que vale a pena deter-me um pouco mais nas propostas que se voltam, especificamente, para docentes, pois elas permitem perceber o lugar desses como agentes do projeto iluminista. Na proposta de Condorcet, a formação das professoras e dos professores passou a fazer parte das preocupações estatais, assim como as regras que regulam a carreira. Dessa forma, propôs que a atividade docente tivesse dedicação exclusiva e fosse entendida como “uma condição vitalícia”, “[...] porque seu ofício ‘supõe o hábito e o gosto por uma vida sedentária e regrada; exige doçura e firmeza de caráter, paciência e zelo, simplicidade nos costumes e uma espécie de dignidade [...]’, que exigia “intensa preparação”, visto que o ensino é [...] uma arte que ‘só se adquire com o costume, só se aperfeiçoa com a experiência’ [...]” (cf. *apud* Boto, 2011, p. 304-305). Também em função dessa dedicação, a proposta de Condorcet “[...] enfatiza a completa incompatibilidade entre o ofício religioso e as funções da instrução”, especialmente por considerar que a religião, quando institucionalizada, é “corrompida e corruptora” (cf. *apud* Boto, 2011, p.306). Enfim, por entender que o exercício da profissão exigia grande esforço e dedicação, Condorcet estabeleceu “a permanência na carreira em quinze ou vinte anos” e sugeriu que o Estado reservasse “uma soma igual a um terço dos salários” para que, após esse período, fosse paga a título de aposentadoria (cf. *apud* Boto, 2011, p. 305).

Os ideais iluministas disseminaram-se por diversos países, tornando-se norteadores de mudanças estruturais na educação e alavancando um processo crescente de escolarização. Até mesmo Portugal, que havia fechado seu território às ideias de progresso ao abraçar a Contra-Reforma Romana no século XVI, buscou assimilar – a seu modo – as mudanças que se avizinhavam. O ápice desse processo em Portugal se deu com as reformas pombalinas, que, apesar de contraditórias, traziam grande influência iluminista. Entre as diversas

mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, secretário de Estado no reinado de Dom José I, ganhou destaque o Alvará de 28 de junho de 1759, legislação que rompeu o vínculo português com os jesuítas e estabeleceu uma reforma da educação em Portugal e suas colônias (cf. Boto, 2004, p. 171). O rompimento com a Companhia de Jesus, após mais de dois séculos, ultrapassou os aspectos religiosos ou pedagógicos da questão, “[...] assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis [...] denotava projetar o futuro político da nacionalidade” (Boto, 2011, p. 30-31).

Além do rompimento com os jesuítas, o Alvará estabeleceu a figura do Diretor de Estudos, a ser nomeado pelo rei, com diversas responsabilidades, entre elas a de nomear os professores e providenciar o necessário para a subsistência desses. O texto definiu o perfil dos docentes para as disciplinas a serem ofertadas nas classes – Gramática Latina, Grego e Retórica –, e especificou os métodos que deveriam e os que não deveriam ser empregados no ensino de cada uma (cf. Portugal, 1759). A escolha dos professores dependeria não apenas de seus méritos docentes e acadêmicos, mas também do preenchimento de quesitos morais, conforme especifica o texto:

11. Fóra das sobreditas Classes não poderá ninguém ensinar, nem publica, nem particularmente, sem a aprovação, e licença do Director dos Estudos. O qual, para lha conceder, fará primeiro examinar o Pertendente por dous Professores Regios de Grammatica, e com a aprovação destes lhe concederá a dita licença: Sendo Pessoa, na qual *concorrão cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes, e de sciencia, e prudencia*: E dando-se-lhe a aprovação gratuitamente, sem por ella, ou pela sua assignatura se lhe levar o menor estipendio (Portugal, 1759 - grifo nosso).

Embora o documento não tenha especificado critérios para a remuneração dos professores contratados, o parágrafo 12 ofereceu um indicativo sobre a importância conferida às pessoas que assumiam a função: “Todos os ditos Professores gozarão dos Privilégios de Nobres, incorporados em Direito Commum, e especialmente no Código, Título = De Professoribus, et Medicis” (Portugal, 1759). A ideia de ganhos mais simbólicos do que materiais que, até os dias atuais, sustenta a representação sacerdotal da docência, que apresentarei mais adiante, parece ter nascido atrelada à profissão docente no Império Português.

O conjunto de legislações que compõem a reforma é considerado pelos historiadores que o analisam como a manifestação de uma percepção iluminista da educação. “Neste documento, percebe-se que a função da educação moderna era formar cidadãos utilitários à

nação, portanto, aptos para servirem ao Estado de maneira racional e emancipatória” (Falcão, Medeiros Neta, 2021, p. 6), de tal forma, “[...] enquanto dispositivo de síntese histórica do Iluminismo português, em suas distintas expressões, [o pombalismo] colocou a público e contrapôs-se com veemência às estruturas institucionais de poder controladas pela Companhia de Jesus” (Boto, 2004, p. 174).

Assim, as Reformas Pombalinas marcaram o que muitos historiadores denominam de tentativa de implantação de um “despotismo esclarecido” em Portugal, que pretendeu modernizar o Estado, preservando a monarquia absolutista e o catolicismo (cf. Cardoso, 2004). Do ponto de vista educacional, além do rompimento com a Companhia de Jesus e do estabelecimento das Aulas Régias, as reformas trouxeram importantes impactos, como a estatização e a laicidade do ensino, a organização de um “aparelho burocrático” estatal, marcado pela “racionalização da estrutura fiscal e administrativa” e o “emprego de quadros funcionais especializados”, evidenciando “a necessidade urgente de se promover uma cultura de base, assentada na leitura, na escrita, no cálculo elementar”, porém “[...] sem esquecer os conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis” (cf. Cardoso, 2004, p. 180-181).

Portanto, o ideário iluminista do progresso, que alavancou as reformas educacionais portuguesas e transformou-se, no século XIX, em projeto político, especialmente sustentado por pensadores como Herbert Spencer e Auguste Comte (Araújo, 2007), passou a ser compreendido como inevitável por diversas sociedades que empregaram todos os esforços nessa direção. Nesse cenário, as figuras de professoras e professores ganharam destaque, e sua formação e contratação tornaram-se assuntos de Estado (Nóvoa, 1992). A coroa portuguesa foi a responsável por disseminar esse ideário iluminista, assim como as representações da docência que ele carrega, para suas colônias, conforme mostro a seguir.

4.2 A sociedade brasileira em busca do progresso

O Brasil, cujo território foi ocupado pelos portugueses desde o ano de 1500, em 1808 recebeu a Corte Portuguesa, que se fixou no Rio de Janeiro, após uma atribulada fuga para evitar o ataque do exército francês, liderado por Napoleão Bonaparte. As embarcações lusas trouxeram entre 10 e 15 mil pessoas, parte do tesouro da Coroa e alguns exemplares da Biblioteca Real (Gomes, 2016), além de uma prensa de tipos móveis que, meses depois, passou a ser utilizada para produções da Imprensa Régia, responsável pelos primeiros periódicos a circularem com autorização oficial no país (Sodré, 1999). Antes da família real,

porém, as reformas educacionais promovidas ao longo do século XVIII já haviam aportado em solo local.

As mudanças resultaram no fechamento das escolas jesuítas e na implantação das Aulas Régias, para os “ensinos menores”, que abarcavam tanto as “[...] aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras, como aliás ficaram mais conhecidas”, quanto as “[...] aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética [...]” (cf. Cardoso, 1999, p. 106). As últimas, com a reforma de 1772, incluíram também “Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa e Aulas de Comércio”, (cf. Cardoso, 1999, p. 111), demarcando em alguma medida o tipo de formação que o Estado demandava e, por conseguinte, o tipo de ação que esperava de professoras e professores. A denominação “Aulas Régias” surgiu em 1772, a partir da “segunda fase da implantação do sistema de ensino público no mundo luso”, e foi utilizada até 1822, “[...] quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo também utilizada a denominação de Escola Nacional em alguns documentos posteriores a 1827” (cf. Cardoso, 1999, p. 106-107).

Nesses espaços, “as classes eram ministradas apenas por professores concursados” para dar aulas a crianças e jovens, assim mantinham vínculo de “funcionários públicos” cujos salários eram pagos pela Coroa portuguesa (cf. Veiga, 2012; Fonseca, 2019). Por falta de escolas para formação de docentes, a seleção “[...] atribuía maior importância à experiência e aos conhecimentos em si, não importando muito como haviam sido adquiridos” (Fonseca, 2019, p. 31). Contudo, conforme definido pelo Alvará de 1759, os requisitos mais importantes eram “bons e provados costumes” (Portugal, 1759). “As competências para o ensino das diversas matérias – leitura e escrita, gramática latina, retórica, filosofia ou grego – não eram desprezadas, mas sem as qualidades morais as demais qualificações não seriam suficientes” (Fonseca, 2019, p. 31). A “baixa remuneração” e os “atrasos constantes no pagamento”, registrados em pesquisas e relatórios sobre a docência no período, apontam para a hipótese de “ganhos simbólicos”, tais como “o uso das posições ocupadas para a obtenção de privilégios” e “a construção de lugares de maior distinção” como justificativa para permanência na atividade (cf. Fonseca, 2019, p. 41).

Corroborar tais relatos de precariedade a falta de registros de investimento estatal, mesmo sendo o ofício de mestre uma função pública remunerada, com exigências rígidas tanto para assumir o posto quanto para organizar o espaço no qual essa educação ocorria. Aliás, é importante registrar que, em geral, não havia “espaços escolares” propriamente ditos, a escola era dividida por sexos e as atividades ocorriam “[...] na casa do professor, onde o

espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado e onde o Estado não chegava com tanta facilidade” (Cardoso, 1999, p. 109). Assim, a palavra “escola”, associada a uma “Aula Régia”, equivalia a uma cadeira ou disciplina específica que poderia ser frequentada pelas e pelos estudantes como desejassem, “pois as mesmas não se articulavam entre si” (cf. Cardoso, 1999, p. 109).

Esse modelo de educação, implementado por Portugal a partir da metade do século XVIII, permaneceu vigente até a Independência do Brasil, 14 anos depois da chegada da corte portuguesa ao território nacional. O rompimento com a metrópole marca, oficialmente, o início do projeto de construção de Nação que, tal como ocorrido com os estados nacionais europeus, assumiu como prioridade educar e civilizar o povo, ao menos discursivamente, como pretendo demonstrar a seguir. Foi, portanto, a partir de 1822, que a educação pública passou a ocupar lugar de destaque no debate político nacional, pois a mudança de regime e a implementação de alguma participação na escolha de representantes públicos, ainda que por grupo reduzido de brasileiros, exigiu maior instrução, o que, naquele momento, significava maior escolarização tanto para quem se propunha a representar o povo quanto para os eleitores. “Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo cidadão brasileiro” (Machado, 2005, p. 93). A alfabetização como condição para voto, contudo, só passou a vigorar no último quartel do século XIX, poucos anos antes da Proclamação da República (cf. Veiga, 2019).

O debate em torno da educação pública, aliás, parece ser uma lente interessante para observar como o processo de construção da nacionalidade brasileira foi eivado de contradições. Ao mesmo tempo em que pretendeu desenvolver a ideia iluminista de Nação composta por “[...] cidadãos de direitos e deveres”, com “ações direcionadas à popularização da escola e ao acesso aos saberes elementares”, o país manteve grande contingente de pessoas em condição de escravidão (cf. Veiga, 2019, p. 259). A Constituição de 1824, a primeira legislação que orientou a organização do Brasil como país independente, incluiu apenas no Artigo 179, o último dos que compõem a carta, a lista de “direitos civis”. Entre eles, explicitou: “a Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). O direito, porém, não se estendeu a todas as pessoas residentes no país, em cujo território vivia grande número de indivíduos sem direito à cidadania plena. A norma, porém, não vetou completamente o acesso das pessoas escravizadas à educação, pois, mesmo “[...] excluídos da instrução pública”, algumas puderam “[...] ter acesso a professores particulares, e assim ocorria, segundo interesse de seus proprietários” (Veiga, 2019, p. 259).

A primeira constituição do país também manteve o vínculo estatal com a Igreja Católica, decisão que irá reverberar sobre a prática docente ao longo do século XIX e se estenderá ao XX, em um percurso “sinuoso” (cf. Cury, 1993), sobre o qual me deterei mais no próximo capítulo. Por enquanto, embora extensa, vale registrar uma síntese dessa relação, que Carlos Roberto Jamil Cury (1993) denominou de “padroado”, uma “instituição ibérica” caracterizada pelo estabelecimento de alianças, troca de favores e concessão de privilégios:

Por ele, a permuta de favores consistia nos privilégios outorgados à Igreja, entre os quais o reconhecimento da religião católica como religião oficial, e em contrapartida, a Igreja atribuía à monarquia o poder de controlar e fiscalizar uma série de iniciativas (que, hierarquicamente falando, caberiam à própria instituição religiosa). Desse modo, até a nomeação dos bispos dependia da autoridade imperial os clérigos seculares eram de fato funcionários públicos. O Imperador provia cargos eclesiásticos em troca de pagamento das atividades eclesiásticas exercidas pelos clérigos. Por outro lado, uma série de cargos públicos (que, politicamente falando, caberiam à instituição política) tinham como pré-condição de investidura o juramento de fé. É nesse sentido que havia o juramento à fé católica exigido dos professores que assumissem cadeiras de ensino nos estabelecimentos oficiais (Cury, 1993, p. 22).

Três anos depois da primeira Constituição, em 15 de outubro de 1827, uma nova lei estabeleceu a criação de escolas públicas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (Brasil, 1827). A legislação determinou a criação de escolas para meninos e meninas separadamente e especificou para a prática docente até mesmo a diferenciação do conteúdo a ser ensinado em cada tipo de escola, sem deixar de mencionar as aulas de religião:

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 [...];
[...]

Art. 12 - As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica [...] (Brasil, 1827).

O mesmo decreto estabeleceu, em seu Artigo 15, qual seria o método de ensino nas escolas públicas: o ensino monitorial / mútuo. O método Lancaster, também chamado de “método simultâneo”, diferenciava-se do ensino individual, empregado majoritariamente até

então, pois nele “o ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada” (cf. Bastos, 2005, p. 35). A implantação desse método sofreu grande resistência, tanto pela falta de espaços escolares com estrutura adequada para aulas coletivas quanto porque as/os docentes entenderam a prática como precarização da sua atividade, com ampliação do número de estudantes sem contrapartida de aumento salarial. A reclamação de professoras e professores conseguiu captar a ideia central do método, conforme implantado na Europa, que visava uma espécie de “industrialização” na educação, porém no Brasil sua implantação sequer atingiu tais pretensões (cf. Bastos, 2005). Ao contrário, ela significou apenas “[...] a desmotivação do Estado agroexportador e escravocrata em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública, ou seja, a formação e remuneração adequada de professores [...]” (Xavier, 1994 *apud* Bastos, 2005, p. 48).

Novamente, tal como na implementação da Constituição de 1824, a observação da Lei de 15 de outubro de 1827 reforça a percepção de que o projeto brasileiro de escolarização pública, desde seu início, foi “definido pela precariedade”. Nesse projeto, “a escola elementar constituiu-se como espaço privilegiado de formação e controle das camadas pobres da população” (Gouvêa, 2007, p.126), enquanto às elites havia alternativas, tais como “colégios religiosos, educação doméstica, a cargo de tutores e professores particulares, que garantiriam uma educação diferenciada” (Gouvêa, 2007, p. 128). Mesmo defendendo a escolarização, a elite dirigente do país, por um lado, “[...] interditava acesso a determinados grupos (a população escrava)”, por outro, “dificultava a inserção e permanência de outros (como a população pobre, negra e feminina)”, fazendo da escola elemento “de reafirmação das desigualdades” (Gouvêa, 2007, p. 139).

Em agosto de 1834, um Ato Adicional, alterou artigos da Constituição vigente e estabeleceu a responsabilidade das províncias (atuais estados), pela “instrução publica e os estabelecimentos proprios a promover-a” (Brasil, 1834), com exceção do ensino superior. A Província de Minas Gerais, no ano seguinte, publicou a Lei n.13, de 28 de maio de 1835, que regulamentou a oferta de educação gratuita, conforme determinava o Ato de 1834. O documento definiu a educação como preparo para a vida coletiva da sociedade e, ainda, a busca pela civilização. Nele destaco, de forma especial, dois artigos nos quais tais ideias aparecem:

Art. 7º O Governo estabelecerá quanto antes uma Escola Normal para a Instrução primária do Artigo 1º, e para a do Artigo 6º, pelo método mais expedito, e ultimamente descoberto, e *praticado nos Países civilizados*.
[...]

Art. 30 Ao Delegado compete: [...]

§ 4º Fazer observar esta Lei, e os Regulamentos, e Ordens do Governo, esmerando-se em que seja a mocidade *doutrinada* nas mais puras idéias *religiosas e morais*, e nas da *importância da união, e integridade do Império*, ainda à custa dos maiores *sacrifícios* (Minas Gerais, 1835 - grifos nossos).

A responsabilidade educacional transferida às províncias, longe de facilitar a difusão da escolarização a toda a população do país, ampliou significativamente a distinção entre o “tipo de cidadania” conferida a cada pessoa, tanto a partir de sua posição social quanto de sua origem étnica e de sua localização geográfica. Mesmo com leis e discursos públicos afirmando que a educação escolar era a “peça fundamental de organização dos Estados-nação”, o “antídoto para o crime” e um “espaço moralizador” para a sociedade, “a situação do funcionamento das escolas públicas elementares era muito precária” (cf. Veiga, 2019). A província de Minas Gerais, por exemplo, enfrentou diferentes desafios, tais como “má distribuição das escolas, indiferença dos pais pela instrução escolar dos filhos, falta de professorado habilitado, carência de móveis e de edifícios apropriados, ausência de inspeção regular nas escolas” (Veiga, 2019, p. 270). Todavia, o maior entrave para a universalização da instrução primária foi o preconceito das elites mineiras, especialmente de origem racial e social, que, mesmo afirmando “[...] a fundamental importância da escolarização da população para a formação da nação e o progresso da civilização [...] colocavam em dúvida as condições de educabilidade da população” (Veiga, 2019, p. 271).

Contribuiu para a manutenção desses preconceitos o modo gradual pelo qual foi institucionalizada a abolição. A Lei do Ventre Livre, que em 1871 declarou livres as crianças nascidas de mães escravizadas, atribuiu aos senhores a “[...] obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos” (Brasil, 1871), o que poderia ser interpretado como preocupação do Estado com a educação dessas crianças. Porém, no interior do país, a falta de professores e a escassez de escolas foram justificativas para o não cumprimento da legislação (cf. Machado, 2005, p. 93-94). Enquanto isso, nos locais em que não havia esse impedimento, houve resistência entre a população livre, que pode ser constatada por registros de tensões em cartas e relatórios informando que “[...] muitos pais tiravam os filhos das escolas públicas, temendo a convivência com crianças negras” (Gouvêa, 2007, p. 132).

Nesse cenário de ampliação do debate sobre educação, das normativas que regulavam a instrução pública e privada e de regulação da formação docente, a figura de professoras e professores ganhou destaque sem, contudo, receber proporcionalmente prestígio social ou retorno financeiro equivalentes. Os ânimos se acirram quando o conselheiro Paulino Soares

de Souza, ministro dos Negócios do Império, apresenta à Assembleia Geral Legislativa um Relatório, referente ao ano de 1868 (cf. Lemos, 2022). No documento, o capítulo dedicado à “Instrucção Pública” ameniza a responsabilidade dos governantes sobre as dificuldades enfrentadas pela educação, fazendo-a recair quase que integralmente sobre professoras e professores (cf. Brasil, 1869).

É com verdadeira satisfação que se nota o empenho dos governos de nossa época em difundir as luzes por todas as camadas da população, preparando-a para melhores destinos pelo grande meio do adiantamento individual. [...]

Muito temos que fazer para no Brasil collocar a instrucção pública no pé em que estimariam vê-la os que nella depositão grandes esperanças de melhoramento social.

[...] Não basta um bom systema de ensino; a execução é tudo. Não basta estabelecer os principios e traçar as regras; só a vigilancia, o esforço, o cuidado de todos os dias podem produzir em tempo os fructos desejados.

Não me parece em muitos pontos completo e satisfactorio o systema entre nós adoptado. Mesmo assim, si fosse executado com a boa vontade e dedicação, sem as quaes não ha verdadeiro magisterio, muito mais teriamos conseguido. A politica porém, e outros interesses arredão as vocações: o professorado superior não é ainda para a maior parte uma situação definitiva, mas um ponto de partida, a estação de descanso e abrigo nos dias de adversidade politica; o magisterio inferior é, salvas honrosas excepções que felizmente vão augmentando, um meio provisorio de vida enquanto não apparece outro melhor.

Tendo em muito a iniciativa individual, seguiria eu nesta parte a doutrina da inteira liberdade do ensino, si a observação não tivesse demonstrado que só com o tempo, aturada applicação, preparo especial e sobretudo gosto se pódem alcançar bons professores.

É esta uma das maiores difficuldades do problema da instrucção pública, e sua solução pratica tem preocupado espiritos muito eminentes das nações que mais se avantajão no cultivo da intelligencia. O governo que, desejoso de promover e espalhar a instrucção, conseguir formar professores aptos e dedicados, que se interesse sinceramente pelo progresso dos alumnos e procurem tel-os no maior numero, terá dado um grande passo, porque já conta com os principaes auxiliares para a realização de seu plano. Não se deve porém esperar tal resultado sem que o magisterio se tenha tornado uma carreira honrosa e segura, e sem que gradualmente vão os aspirantes se elevando por seu merecimento e serviços á altura da missão de preparar as novas gerações para a vida social (Brasil, 1869, p. 15-16).

Faço questão de citar o trecho quase na íntegra pela riqueza de informações que oferece e pela importância histórica que possui, tendo em vista que, a partir dele, a reação docente suscitada registrou os documentos que lançaram as bases para uma representação litigante da docência. Ao total foram divulgadas quatro cartas-manifestos em resposta ao relatório de Paulino de Souza, apresentando a situação da educação e dos professores na cidade do Rio de Janeiro, destinadas tanto às autoridades públicas quanto à própria sociedade

carioca, no que ficou conhecido como Movimento de 1870 (cf. Lemos, 2022). A primeira delas foi, inicialmente, publicada pelo Jornal do Commercio, em 30 de julho de 1870 (cf. Lemos, 2018, p. 215), depois, ampliada e republicada em outros três momentos e locais, com diferentes destinatários, era assinada pelos professores Candido Matheus de Faria Pardal, João José Moreira e Manoel José Pereira Frazão, “constituídos por seus companheiros de infortúnio seus legítimos representantes” (cf. Lemos, 2011, p. 178). Na carta destinada ao Imperador, o texto enfatiza a desvalorização da docência em relação a outras carreiras do funcionalismo público:

Parece impossivel que Vossa Magestade não fique sorprendido, como toda a nação o ha de ficar, quando souber que nesta côrte, um *correiro*, um *continuo* de secretraria, tem 1:400\$, quando nenhuma habilitação se exige, nem responsabilidade; e que um professor tem 1:200\$, sendo o ordenado de 800\$!

Igualmente deve surprender a todos o facto incrível, porém real, de serem os professores publicos da côrte os mais mal retribuidos de todo o Império [...] (Frazão, 1872, p. 4).

Para além do registro das precárias condições de trabalho docente, o manifesto e seus desdobramentos também possibilitam observar o embrião do movimento de professoras e professores “[...] em busca de reconhecimento, melhores condições de trabalho e por uma melhor remuneração para a classe” (Lemos, 2013, p. 158). Nos oitocentos, especialmente no seu último quartel, diversas associações de professores foram criadas, “algumas de caráter mais corporativo/associativo, outras de perfil formativo/científico, embora muitas vezes tais características possam ser encontradas juntas numa mesma organização” (cf. Lemos, 2022, p.35). A organização coletiva demonstra que docentes passam a se perceber como uma categoria laboral, por isso o caso de 1871 pode ser considerado emblemático da “[...] fundação de uma identidade, a invenção de um ‘nós’” para profissionais docentes (cf. Lemos, 2022, p. 46). E, como afirmei anteriormente, esse “nós” se desdobrará, décadas mais tarde, na percepção de uma docência litigante, especialmente a partir da criação dos sindicatos e do registro dos primeiros movimentos grevistas, na segunda metade do século XX (cf. Vicentini, 2004; Vicentini; Lugli, 2009).

4.3 Projetos em disputa

Com o intenso debate social criado em torno da educação e da organização das escolas públicas desde a Independência, despontaram também diferentes propostas para

organizá-la. Entre 1870 e 1886, foram apresentados sete diferentes projetos de lei para normatizar a instrução pública (cf. Machado, 2005). A proposta de maior destaque foi o Decreto 7.247, de Leôncio de Carvalho, então Ministro dos Negócios do Império, datada de 1879, que propôs reformar as escolas primárias do município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Entre as principais inovações da proposição, estavam a “liberdade de ensino”, sem que a criação de novas escolas estivesse submetida ao controle estatal; a criação de “jardins de infância, bibliotecas e museus pedagógicos”; a obrigatoriedade da escolarização para crianças de 7 a 14 anos, independente do sexo, com “co-educação dos sexos até a idade de dez anos”; e a liberação das aulas de ensino religioso para estudantes não católicos (cf. Machado, 2005, p. 95-96). Quanto ao conteúdo do ensino, o decreto especificou, no seu Artigo 4º, o que devia ser ministrado nas escolas primárias de 1º e 2º graus, explicitando o caráter de uma formação cívica para além dos conteúdos científicos:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.

Instrucção religiosa.

Leitura.

Escripta.

Noções de cousas.

Noções essenciaes de grammatica.

Principios elementares de arithmetica.

Systema legal de pesos e medidas.

Noções de historia e geographia do Brazil.

Elementos de desenho linear.

Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.

Gymnastica.

Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas) (Brasil, 1879 - grifos nossos).

Ao tratar sobre as figuras de professoras e professores, o decreto também trazia algumas determinações relativas à qualificação docente. Entre elas, estavam a estrutura

curricular obrigatória para as Escolas Normais (cf. Brasil, 1879, Art. 9º §1º), a anexação de uma escola do município a cada escola normal para a prática docente das alunas e dos alunos (cf. Brasil, 1879, Art. 9º §4º), a vedação do exercício do magistério particular a diretores, professores e substitutos dessas instituições (cf. Brasil, 1879, Art. 9º §7º) e a sua nomeação realizada através de concursos públicos (cf. Brasil, 1879, Art. 9º §8º). A norma previu, ainda, alguns benefícios “por serviços prestados” às professoras e aos professores após determinado tempo na carreira do magistério.

Art. 17. Aos Professores do ensino primario que contarem 10 annos de serviço effectivo e se distinguirem por publicações julgadas uteis pelo Conselho director ou em provas publicas prestadas perante a Escola Normal, para as quaes se abrirá annualmente uma inscripção no municipio da Côrte, concederá o Governo uma gratificação additional correspondente á quarta parte dos respectivos vencimentos.

Esta gratificação será elevada á terça parte e á metade dos mesmos vencimentos para os Professores que, contando 15 e 20 annos de serviço igualmente effectivo, se houverem distinguido pela mesma fórma.

[...]

Art. 18. Os Professores que houverem bem servido por 10 annos terão direito á admissão gratuita de seus filhos nos estabelecimentos de instrucção secundaria creados ou subvencionados pelo Estado.

Art. 19. Fica limitada, no maximo, a 250\$000 por anno a quota com que deve concorrer para o aluguel da casa de escola o Professor publico que na mesma casa residir (Brasil, 1879).

O decreto também fixou os valores de remuneração anuais de professoras e professores das escolas normais (Figura 03) em 2:400\$000 (dois contos e 400 réis) com gratificação de 1:200\$000 (um conto e 200 réis), totalizando uma remuneração máxima de 3:600\$000 (três contos e 600 réis) (cf. Brasil, 1879; BCB, 2007). O valor proposto era mais que o dobro daquele praticado anteriormente, conforme previsto no Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Art. 25: “Os professores das escolas de segundo gráo, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação. Os das escolas de primeiro gráo, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação” (Brasil, 1854).

Figura 03- Remuneração do corpo docente das Escolas Normais,
Decreto 7.247 / 1879

TABELLA N° 1

Dos vencimentos do corpo docente e mais empregados das Escolas Normaes, a que se refere o Decreto n. 7247 desta data.

EMPREGOS.	VENCIMENTOS ANNUAES		
	Ordenado.	Gratificação.	Total.
Director	2:600\$000	1:400\$000	4:000\$000
Professor	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000
Substituto	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Mestre	800\$000	400\$000	1:200\$000
Secretario	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Amanuense	1:200\$000	600\$000	1:800\$000
Porteiro	800\$000	400\$000	1:200\$000
Continuo	500\$000	300\$000	800\$000
Servente		45\$000	45\$000

Observação. - No primeiro anno da execução do decreto supra perceberão:

Fonte: Brasil, 1879.

Para compreender os valores monetários do século XIX nos dias atuais, proponho algumas estimativas, a partir de comparações do poder de compra ou equivalências, usando como referência cifras disponíveis em documentos, pesquisas e jornais do período. Na edição do Jornal do Commercio de 19 de abril de 1879, mesma data de publicação do Decreto 7.247, uma nota (Figura 04) informou sobre a nomeação de um “engenheiro de 2ª classe” para compor a comissão que estudava as possibilidades de exploração do Porto de Santos, com um vencimento anual de 3:600\$000, mesmo valor previsto para o salário de docentes nas escolas normais.

Figura 04 - Nota “Porto de Santos”

Porto de Santos. — Por portaria de 18 do corrente, foi nomeado Thomaz de Aquino e Castro engenheiro de 2ª classe da comissão incumbida do estudo do porto de Santos e exploração de rios, percebendo o vencimento annual de 3:600\$000.

Fonte: Porto, 1879, p. 2.

Outros parâmetros da época também permitem estabelecer comparação financeira com o salário docente proposto por Leôncio de Carvalho. Um deles, lamentavelmente, é a valoração monetária associada às pessoas escravizadas. A já mencionada “Lei do Ventre Livre”, no seu primeiro artigo, por exemplo, estabeleceu que os filhos das mulheres

escravizadas permaneceriam com elas até os oito anos de idade e, “chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos” (Brasil, 1871). Nesse sentido, também foram publicados, nos jornais do período, diversos anúncios sobre transações de venda, compra e recompensas por pessoas escravizadas, como o texto localizado no Jornal do Comércio, em 1882: “1:000\$000. Gratifica-se com esta quantia a quem apreender e levar a fazenda do Castello, em S. José d’além Paraíba, Minas, o escravo de Nome Adão, que está fugido desde 2 de abril de 1877” (*apud* Silva, 2018, p. 2).

Por essas poucas e breves comparações, entendo que já é possível constatar que a remuneração prevista no Decreto 7.247/1879, caso executada, apresentaria um ganho real de salário para as/os profissionais da educação. Contudo, de fato, ela nunca saiu do papel. A tramitação da proposta, pela sua forma de publicação, não exigia a apreciação do poder Legislativo, podendo passar a imediata implementação, salvo para ações que demandavam dispêndio de recursos do Estado. No entanto, por levantar tantas polêmicas, o texto todo foi encaminhado para análise da Comissão de Instrução Pública e teve como relator Rui Barbosa, que exercia o cargo de deputado na Corte, equivalente aos atuais “deputados federais”. O baiano redigiu diversos pareceres e até uma nova proposta de redação ao projeto, que foi apresentada em 1883.

Com uma cuidadosa análise, Barbosa trouxe dados brasileiros, confrontando-os a informações de diversos outros países para, a partir deles, construir sua argumentação com duras críticas à educação praticada em terras nacionais. “Numa nação cuja massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir, numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população [...]” (Barbosa, 1947, tomo I, p. 18). Após demonstrar com dados o que definiu como grau de “ignorância nacional” e “inconsciência geral do estado de profundas trevas” no qual se encontrava o sistema educacional brasileiro, defendeu, com o exemplo de outras nações, que “[...] a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação” era a “ignorância popular” (Barbosa, 1947, tomo I, p. 120). Enfatizou, ainda, que a reorganização da educação exigiria sacrifícios “[...] muito penosos a um orçamento onde o deficit se aninhou”, mas que esses eram inescapáveis: “É preciso criar tudo; porquanto o que aí está [...] constitue uma perfeita humilhação nacional” (Barbosa, 1947, tomo I, p. 143).

O parecer de Barbosa também trouxe uma análise da prática docente, dirigindo contundentes críticas às escolas normais, sobre as quais afirmou que “[...] o talento e o estudo

[de professoras e professores isoladamente] não podem suprir a míngua de preparação pedagógica [...]”, visto que nessas instituições apenas era reproduzida “[...] a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda a parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes” (Barbosa, 1947, tomo I, p. 79). Os estabelecimentos de ensino normal também foram definidos como “[...] simples mecanismo de diplomar a incapacidade, perpetuando na educação popular o grosseiro automatismo”, devido a sua “[...] mais completa falta de vida, de realidade, de espírito pedagógico, de compreensão das necessidades e destinos do magistério na escola elementar, de todos os meios de desenvolvimento da inteligência, da vocação e do gosto” (Barbosa, 1947, tomo I, p. 82). Para ilustrar sua percepção a respeito do exercício da docência, o relator apropria-se das palavras de um relatório italiano que considera “perfeitamente aplicáveis à realidade brasileira”:

Muitos professores malbaratam um tempo precioso, ditando lições, e fazendo-as aprender maquinalmente de cor. Outros, pelo contrário, deleitam-se, discorrendo em belo fraseado, sem dar fê de que não os acompanha a atenção dos alunos. Muitos prodigalizam os princípios gerais, as definições, as distinções, em que o espírito se perde, e que enfastiam da ciência, como de coisa que não tem relação com a vida. No meio de tudo, raros exercícios, para obrigar o discípulo a refletir e abrir caminho a si mesmo. Não se sabe partir dos fatos simples, vulgares, que tanto mais incitam a curiosidade e o espírito de observação, quanto mais familiares são a todos; prefere-se impor ao entendimento uma ciência de algibeira, pedantesca, dogmática, como no tempo em que o que acima de tudo importava, era formar homens incapazes de pensar. [...] (*apud.* Barbosa, 1947, tomo I, p. 82-83).

Embora a nova proposta de Rui Barbosa tenha se aproximado em muitos pontos daquela defendida por Leôncio de Carvalho, especialmente quanto à obrigatoriedade do ensino e à laicidade das escolas, divergiu quanto à liberdade de ensino. Mesmo sendo contra o “pernicioso monopólio do Estado”, Barbosa entendeu que “[...] na situação brasileira apenas a Igreja Católica lucrava com essa liberdade, somente ela estava preparada para manter suas escolas. As leis da oferta e da procura não respondem às necessidades da instrução, seja no ensino primário ou no superior” (Machado, 2005, p.98). A perspicaz observação do relator não ficou restrita ao debate de Carvalho e Barbosa, ela explicitou uma tensão que se estenderá por décadas e ganhará contornos ainda mais contrastantes no século XX, com a política educacional de Vargas e o debate em torno da construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (cf. Buffa, 1979), que discutirei no capítulo “A Missão Civilizatória de Uberabinha”.

Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, apesar das diferenças, tinham um objetivo cívico comum: “[...] a formação de cidadãos úteis à pátria” (Machado, 2005, p. 100). Décadas mais tarde, quando analisadas, as duas propostas foram consideradas fora do seu tempo (cf. Machado, 2005, p. 101). Nenhuma foi implementada. Todavia, a diversidade de projetos que estiveram em disputa nas definições dos rumos da educação nacional “[...] mostra o quanto foi difícil a construção da escola existente hoje e a origem de suas mazelas”, além de possibilitar entender que o modelo atual “[...] foi uma construção histórica que se definiu a partir de lutas travadas em meio às contradições da sociedade” (Machado, 2005, p. 100-101).

Como pode ser observado, o tema da educação circulou intensamente na sociedade brasileira dos oitocentos, especialmente nos centros decisórios do país, e os debates a respeito ficaram registrados em textos legais, normativas institucionais e publicações periódicas. Proponho, agora, recordando que não há “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 1991, p. 176-177), alargar o olhar para além desse conjunto de documentos oficiais. Nessa direção, a nascente indústria gráfica, para além das publicações periódicas, apresentou-se como importante elemento. Aqui, penso que vale a pena distinguir dois tipos de produtos culturais que assumiram relevante papel na difusão de imagens docentes.

O primeiro foram os “manuais de boas maneiras”, que se multiplicaram na corte na segunda metade do século XIX, “com narrativas semelhantes a conselhos e lições de advertência repartidas em capítulos” (Leão, 2011, p. 66). As escolas e seus docentes foram aliados no processo de transmitir esse tipo de conhecimento, preparando crianças e jovens para o convívio social. Até mesmo os próprios docentes “[...] lançaram-se na tarefa de escrever guias de comportamento para o uso das crianças, a fim de suprir ao mesmo tempo as exigências dos exercícios de leitura, na sala de aula, e a observação da higiene corporal no dia a dia” (2011, p. 68). A proposta dessas publicações foi registrar e difundir “modos da distinção social”, para demarcar a “[...] boa educação de uma ordem social burguesa em formação” e reproduzir um ideário associado à vida da nobreza (Leão, 2011, p. 66).

Os textos literários, que circulavam tanto em capítulos, publicados periodicamente pelos jornais, quanto em livros, que reuniam esses fragmentos em uma obra única, são o segundo tipo de produto que destaco aqui. Através deles, professoras e professores chegaram ao imaginário de diferentes grupos sociais, na segunda metade do século XIX. A provável primeira ocorrência de um personagem mestre na literatura oitocentista foi registrada em *Memória de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, lançado entre 1852 e

1853, apresentando um docente com “aparência física desagradável” e “pedagogia apoiada na violência” (cf. Zilberman, 2012, p. 76).

Variações dessa representação desvalorizada foram recorrentes em outras obras literárias do período. Nelas, geralmente professores de “primeiras letras” eram classificados com adjetivos que enfatizavam sua fragilidade física (“desagradável”, “ossudo e calvo”, “seco”, “pequenino”, “cara amarrada”), sua didática rígida e antiquada (“monótono”, “insuportável”, “calado”, “obscuro”, “pontual”, “mediocre”) e sua predileção pelo uso da violência com os estudantes (“assustador”, “impassível”, “intratável”, “feroz”, “carrasco”, “brutal”), e vinculados a práticas como a cobrança de “lição de cor e postura”, a vigilância dos alunos, os castigos físicos e uma aparentemente frustração com o ofício (cf. Zilberman, 2012).

O mestre machadiano Ludgero Barata, do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, lançado em 1880, foi uma das expressões mais originais dessa representação da docência no século XIX, pois é descrito “[...] na condição simultânea de algoz e vítima de meninos indomáveis” (cf. Zilberman, 2012, p. 76). A clássica obra, embora ficcional, possibilita, ainda, conhecer um pouco do cenário da educação dispensada à elite carioca nas primeiras décadas do início do século XIX. O capítulo “13 - Um Salto”, dedicado às memórias de Brás sobre a escola, é o que melhor oferece elementos para compreender a representação de docência desvalorizada inscrita na obra. Ao descrever seu professor, Ludgero Barata, como “obscuro” e “mediocre”, Brás Cubas afirma:

Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o compelle intrare com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia [...] Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e postura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga. Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da Rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, – ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita (Assis, 2020, p. 64-65).

A mesma representação da docência se repetiu no *Conto da Escola*, publicado por Machado de Assis em 1884, no jornal *Gazeta de Notícias*. Nessa pequena narração, o mestre Policarpo, ao contrário de Barata, não recebeu uma descrição detalhada, nem foi lembrado

por sua mediocridade, porém se aproxima do antecessor pelo emprego da violência. “Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo” (Assis, 1896).

Todavia, não foi apenas a rigidez e a violência que marcaram as figuras de professoras e professores na literatura do século XIX. Quando o enredo das obras avançou para além das séries iniciais, frequentemente, as personagens se complexificavam. Um exemplo que merece um olhar mais detido é do livro *O Atheneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888, no qual os docentes foram divididos entre “conservadores e autoritários” e “modernos e liberais” (cf. Zilberman, 2012, p. 78), permitindo vislumbrar a heterogeneidade de representações da docência em circulação. Na obra, o relato sobre os mestres foi acessado pelas memórias do menino Sérgio e pode ser dividido em dois momentos: o contato inicial com a escola, quando o fascínio do desconhecimento se interpõe ao conhecimento, e a fase enquanto interno, na qual a convivência revela as facetas antes não percebidas. Uma das primeiras menções foi ao professor Venâncio, “mestiço de bronze, pequenino e tenaz”, que discursou na primeira visita do menino ao Atheneu. A fala, rebuscada e sem muita substância, parece querer demonstrar alguma erudição, porém o que a preenche mesmo são as marcas das docências cívica e sacerdotal que, naquele momento, sintetizavam a expectativa da alta classe carioca sobre o trabalho dos docentes:

O mestre é o prolongamento do amor paterno, perorou, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado pelo labutar quotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na terra, escolta-nos, assíduo como um anjo de guarda, a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo, o mestre crea-nos o espírito (sorite de sensação), e o espírito é a força que impelle, o impulso que triumpho, o triumpho que nobilita, o ennobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com o amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança intima inapreciavel da vontade [...] (Pompéia, 1888, p. 13).

A convivência cotidiana de Sérgio com o mestre, porém, desfez as impressões iniciais e, no seu segundo ano na escola, Venâncio foi descrito como “chatinho sob o director, terrível sobre os discipulos; a um d’elles arremessou-o contra um registro de gaz, quebrando-lhe os dentes” (Pompéia, 1888, p. 279).

Outro personagem docente que ocupou destaque na narrativa foi o ambíguo diretor, Dr. Aristarcho Argollo de Ramos, cuja figura quase mítica era admirada pelo menino nas primeiras visitas (Pompéia, 1888, p. 7), mas, depois, foi meticulosamente decifrada. A segunda percepção pode ser encontrada na narração do ritual de volta às aulas, feita por Sérgio com ironia: “Elle tinha maneira de todos gráus, segundo a condição social da pessoa. As sympathias verdadeiras eram raras. No amago de cada sorriso morava um segredo de frieza, que se percebia bem. Distincções politicas, distincções financeiras [...]” (Pompéia, 1888, p.35). Porém, a heterogeneidade das representações da docência também fez parte das memórias de Sérgio, que guardavam mestres que se destacavam pela gentileza:

Os professores eram bons e moderados. O de francez, Mr. Delille, nome de poeta applicado a um urso, honrado urso, inofensivo e benevolo [...] O professor de Inglez, Dr. Velho Junior, nome de contradicção ainda, o melhor dos homens: zeloso, explicador detalhado, sem exaltar-se nunca, calvo como a occasião, mas que excellente occasião de se estimar e querer bem (Pompéia, 1888, p. 278-279).

Finalizando a visada sobre as obras literárias dos oitocentos, não posso deixar de registrar as suas mestras, que também compuseram esse quadro, embora em menor número que os professores homens (cf. Zilberman, 2012). A personagem Bertha, do romance *Til*, lançado em 1872 por José de Alencar, é emblemática de uma representação que vinha sendo construída sobre a mulher e difundida em diferentes espaços, dos quais tratarei mais detidamente nos próximos capítulos. A heroína era uma jovem órfã, criada por uma viúva, e tinha as virtudes desejadas a uma jovem senhorinha: beleza, gentileza e zelo. “De Bertha, que direi? Com todos brincava; a todos queria bem, e sabia repartir-se de modo, que dava a cada um seu quinhão de agrado” (Alencar, 1872, p. 131).

Na história, que se passa em um ambiente rural no início dos oitocentos, a moça ensinou as primeiras letras a Braz, um rapaz descrito como de “bruta animalidade” (Alencar, 1872, p.111). Apesar de frequentar a escola local, ele não conseguia compreender as lições do mestre Domingão, que usava da força e da violência nas aulas. Com “dedicação e doçura”, a moça converteu “[...] a carta do abecê em uma família, em um mundo, para a existencia enfesada dessa misera creatura” (Alencar, 1872, p. 126-127), com isso alcançou seu intuito.

Vale destacar que nem todas as personagens femininas da literatura brasileira identificadas como professoras assumiram as mesmas características de Bertha⁵⁰, porém,

⁵⁰ Regina Zilberman (2012, p. 83) menciona as personagens Maria do Carmo, de *A Normalista*, de Adolfo Caminha, publicado em 1893; além das professoras Fräulein, do romance *Amar verbo intransitivo*, de Mário de Andrade (1927) e Madalena, da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (1934), que não irei explorar. A

como já mencionei, a personagem é exemplar de um fenômeno deveras estudado: a feminização do magistério. O sucesso pedagógico da moça reforçou o ideal de que a mulher tinha, por natureza, maior aderência à prática docente. “O que Alencar corporifica por intermédio da personagem aparece como discurso na mesma época, reforçando o programa social que destina a mulher ao ensino por força de suas peculiaridades fisiológicas e emocionais [...]” (Zilberman, 2012, p. 81).

Tal mudança na posição feminina diante da sociedade, embora já registrada desde as primeiras décadas do século XIX (cf. Nascimento, 2019), passou a ser mais difundida no último quartel do século XIX, quando se consolidou a percepção de que “[...] a mulher seria a mais indicada para educar as crianças no espaço doméstico e também no âmbito escolar” (Ferreira, 2010, p. 70), pois a prática docente era vista como atrelada “[...] ao papel de mãe, zelo e cuidado pelos filhos e filhas do país, que naquele momento representavam o futuro e almejado progresso” (Motoki Ilha, 2021, p. 28). Ela também já estava presente nas entrelinhas da legislação sobre educação, porém ficou mais explícita no discurso social, sobretudo difundido nos periódicos. Por um lado, “[...] os homens estavam abandonando as salas de aula”, possivelmente em razão de novas oportunidades de trabalho surgidas com os processos de “urbanização e industrialização”, por outro, a docência passava a ser entendida como um prolongamento da função materna, “destino primordial da mulher” (Louro, 2017, p. 449-450).

Foi, portanto, a partir do magistério que, nas décadas finais do século XIX, as mulheres de classe média começaram a ingressar no mercado de trabalho (cf. Faria Filho; Macedo, 2004; Ferreira, 2010; Nascimento, 2019), porém com restrições. As primeiras, em relação aos espaços, pois “percebida e construída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada”, não cabendo a ela trabalho que “[...] se chocasse com sua feminilidade” (Louro, 2017, p. 453). Depois, em relação ao tempo, pois era necessário “[...] um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’”, e também justificava o baixo salário, apenas “complementar” à renda familiar, pois entendia-se que “[...] o sustento da família cabia ao homem” (Louro, 2017, p. 453). Por fim, quanto à permanência, entendia-se “[...] o trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (Louro, 2017, p. 453).

primeira, pela discrepância em relação ao período; as demais, por as obras terem sido publicadas após o período analisado neste capítulo.

Nesse ambiente de debates e disputas, é possível vislumbrar diferentes discursos impregnados de marcas características das quatro representações da docência – cívica, sacerdotal, desvalorizada e litigante –, que há séculos vinham circulando em território nacional e que passarão a ser identificadas, três décadas mais tarde, nos periódicos uberlandenses. É imersa nesse caldo sociocultural, nessa convulsão político-econômica dos oitocentos, que nasce a pequena Uberabinha, quase ao apagar das luzes do Império, em 1888, como apresento a seguir.

5. A MISSÃO CIVILIZATÓRIA DE UBERABINHA

[...] as nações e os povos devem, em primeiro lugar, atenção e prestígio à classe que educa e instrue as gerações que se vão sucedendo não só para a felicidade individual mas para o bem colectivo.
(Schiller, 1933, p. 1)

A afirmação de Schiller carrega a essência dos elementos que defino como identificadores da representação cívica da docência. Ela compõe o artigo *Uma organização que se impõe no seio do professorado público*, publicado, em 11 de outubro de 1933, pelo periódico A Tribuna, assinado pelo professor do Gymnasio Mineiro, Eurico Silva, sob o pseudônimo de Ernesto Schiller, que consegue reunir, em uma mesma redação, as marcas das quatro representações da docência que aqui apresento. Essa característica torna o texto ímpar, tendo em vista que é um docente quem assume, ao mesmo tempo, as marcas das representações desvalorizada, cívica, sacerdotal e litigante e as coloca em diálogo.

Por hora, vou me deter na apresentação da representação cívica, que esteve presente em nove das dez décadas analisadas, com frequência significativamente mais intensa nos conteúdos localizados ao longo das cinco primeiras décadas, totalizando 33 dos 118 conteúdos analisados, 27,9% do total. As marcas de uma docência cívica foram forjadas muito antes das publicações aqui observadas, elas decorrem de construções que perpassam legislações, manuais, periódicos, livros didáticos e literários, entre outros documentos datados, pelo menos, entre os séculos XVI e XIX, e carregam, sobretudo, as expectativas que os grupos sociais depositam sobre as figuras docentes, conforme discutido no capítulo anterior. Tais marcas já circulavam no discurso e no imaginário das pessoas presentes no território bem antes da criação do município de Uberlândia, que nasce Uberabinha, em 31 de agosto de 1888.

Figura 05: Trecho do artigo Uma organização que se impõe no seio do professorado público



Fonte: Schiller, 1933, p. 1.

Com uma história carregada por conflitos entre populações originárias e novos ocupantes, na qual as ideias de civilizar e catequizar se erguiam como espécie de bandeira a distinguir as gentes do território, a pequena aldeia de São Pedro de Uberabinha constituiu-se e construiu sua mitologia e suas representações. Em uma publicação oficial da Prefeitura Municipal de Uberlândia, datada de 2017, a historiadora Valéria Maria Queiroz Cavalcante Lopes sintetiza assim o desenvolvimento da localidade até sua elevação a município:

Como símbolo de uma comunidade que se pretendia *organizada* e *civilizada*, os moradores pediram ao Bispado a permissão para a construção de uma Capela Curada, a ser dedicada a Nossa Senhora do Carmo. Ela foi idealizada em 1846 e construída em adobe e barro, nas formas mais simples em termos arquitetônicos (Lopes, 2017 - grifos nossos).

Apesar dos documentos oficiais datarem o início da ocupação do território uberlandense em meados do século XVII, o povoamento da área iniciou-se muitos séculos antes, com suas populações originárias. A chegada de europeus e outros não-índios, que

envolve conflitos pela posse da terra, bem como tentativas de aprisionamento e “civilização” dos habitantes originários, permite vislumbrar, brevemente, que as lutas de representações há muito já estavam postas nos grupos sociais que aqui se encontravam, especialmente na oposição selvagem-civilizado. E a educação, desde então, foi campo de disputa.

Memorialistas locais sugerem que a descoberta das minas de ouro em Goiás, noticiada em 1725, foi o fato decisivo para a ocupação da região hoje conhecida por Triângulo Mineiro (cf. Pereira, 2010, p. 20). Pesquisas recentes, entretanto, apontam indícios arqueológicos na região datados de mil anos antes do século XVIII ou a culturas ainda mais antigas, cujos artefatos localizados no território remontam há 12 mil anos (cf. Lourenço, 2005, p. 43-44). Com a chegada de não-índios, essas populações foram denominadas de kayapós, termo não consensual entre pesquisadores atuais do tema, visto que a expressão tanto é empregada para designar um grupo social específico, quanto é um derivado opositivo à palavra tupi, com significado próximo a “não civilizado” ou “como macaco” (cf. Mano, 2010, p. 329). Possivelmente, a menção repetida dos termos em documentos oficiais e extraoficiais do período tenha surgido a partir dos intérpretes que acompanhavam as comitivas de não-índios e, geralmente, eram outros indígenas escravizados ou sertanistas que dominavam a língua geral, uma variação do Tupi, mesclado de contribuições do Português, que predominou na comunicação do período.

Estudos recentes sugerem que o estabelecimento de uma representação dos indígenas como violentos ou não civilizados pode ter sido, inclusive, estratégia discursiva para justificar seu extermínio e a tomada das terras historicamente ocupadas por essa população. “Para as autoridades coloniais os Kayapó foram o paradigma anunciado da barbárie”, porque “as táticas de guerra desses indígenas foram apropriadas como ilustrações para a construção da noção de índio bárbaro e selvagem” (cf. Mano, 2010, p. 330). Documentos oficiais e extraoficiais, datados de 1722 a 1888, registraram mais de 40 ocorrências de “ataques” kayapós a ocupações não-índias na região do atual Triângulo Mineiro, com destruição humana e material, situação que se estendeu até as primeiras décadas do século XX (cf. Mori, 2015, p. 46-64).

A forma encontrada pelos colonizadores europeus para ocupar os territórios e combater os kayapós foi estabelecer aldeamentos e trazer indígenas de outras etnias, assim como não-índios, para ocupar o espaço (cf. Mano, 2010; Mori, 2015; Oliveira, 2016). O aldeamento mais próximo do atual território de Uberlândia foi o de Santa Ana do Rio das Velhas, edificado em 1750, que serviu como posto de defesa para as bandeiras que cruzavam

o Sertão⁵¹ da Farinha Podre, como era conhecido o território, em busca das minas de ouro de Goiás. Contudo, “[...] talvez, o papel mais importante desempenhado pelos aldeamentos para os não-índios, fosse a ‘civilização’ dos indígenas” (Mori, 2015, p. 134-135).

Para compreender tal afirmação, é preciso lembrar que, nesse período, vigorou o Diretório dos Índios, normativa publicada pela Coroa Portuguesa em 1757, após o rompimento com a Companhia de Jesus, para orientar a relação com os povos originários que, até então, vinha sendo mediada quase somente pelos jesuítas. O documento foi idealizado para o Estado do Grão-Pará e Maranhão, território governado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, cujo nome era Sebastião José de Carvalho e Melo (cf. Carvalho, 2021). A partir de 1758, a norma foi estendida a todo o estado brasileiro. Embora, oficialmente o diretório tivesse o objetivo de proibir “quaisquer formas de submissão dos indígenas à escravidão” e garantir o seu tratamento equiparado “aos demais vassallos da coroa lusa” (Coelho, Melo, 2016), tornou-se instrumento de controle das populações originárias.

Uma breve leitura do documento permite perceber que a educação dos indígenas foi tema de destaque. Já nos primeiros artigos, ele orientava “providências” no sentido de “[...] cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado [...]”⁵² (Portugal, 1755, p.263). Entre tais providências estavam o uso da língua portuguesa e a proibição do uso das línguas de suas nações originárias, a criação de escolas públicas para meninos e meninas e a escolha de “pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade” para atuarem como mestras e mestres (Portugal, 1755, p. 264). O documento estabelecia, ainda, regras para a organização das moradias, das vestimentas e do controle dos vícios nos aldeamentos, a fim de evitar a “torpeza”, a “incivilidade” e os comportamentos “degenerados” e “escandalosos”, causados pela “rusticidade dos índios” (Portugal, 1755, p. 265-266). Além disso, determinava aos diretores que persuadissem os indígenas a cultivar suas terras e comercializar os frutos delas colhidos (Portugal, 1755, p. 266-267); estabelecia a obrigatoriedade de pagamento do dízimo pelos indígenas (Portugal,

⁵¹ A carga semântica da palavra “sertão”, empregada para tratar das regiões interioranas, é tema amplamente discutido nos campos da Historiografia, da Geografia e das Ciências Sociais. O emprego faz uma distinção muito mais complexa do que a simples oposição litoral-interior, como faz supor uma primeira leitura. Sertão, nesta percepção, é entendido como espaço da incivilidade e, constrói, portanto, por oposição, a necessidade de civilizá-lo. Ainda que interessante, foge aos objetivos e ao escopo deste trabalho empreender tal discussão. Para aprofundar a temática, sugiro as leituras de Pereira, 2010; Mori, 2015; Oliveira, 2016; Borges, 2026.

⁵² Esta e todas as demais citações deste documento utilizaram o texto em versão para o português brasileiro, atualizada pelo Movimento Nação Mestiça, disponível em: <https://pt.scribd.com/document/612410243/DIRETORIO-DOS-INDIOS-1755-Texto-integral>.

1755, p. 267-269) e o incentivo explícito para as uniões inter-raciais, a fim de incorporar e “apagar” a presença indígena nos territórios (Portugal, 1755, p. 278).

Em 1798, a normativa foi extinta, porém considero razoável inferir que as orientações do Diretório impactaram nas práticas dos aldeamentos localizados na região do Sertão da Farinha Podre. Tal inferência é sustentada pela observação dos registros de atividades comerciais com produtos produzidos por indígenas nas primeiras décadas do século XIX e de um crescente “processo de mestiçagem”, que também pode ter sido estimulado por um território propício para formação de quilombos de escravizados fugitivos (cf. Mori, 2015, p.140-149). Contudo, não encontrei registros de atividade educacional formalizada.

Findada a vigência do Diretório, os aldeamentos indígenas passaram a ser “esvaziados”, e iniciou-se um novo ciclo de expedições para ocupação das terras pelos chamados “geralistas”, homens que, atraídos pelas notícias de “fertilidade do solo e a presença de matas e de campos nativos úteis para a pecuária”, em um contexto de decadência da mineração, passaram a adentrar as terras do Oeste, incluindo o Sertão da Farinha Podre (cf. Mori, 2015, p. 175-176). Nesse processo, destacaram-se as figuras de Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, nomeado pelo governador da capitania de Goiás, como “Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre”, e seu irmão, o coronel José Manuel da Silva e Oliveira. Antônio Eustáquio foi reconhecido como “fundador” do município de Uberaba (cf. Lourenço, 2005), a partir do qual se desenvolveu o Arraial de São Pedro de Uberabinha, que resultou na atual cidade de Uberlândia.

A chegada de não-índios à região fez o governo da província reiniciar o processo de concessões de sesmarias no território, o que gerou novos atritos com os moradores dos aldeamentos (cf. Mori, 2015, p. 175-179). A disputa girou em torno da extensão de terra dos aldeamentos, cuja área de seção delimitada nos documentos originais do século XVIII foi reduzida com a justificativa de “abandono” dos territórios (cf. Mori, 2015, p. 184-185). Para justificar esse processo de “espoliação”, resgatou-se a representação selvagem dos povos originários. A nova postura em relação aos indígenas alinhou-se aos interesses da Coroa, que não precisava mais de seus indivíduos como mão-de-obra escravizada, porém desejava suas terras para promoção da expansão de uma economia agroexportadora (cf. Lourenço, 2015). “A crescente demanda por terras [...], junto com o discurso de desumanização dos índios foram os elementos que levaram às práticas que culminaram no desaparecimento de vários grupos étnicos no Brasil, dentre eles, os bororos, chacriabás e caiapós do Triângulo Mineiro” (Lourenço, 2005, p. 160-161).

Foi durante a nova distribuição de sesmarias que João Pereira da Rocha, identificado pela historiadora Valéria Maria Queiroz Cavalcante Lopes (2017) como “primeiro entrante [...] a fixar residência nesta região”, originou o município de Uberlândia e adquiriu as terras onde instalou a Fazenda São Francisco, em 1818. Entre 1816 e 1822, o Governo da Capitania de Minas Gerais distribuiu 51 cartas de sesmarias, sendo 39 na região do atual Triângulo Mineiro (cf. Pereira, 2010, p. 86-87). “Por volta de 1835, vieram os irmãos Luiz, Francisco, Antônio e Felisberto Carrejo, que compraram de João Pereira, parte de suas terras para formar as respectivas propriedades de Olhos D'Água, Lage, Marimbondo e Tenda.” (Lopes, 2017).

O sistema de trabalho que se constituiu nessas fazendas foi o campesinato (cf. Wanderley, 2014), pelo qual os proprietários que não tinham grandes posses ocupavam e cultivavam o território com suas famílias, e também permitiam que agregados morassem e trouxessem suas famílias para cultivar as terras, ficando com parte da produção para sua subsistência (cf. Lourenço, 2005, p. 124). É possível inferir que os “agregados” dessas grandes fazendas fossem, em sua maioria, descendentes dos sertanistas e outros não-índios que afluíram ao território triangulino durante o ciclo da mineração no século XVIII; geralistas que migraram nas primeiras décadas do século XIX, porém sem recursos ou prestígio para serem agraciados com sesmarias; indígenas que escolheram permanecer na terra ou, ainda, descendentes de negros fugitivos que ali se fixaram. Em qualquer dos casos, com a permanência no território, há grandes chances de terem sido influenciados pela política de incentivo aos matrimônios inter-raciais do Diretório dos Índios e, possivelmente, foram impactados pelo processo de mestiçagem. Dessa forma, seja pelos traços fenotípicos seja pelas representações que dele circulavam no imaginário (cf. Mori, 2015, p. 58), a percepção de falta de civilidade atribuída a esse grupo social foi encontrada nos discursos que originaram o povoado de Uberlândia, especialmente como um “traço a ser superado”.

Os aldeamentos e suas lutas de representações (cf. Chartier, 1990) foram, por muito tempo, enterrados pela história oficial do Triângulo Mineiro. Entretanto, os ecos dessa busca civilizatória reverberam, ainda que metaforicamente, em publicações do século XX, como o já mencionado texto de Schiller, no qual professoras e professores foram descritos como quem “[...] vae desbravando estoicamente as espessas florestas do analfabetismo [...]” (Schiller, 1933, p. 4). A esta pesquisa importa perceber como os ocupantes originais das terras foram construídos nas narrativas – muitas que permanecem vivas até hoje, seja na oralidade, seja em documentos oficiais – como alguém que precisava ser civilizado, educado.

Da Capela, originada em 1846, o então distrito foi elevado à paróquia de São Pedro de Uberabinha, em julho de 1857 (Minas Gerais, 1857) e transformou-se, em 31 de agosto de 1888, em município (Minas Gerais, 1888). No Censo de 1890, Uberabinha registrava pouco mais de 7.500 habitantes, mais da metade mulheres brancas ou mestiças (Brasil, 1898). Do total, 6.407 pessoas, quase 85% da população, foram registradas como analfabetas. Nesse ano, havia apenas 370 eleitores cadastrados (Pereira, 2010, p. 267), percentual pequeno considerando os 891 homens que se declararam alfabetizados no município (Brasil, 1898) e a definição de colégio eleitoral estabelecida pela Constituição de 1891, que vedava o direito ao voto apenas a mendigos, analfabetos, praças e religiosos sujeitos a voto de obediência (cf. Brasil, 1891).

A educação estava entre as preocupações centrais da Câmara Municipal de Uberabinha, instalada em 7 de março de 1892 (cf. Araújo, 2007). Esse fato pode ser atestado pelo teor das quatro primeiras leis aprovadas no município, todas voltadas à educação (cf. Gonçalves Neto, 2005, p. 150). As legislações também regulavam a prática docente no município em um processo de “profissionalização do professor” (cf. Vieira, 2009), ainda que não entendessem o magistério como atividade de dedicação exclusiva. Mesmo com o estímulo à contratação de pessoas que tivessem cursado as escolas normais, não havia impedimento de que outros profissionais exercessem o cargo, desde que demonstrassem possuir as competências necessárias (Vieira, 2009, p. 117). A situação permaneceria assim até a segunda década do século XX, mesmo contrariando normativas estaduais (VIEIRA, 2009, p. 117-120).

Apesar da legislação aprovada, a situação das escolas municipais era relatada como caótica. Um levantamento realizado a partir das atas da Câmara Municipal, entre os anos de 1891 e 1906, mostra a existência de 16 cadeiras do sexo masculino, das quais cinco são registradas como “vagas”; e outras 16 do sexo feminino, sendo nove destas anotadas como “vagas” e duas como “inexistentes” (Paula, 2023, p. 181). Dessas 16 cadeiras, nove tinham a Câmara Municipal como mantenedora, uma era mantida pelo Conselho de Intendência, uma registrava tanto a Câmara quanto o Conselho e cinco delas não têm informações sobre mantenedores. A situação também era mencionada nos periódicos do período com expressões como “abandono” e “catástrofe”, chegando ao ponto de, no ano de 1899, a Câmara Municipal deliberar pela suspensão das aulas em todas as escolas a partir do dia 01 de outubro por falta de recursos para mantê-las abertas (cf. Gonçalves Neto, 2005, p. 153-154).

Já em âmbito estadual, a educação ocupava lugar de destaque no debate público, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1891, que seguiu destinando aos entes

federativos a responsabilidade sobre a instrução pública elementar, mantendo o princípio federalista instituído pela Constituição de 1834 (Ferreira, Carvalho, Gonçalves Neto, 2016). As modificações na legislação educacional de Minas Gerais após a Proclamação da República reforçavam os ideais de “civilizar pela educação”. Entre elas, destacaram-se a Reforma Afonso Pena, de 1892, que ampliou a duração do curso normal e alterou algumas de suas cadeiras; e a Reforma João Pinheiro, de 1906, que criou os grupos escolares e a Escola Normal da Capital e a estabeleceu como uma escola modelo⁵³. A Reforma João Pinheiro destaca dois pontos centrais no empreendimento educacional mineiro: as professoras e os professores e as escolas.

Quanto às/aos docentes, “[...] a proposta de reforma deu início a um processo de construção de uma nova representação sobre o professor primário, com novas ideias, necessidades e habilidades relacionadas à sua formação e prática do magistério. [...] (Ferreira, 2010, p. 68). Já quanto à escolarização da instrução, Minas Gerais seguiu um movimento nacional (cf. Souza, 1999, 2008, 2011, 2019; Baduy; Ribeiro, 2020), impulsionado pelos ideais republicanos e capitaneado por “[...] políticos e administradores do ensino [que] conceberam o grupo escolar como uma escola moderna que, reunindo vantagens econômicas e pedagógicas, seria capaz de concretizar o projeto republicano de educação popular” (Souza, 2011, p. 124).

Uberabinha se desenvolveu economicamente nas primeiras décadas como município independente, usando sua posição geográfica estratégica como trunfo ressaltado pelos discursos oficiais e dando forma às intenções desenvolvimentistas de sua elite, que almejava a condição de “metrópole regional”. Tal percepção é reforçada pelos discursos de progresso que alimentaram a mentalidade de sua população e construíram o mito fundador da cidade, que em alguma medida se mantém até os dias atuais⁵⁴. Três fatos são considerados decisivos para o crescimento da cidade: a instalação da estrada de ferro Mogiana, ligando Minas Gerais a São Paulo, em 1895; a construção da Ponte Afonso Pena, ligando o Triângulo Mineiro ao Sul de Goiás, em 1910; e a Rede Mineira de Auto-Viação Intermunicipal, que ligava

⁵³ As primeiras décadas da República são marcadas por diversas alterações e inclusões nas normas legais que regulamentam a educação em Minas Gerais. Foge dos objetivos da pesquisa o detalhamento de cada uma delas. Para mais informações a respeito, sugiro a leitura de Oliveira, 2011, p. 18-30, que faz um detalhado compilado a respeito.

⁵⁴ Ultrapassa os propósitos de esta pesquisa detalhar as origens do mito fundador da cidade de Uberlândia. Recomendo a leitura da obra do historiador Antônio Pádua Bosi (2005), que relata a construção de uma narrativa “encomendada” ao Cônego Pedro Pezzuti por vereadores, no ano de 1922. Em seu estudo, Bosi tensiona os discursos construídos e demonstra que há uma mudança gradual no discurso fundacional que ocorre em paralelo à alteração no perfil dos grupos de poder local, passando de latifundiários para comerciantes (cf. De Pádua Bosi, 2005, p. 20-21).

Uberlândia a diversas cidades mineiras e paulistas, implantada em 1912 (cf. Carvalho, 2007, p. 61).

A educação não acompanhou o ritmo do crescimento econômico do município. Dados de 1911/1912 mostravam um total de 11 estabelecimentos de ensino em Uberabinha, sendo quatro cadeiras estaduais, uma cadeira municipal, quatro escolas nas zonas rurais e dois colégios particulares (Paula, 2023, p. 224). O primeiro grupo escolar local, nos moldes daquele preconizado pela Reforma João Pinheiro, seguindo o modelo já implantado em São Paulo desde 1893, efetivando “a reforma republicana da instrução pública” (cf. Souza, 2011, p.124), foi criado em 1911, porém sua instalação aconteceu apenas em 1915. Dirigido pelo professor Honório Guimarães, a escola recebeu o nome do então presidente do estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão, e acolheu, nos seus primeiros anos de funcionamento, mais de 700 crianças, de ambos os sexos, entre 7 e 16 anos (Carvalho; Carvalho, 2012, p. 140).

A iniciativa privada também foi incentivada a ampliar a sua rede educacional, recebendo subvenção pública em troca de destinar algumas vagas a estudantes “pobres” (Paula, 2023, p. 269). Em 1919, o poder público municipal promulgou a Lei n. 230, que “isentou de impostos e liberou material básico para a construção pela iniciativa privada dos novos prédios destinados à instrução em Uberabinha” (Carvalho, 2007, p. 68). Porém, apesar dos avanços que resultaram em um “surto de crescimento no número de estabelecimentos” (Carvalho, 2007, p. 68), as estatísticas demonstravam que ele ainda era insuficiente. Em 1920, dos 24.420 habitantes entre 7 e 14 anos, 14.073 eram analfabetos, um percentual de 57,62% da população. O número era menor que os percentuais de Minas Gerais (70,33% de analfabetos) e do Brasil (75,54% de analfabetos), mas preocupava (Carvalho, 2007, p. 66).

A baixa urbanização é um dos fatores possíveis para justificar o atraso no crescimento da alfabetização, pois pouco menos de 7 mil pessoas residiam na cidade (cf. Carvalho; Carvalho, 2012, p. 135). A situação de Uberabinha, porém, não diferia muito das demais regiões de Minas Gerais, estado no qual somente 11% da população vivia nas cidades até 1920 e “[...] quase todas essas aglomerações com menos de 5.000 habitantes não se diferenciavam o suficiente da zona rural, para manter um estilo de vida realmente urbano. A maioria dependia da sociedade rural [...]” (Wirth, 1982, p. 63).

Para transformar esse cenário, a busca pela educação em Uberabinha, assim como em diversas partes do território brasileiro, foi transformada em uma “cruzada” contra o analfabetismo. O poder público e a elite local, com a colaboração decisiva dos periódicos, destacavam incessantemente a necessidade de ampliação dos números educacionais

(Carvalho, 2007, p. 64). Os impressos, que circulavam no município desde os anos finais do século XIX, a partir do pioneiro *A Reforma*, de 1896 (cf. Santos, 2005; Alves, 2018a, 2018b) e não pareciam sofrer com a baixa urbanização⁵⁵, levantaram a bandeira da educação.

Análises de publicações do educador Honório Guimarães no jornal *O Progresso*, nas primeiras décadas do século XX (cf. Araújo, 2007; Carvalho, 2007), demonstraram que os ideais da civilização e do progresso circularam no debate público defendendo a ideia de que “[...] a educação era tão imprescindível que do seu sucesso ou não, dependia o crescimento ou o perecimento da civilização” (Carvalho, 2007, p. 104-105). Embora não mencione especificamente as professoras e os professores, o trecho a seguir, publicado por Honório Guimarães na primeira página do jornal *O Progresso*, em 1908, ilustra bem as expectativas civilizatórias depositadas sobre a educação no período.

É preciso que o governo municipal de Uberabinha, unindo-se ao governo do Estado procure trazer para esta cidade, este grandioso melhoramento, que virá dar ao nosso desenvolvimento material, um impulso intellectual e civilizador, de maneira a preparar pelo ensino, os homens do futuro, tornando-os aptos a contribuir pelo seu saber e valor civico, para a felicidade da grande colectividade brasileira (Guimarães *apud* Carvalho, 2007, p. 85).

Tais expectativas seguirão ressoando sobre as/os docentes muitas décadas depois, com a representação cívica da docência. Nessa perspectiva, professoras e professores são compreendidos como profissionais que trabalham pelo bem da coletividade, para preparar os cidadãos do futuro, civilizar e engrandecer a Nação. Um bom exemplo pode ser percebido neste trecho do artigo *Dia do Professor*, assinado por Walter Leite da Silva e publicado na edição do *Correio de Uberlândia*, em 16 de outubro de 1973:

Mola vital no processo da engrenagem em que se desenvolve a civilização, esse sempre, em todos os tempos e lugares, foi o papel desempenhado pelo professor. Tarefa delicadíssima! Enquanto as demais profissões trabalham a matéria [...], a profissão do magistério, além de ser a responsável pelo alicerce das demais (quem há que possa dizer que nada deve a um

⁵⁵ É importante ressaltar que a difusão periódica de informações e opiniões impressas surgiu como prática social mais organizada na Europa, no final da Idade Média, foi impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico da prensa de tipos móveis, popularizada pelo ourives alemão Gutenberg, e pelo surgimento das cidades, e chegou ao Brasil com a Corte Portuguesa, em 1808. Foram distintos os fatores que possibilitaram (ou até permitiram) a circulação do registro físico de notícias, mas, em quase todas as análises, predomina a urbanização. Em Minas Gerais, contudo, apesar da baixa urbanização, os periódicos se estabeleceram como “marco do regionalismo mineiro”, servindo como meio de “sustentar a violência em nível menor, sem tiroteios ou assassinatos”, além de desempenhar um “papel estimulador nas questões do município” (Wirth, 1982, p. 131). Não faz parte do escopo dessa pesquisa detalhar esse processo e, para quem desejar se aprofundar, recomendo a leitura das análises de Albert E Terrou, 1990; Anderson, 1989; Kunczik, 2002; Melo, 2003; Neiva Jr., 1991; Thompson, 1998, e especificamente sobre a imprensa mineira, sugiro a leitura de Spannenberg *et al.*, 2024.

professor?), encarrega-se do mais essencial nas sociedades civilizadas: EDUCAÇÃO e pari-passu INSTRUÇÃO [...] (Silva, 1973, p. 4).

É possível afirmar que a dedicação ao coletivo, seja à comunidade mais próxima, seja ao país, assim como a preparação dos indivíduos para sua vida social, essência da ideia de “civilizar” (cf. Elias, 1993), é a característica mais destacada de profissionais quando apresentados pela representação cívica da docência. Nela está embutida a ideia de que apenas com a educação a coletividade conseguirá atingir o almejado “progresso”, mas também está oculta a necessidade de disciplinar e controlar a população, estabelecendo um único caminho para o progresso.

Com a presença de toda congregação e de alumnos das diversas series do gymnasio, realizou se no salão nobre do estabelecimento, a 12 do corrente a hora nacional de educação, tendo o sr. professor Eurico Silva, com a competencia pedagogica a os recursos literarios que lhe são peculiares, discorrido sobre o thema. “Só com a boa formação integral do individuo os povos serão felizes culminando na paz universal”. O orador desenvolveu o assumpto de fôrma attraente e criteriosa, recebendo muitas felicitações dos seus collega e discipulos (Gymnasio, 1935, p. 2).

Contudo, os ideais de civilização e progresso não impactaram igualmente toda a população de Uberabinha nas primeiras décadas do século XX. Um olhar mais atento a essa figuração possibilita observar nela as tensões que envolviam a busca do equilíbrio de poder (cf. Elias, 1999, p. 80-81) pelo grande contingente de pessoas – em geral pretas, mestiças e pobres – contemplado de forma ambígua pelo projeto civilizatório de um pequeno grupo de pessoas, que constituíam suas elites (Dantas, 2009, p. 94-95). Havia por parte dessas elites uma dependência em relação à “classe trabalhadora” (cf. De Pádua Bosi, 2004), que necessitava de pessoas instruídas para executar o projeto de desenvolvimento local. Porém, as melhorias oferecidas, sejam educacionais, de infraestrutura ou de outras ordens, eram revestidas de um “ímpeto filantropo” (cf. Araújo, 2019) que exigia, em contrapartida, o estabelecimento de marcadores simbólicos explícitos, garantindo a manutenção das hierarquias sociais e economicamente estabelecidas, seja nos espaços públicos, como ruas e praças, seja nos espaços mais restritos, como igrejas, cinemas e escolas (cf. Araújo, 2019).

Tal constatação decorre de dados de diversas pesquisas que, a partir da análise de jornais, fotografias e outros documentos do período, identificam a desigualdade na distribuição do espaço e dos equipamentos urbanos como marca constitutiva do processo de urbanização de Uberabinha (cf. Soares, 1997; De Pádua Bosi, 2004; Andrade; Fonseca, 2008;

Moraes, 2010; Boas, 2015; Dantas, 2009; Mariano, 2014; Araújo, 2019). Do ponto de vista educacional, há ausência quase total de pessoas negras nas escolas urbanas regulares até a primeira metade do século XX – seja como estudantes seja como docentes – e uma presença maior delas em escolas rurais ou em cursos noturnos (cf. Araújo, 2019). Contraditoriamente, tal ausência também pode ser confirmada ao observar os periódicos, que denunciavam o comportamento classificado como “vadiagem” de crianças, deixando nas entrelinhas a ausência destas nos bancos escolares. É o que lemos, por exemplo, em trecho de artigo do jornal *O Brasil*, publicado em 1915:

Não há jornal, de capital ou interior, que não registra sempre o clamor público contra os meninos vadios. A ociosidade, conduzindo ao caminho do abusismo esses jovens desocupados, fornece bom contingente numérico as estatísticas criminaes. Por toda a parte são os meninos malcriados; garotos quebradores de vidraças, espantalhos dos meninos bons, ladrõezinhos até do pão que fica na janela pela manhã. O palavão que faz corar o dito imoral por excellencia, vivem na boca desses meninos com mais expressão que ébrio adultério desordeiro. [...] Nas reuniões públicas, nas vilas, nas vias e praças dos arraiais e cidades, nos galinheiros dos theatros [sic], nos circos de cavalinhos, nas gares das estações, nos templos religiosos, em toda a parte, esse jovem canalha aparece invariavelmente plantando a desordem e anarchia [sic]. (Não há jornal, 1915, p. 01 *apud* Araújo, 2019, p. 61-62).

Reforço aqui essa ideia de fragmentação social para que a leitora e o leitor deste trabalho estejam cientes de que tanto as representações da docência disseminadas pelos periódicos de Uberlândia quanto outros ideários neles inscritos decorrem “[...] do imaginário social de uma elite letrada, capaz não apenas de decodificar as informações contidas nos informativos mas também de discuti-las, analisá-las e levá-las à frente” (Gonçalves Neto, 2002, p. 224). Porém, mesmo com tal limitação, compreendo os jornais como dispositivos de ressonância das ideias em circulação, assim como fomentadores de conversação social. Concordo com Lorenzo Gomis (1991) para quem o jornalismo é um “método de interpretação sucessiva da realidade social” que tem como função “cercar-nos de um presente social contínuo, bastante novo para que nos impressione e bastante velho para que possamos conhecê-lo e comentá-lo, que é uma maneira de assimilá-lo e dominá-lo” (Gomis, 1991, p. 35, 41-42)⁵⁶. Assim, entendo os periódicos como um dos responsáveis pela construção da realidade social e, no caso em tela, pela disseminação das representações da docência.

⁵⁶ No original: “método de interpretación sucesiva de la realidad social” [...] “rodearnos de un presente social continuo, bastante nuevo para que nos impresione y bastante viejo para que podamos conocerlo y comentarlo, que es una manera de asimilarlo y dominarlo” (Tradução nossa).

5.1 A educação avança em Uberlândia

O diminutivo no nome da cidade não era compatível com a expectativa de grandeza aspirada pelas elites locais. Assim, após anos de debates, amplificados pelos diversos impressos em circulação, em 1929, Uberabinha passou a se chamar Uberlândia (cf. Minas Gerais, 1929; Dantas, 2009). A situação educacional também destoava daquela almejada no projeto civilizatório traçado para o município, mas isso não era uma exclusividade de Uberlândia.

Em âmbito estadual, a reforma implementada por João Pinheiro, a partir de 1906, não trouxe os impactos esperados, especialmente quanto ao papel de professoras e professores, tendo em vista a criação da Escola Normal da Capital e o estabelecimento de mecanismos de controle da atividade docente (cf. Gatti Júnior; Guimarães, 2019, p. 196). A situação perdurou, mesmo com outras pequenas mudanças legais que se apresentavam, a cada troca de gestão estadual. Somente entre os anos de 1926-1930, durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que teve como Secretário de Interior, Francisco Luís da Silva Campos, ocorreu uma alteração mais enfática na legislação que impactou o sistema educacional e, com ele, a figura docente.

O conjunto de decretos, leis e regulamentações voltadas à educação em Minas Gerais publicados nesse período ficou conhecido como Reforma Educacional Francisco Campos (Oliveira, 2011, p. 27-29). Tendo como referenciais os princípios da Escola Nova, as mudanças definiram a escola como “[...] uma comunidade colaboradora da família e da sociedade na obra da civilização [...]” e o professor como “[...] guia dos alunos, encarregado de lhes explicar e de fazê-los compreender o meio social em que vivem” (Gatti Júnior, Guimarães, 2019, p. 177). Os diversos documentos ofereceram mais do que um aparato normativo, apresentaram “sugestões para o preparo das lições”, “comentários sobre o papel do professor” e orientações sobre a “organização de atividades escolares”, se convertendo quase que em “[...] um manual de orientação ao trabalho docente [...]” (Gatti Júnior; Guimarães, 2019, p. 179).

As alterações propostas por Andrada e Campos foram consideradas liberais para o período e conferiam à educação um papel político de “reconstrução social” (cf. Carvalho; Carvalho, 2012). A implementação de uma mudança de tamanho vulto exigiria, primeiro, uma desconstrução. “A escola de que tratava Campos não era a escola tal como estava implantada no Estado. Para atuar em sua grande missão transformadora do social, a escola tinha de mudar [...]” (Carvalho; Carvalho, 2012, p. 115).

Porém, a Reforma Francisco Campos também carregou as contradições próprias do período (cf. Oliveira, 2011). O discurso de modernidade era eivado de ambiguidades, não apenas em Minas Gerais, como também em diversas outras partes do Brasil, pois propunha mudar sem alterar a estrutura social historicamente desigual. Assim, mesmo que com propostas reformadoras em sua superfície, o projeto patrocinado por ou com apoio das oligarquias que há muito dominavam a estrutura social brasileira não conseguiu produzir os efeitos desejados e impactar verdadeiramente a educação (cf. Oliveira, 2011).

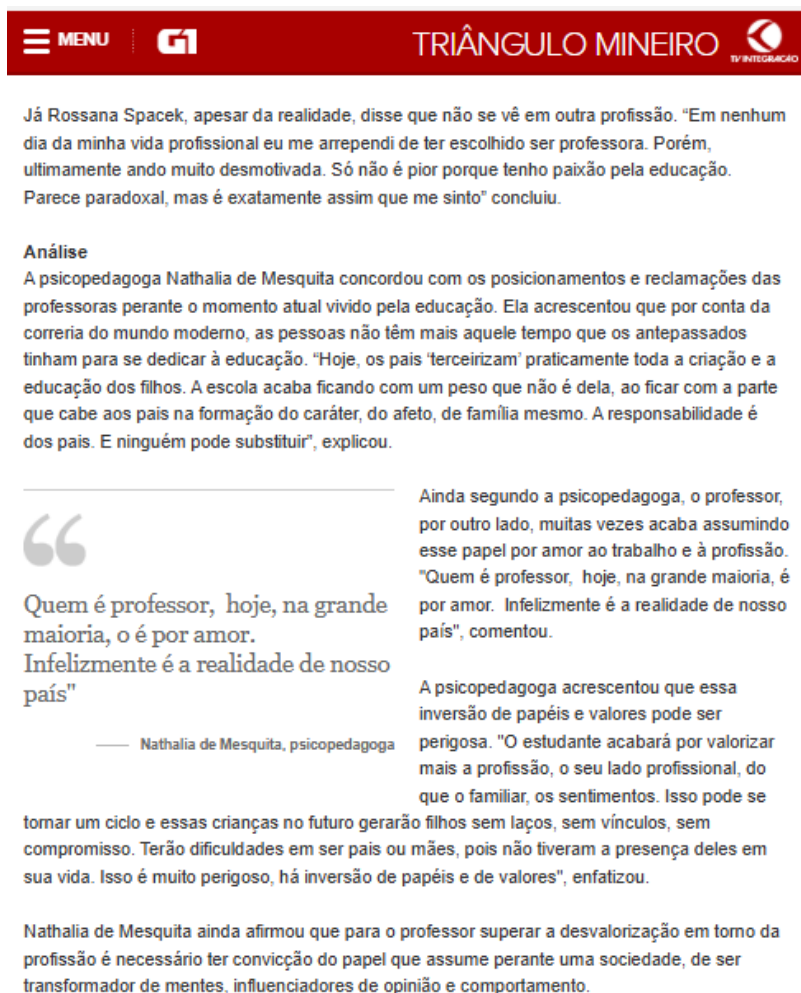
As mudanças que se iniciaram em Minas Gerais foram expandidas ao Brasil, quando Getúlio Vargas nomeou Francisco Campos seu ministro da Educação e Saúde, após tomar o poder, em 1930. Na esteira dessa expansão, a função social de professoras e professores começou a ganhar visibilidade e assumiu o debate público. Ainda nos primeiros anos do governo Vargas, um grupo de 26 educadores e intelectuais brasileiros, liderados por Fernando de Azevedo, produziu um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que se propunha a apontar as mazelas do sistema educacional do país e indicar possíveis soluções. O texto, que fincou bandeira em prol de uma educação renovada e contrária às práticas mais tradicionais, também inspirou a posterior criação de ordenamento jurídico e ajudou a reforçar o discurso civilizatório. Entre seus argumentos, defendia uma ampliação das funções docentes:

[...] o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização (Azevedo, 1932).

Na perspectiva dos chamados “pioneiros”, professoras e professores deveriam dominar muito mais do que os conteúdos estabelecidos nos currículos e apreendidos ao longo de sua formação, precisavam saber ler além das aparências e compreender seu grande papel como “agentes civilizatórios”. As expectativas construídas pelo Manifesto e amplamente disseminadas pela mídia, sustentadas em uma representação cívica da docência, perduraram por décadas e chegaram até o século XXI nas coberturas jornalísticas uberlandenses. Tal constatação pode ser observada na reportagem “Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola”, publicada pelo portal G1 Triângulo, em 15 de outubro de 2013. : “[...] para o professor superar a desvalorização em torno da profissão é necessário ter

convicção do papel que assume perante uma sociedade, de ser transformador de mentes, influenciadores de opinião e comportamento” (Resende, 2013).

Figura 06 - Trecho da Reportagem: “Professores falam da transferência dos pais para a escola”



MENU **G1** **TRIÂNGULO MINEIRO** **TV INTEGRAL**

Já Rossana Spacek, apesar da realidade, disse que não se vê em outra profissão. “Em nenhum dia da minha vida profissional eu me arrependi de ter escolhido ser professora. Porém, ultimamente ando muito desmotivada. Só não é pior porque tenho paixão pela educação. Parece paradoxal, mas é exatamente assim que me sinto” concluiu.

Análise
A psicopedagoga Nathalia de Mesquita concordou com os posicionamentos e reclamações das professoras perante o momento atual vivido pela educação. Ela acrescentou que por conta da correria do mundo moderno, as pessoas não têm mais aquele tempo que os antepassados tinham para se dedicar à educação. “Hoje, os pais ‘terceirizam’ praticamente toda a criação e a educação dos filhos. A escola acaba ficando com um peso que não é dela, ao ficar com a parte que cabe aos pais na formação do caráter, do afeto, de família mesmo. A responsabilidade é dos pais. E ninguém pode substituir”, explicou.

“
Quem é professor, hoje, na grande maioria, o é por amor. Infelizmente é a realidade de nosso país”
— Nathalia de Mesquita, psicopedagoga

Ainda segundo a psicopedagoga, o professor, por outro lado, muitas vezes acaba assumindo esse papel por amor ao trabalho e à profissão. “Quem é professor, hoje, na grande maioria, é por amor. Infelizmente é a realidade de nosso país”, comentou.

A psicopedagoga acrescentou que essa inversão de papéis e valores pode ser perigosa. “O estudante acabará por valorizar mais a profissão, o seu lado profissional, do que o familiar, os sentimentos. Isso pode se tornar um ciclo e essas crianças no futuro gerarão filhos sem laços, sem vínculos, sem compromisso. Terão dificuldades em ser pais ou mães, pois não tiveram a presença deles em sua vida. Isso é muito perigoso, há inversão de papéis e de valores”, enfatizou.

Nathalia de Mesquita ainda afirmou que para o professor superar a desvalorização em torno da profissão é necessário ter convicção do papel que assume perante uma sociedade, de ser transformador de mentes, influenciadores de opinião e comportamento.

Fonte: Resende, 2013.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu que a oferta educacional pública fosse pautada nos princípios de uma escola gratuita, laica e obrigatória. Dessa forma, a proposta pretendeu distinguir-se “[...] do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola” (Vidal, 2013). Todavia, embora tenha representado um avanço, especialmente pela visibilidade que conseguiu, os signatários do manifesto são, atualmente, muito criticados por se apresentarem como “pioneiros”. Ao fazer tal escolha semântica, o grupo acabou por descaracterizar a trajetória de debates públicos travados no

campo educacional ao longo das décadas finais do século XIX, bem como no período do século XX anterior a sua publicação que, segundo estudos recentes (cf. Vidal, 2013; Silva, 2015), foi um período “[...] profícuo em ações educacionais promovidas pelo Estado e pela sociedade civil” (Vidal, 2013).

Nas primeiras décadas do século XX, distintos movimentos de educadores que defendiam uma renovação dos métodos tradicionais da educação e a ampliação da escolarização eclodiram no país, sobretudo após o final da Primeira Guerra Mundial (cf. Silva, 2015). O discurso, difundido especialmente pela mídia, apontava a falta de escolarização como motivo de atraso no progresso do Brasil e a necessidade urgente de alfabetizar a população. Os argumentos eram semelhantes aos apresentados pelos pareceres de Rui Barbosa, ainda no Império: “[...] era atribuído ao analfabetismo a causa de muitas mazelas existentes no país, tais como: a fome e a miséria da população” (Silva, 2015, p. 15). A campanha, porém, mesmo defendendo a educação e sustentada pelos ideais de progresso, também partia de motivações bem menos nobres que extirpar as mazelas da população brasileira, pois a alfabetização era necessária para garantir a ampliação dos colégios eleitorais (cf. Silva, 2015), posto que a Lei Saraiva, de 1881, havia proibido o voto dos analfabetos (cf. Veiga, 2019). Como se percebe, os projetos para formação de cidadãos são, desde o início dos debates no Brasil, atravessados por interesses diversos, que vão bem além daqueles expressos nos discursos publicizados.

Os ventos da renovação também chegaram à cidade de Uberlândia. Uma escola particular, porém subvencionada pela Câmara Municipal, destacou-se na adoção de métodos inovadores: o Colégio Amor às Letras, criado pelo “professor, escritor, jornalista e memorialista” montealegrense Jerônimo Arantes (1892-1983), que funcionou entre 1919 e 1933 (cf. Lima, 2004). A escola era mista e laica, diferente das demais instituições particulares de Uberlândia no período (cf. Inácio Filho, 2002, p.53), e foi instalada junto à residência de Arantes, contrariando o determinado pela legislação estadual, porém usual não apenas em cidades do interior (cf. Lima, 2004, 2018). Oferecendo o ensino primário durante o dia e aulas noturnas em classes multisseriadas para adultos, o colégio de Arantes se propunha “[...] a preparar o estudante para a vida pratica” (Collegio, s.d. *apud* Lima, 2018, p. 43-44) e usava, para isso, métodos inovadores, agregados à pedagogia tradicional do período, tais como aulas de teatro, canto e ginástica, organização de museus e galerias, confecção de jornais e realização de passeios que proporcionavam aos estudantes “noções práticas de conhecimentos científicos” (Lima, 2018, p. 51).

Na imprensa local, o educador foi exaltado como renovador (cf. Lima, 2004; Lima, 2018) e suas práticas, associadas ao “método intuitivo” que, baseado na empiria, voltava “[...] sua atenção para o aluno como sujeito do processo de escolarização, interessando-se em proporcionar-lhe atividades que garantissem uma educação dos sentidos [...]” (Lima, 2018, p. 52). Apesar da inovação, Arantes não chegava a se vincular ao escolanovismo, visto que “tanto nas orientações pedagógicas presentes na documentação do *Colégio Amor às Letras* quanto na literatura educacional produzida por Arantes, prevalecia o ‘ver’ sobre o ‘fazer’” (Lima, 2004, p. 68 - grifo no original). O que é evidente é que ele “[...] transitava entre o velho e o novo, o tradicional e a renovação, e assim adquiriu o reconhecimento da sociedade local” (Lima, 2018, p. 57).

O reconhecimento da atividade docente, aliás, tornou-se frequente, não apenas em Uberlândia, gerando alguns dos marcos simbólicos do movimento de valorização da educação e das/dos educadoras/es. Aquele que mais se destacou foi o início da celebração de uma data comemorativa às/aos docentes. A iniciativa teve forte apelo religioso no Rio de Janeiro, encontrando eco também junto à “Liga do Professorado Católico de São Paulo que, desde 1920, festejava no mesmo dia Santa Teresa d’Ávila – patrona da entidade por ser ‘a grande doutora da Igreja’ – que, a partir de 1949, começou a ser designada nos jornais paulistas ‘padroeira do magistério’” (Vicentini, 2004, p. 19).

O primeiro registro da homenagem ocorreu no Rio de Janeiro, em 1933, “[...] quando a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) tomou a iniciativa de festejar o Dia do Primeiro Mestre em 15 de outubro, tendo como referência a data da ‘primeira lei sobre o ensino primário’ em nosso país” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 166). Em 1947, três associações de classe ligadas à Educação no Estado de São Paulo, retomaram a data, divulgaram-na na grande imprensa paulista e fizeram pressão para sua oficialização, que ocorreu localmente no ano seguinte (cf. Vicentini; Lugli, 2009, p. 168). Embora não consensual, a medida foi fomentando iniciativas que demarcaram o ideário da celebração à classe docente, com importante contribuição da “grande imprensa” para que “a data fosse incorporada pelo imaginário coletivo” (Vicentini, 2004, p. 24).

Ser “digno de receber homenagens” é uma das classificações que, no meu entender, demarca a representação de uma docência cívica, junto a outras como “digno de atenção e prestígio”, “com espírito cívico”, “forte colaborador para o aprendizado na vida” e “mola vital da civilização”. Tais classificações reiteradamente foram localizadas nos textos da amostra que faziam alusão às comemorações pela passagem da data comemorativa que guiou minha coleta.

Mestres e estudantes trabalhavam em conjunto, esforçando-se aqueles por serem construtores das vidas perfeitas o alevantadores de ideais juvenis; esforçando-se estes por serem colaboradores eficientes na vida da patria e do lar — onde se iriam colocar homens no trabalho e cidadãos na paz.

O respeito se impunha de modo cativante, pois que se baseava no amor, na compreensão e no valor (Comemora-se, 1953, p. 1).

Às professoras primárias, aos professores, aos Mestres da Universidade, a certeza do nosso carinho e, muito mais, do nosso amor e a grande admiração que temos pela classe, que tanto fez, tanto faz e tanto fará pela nossa comunidade (Monte Alto, 1973, p. 3).

[...] não há nada mais gratificante para um(a) professor(a) do que conhecer pessoas, atravessar vidas, fazer diferença. [...] Alunos(as) com futuro claramente brilhante. Alunos-estrelas. O sucesso deles(las) é o nosso. É muito bom dizer: “esse rapaz foi meu aluno”, “essa moça foi minha aluna” (Virgílio, 2003, p. 2).

Seja em homenagens coletivas (Pela instrução, 1933, p. 4; Comemora-se, 1953, p. 1; Pimenta, 1963, p. 2) seja em individuais (Pelo Ensino, 1933, p. 4; Professora Johen, 1953, p. 4; Escola Joana Darc, 1953, p. 4), as/os docentes foram apresentadas/os como importantes elementos que colaboravam para a melhoria da vida coletiva e para o progresso da nação, reforçando os ideais civilizatórios que originaram essa representação da docência. As homenagens coletivas, geralmente, decorreram da data comemorativa ao Dia dos Professores, como já exemplificado acima. Contudo, as homenagens individuais, em geral, tiveram outras motivações.

No trecho da notícia *Pelo Ensino*, publicada pelo jornal A Tribuna, em 05 de novembro de 1933, relata-se a festividade organizada no Grupo Escolar Bueno Brandão, durante a qual se realizou homenagem à professora Judith Moreira, diretora da instituição. Note-se, a título de triste curiosidade, que a homenagem foi feita pelas professoras “suas companheiras”, porém a fala foi franqueada ao “sr. Abel Fagundes”, que a notícia já havia mencionado como “inspetor regional”. Da mesma forma, a homenageada não teve espaço de fala e o agradecimento em nome dela foi feito pelo “dr. Pedro Bernardo Guimarães”, já apresentado como “secretario da prefeitura”.

A segunda parte consistiu em justa e merecida homenagem á professora d. Judith Moreira, demonstração de estima das suas companheiras de trabalho no Grupo “Bueno Brandão”, em nome das quaes produziu brilhante discurso o sr. Abel Fagundes, que enalteceu, em largos traços, o perfil de educadora e a operosidade pedagogica da homenageada naquella casa de ensino.

Inaugurou-se então, no salão de visitas, o retrato de d. Judith Moreira, em nome da qual agradeceu o dr. Pedro Bernardo Guimarães (Pelo Ensino, 1933, p. 4).

Como mencionado anteriormente, a feminização do magistério já era um fenômeno consolidado nas primeiras décadas do século XX. Na nova organização social do trabalho que se estabeleceu com o processo de industrialização, coube às mulheres o cuidado da casa e da família e, caso ela quisesse exercer atividades fora da esfera privada, a docência era apresentada como melhor alternativa, enquanto “homens migravam para outras opções profissionais, mais rentáveis e de maior prestígio” (Motoki Ilha, 2021, p. 31). Em Minas Gerais, tal movimento é observável pela ampliação da presença feminina na docência, que passou de 13,5% dentro de um contingente de 229 pessoas, em 1881; para 75,8% entre as 1.479 pessoas que exerciam a docência em 1916 (Faria Filho; Macedo, 2004). Contudo, registros como o da homenagem à professora Judith Moreira (Pelo Ensino, 1933, p. 4) demonstram, na prática, um bom retrato do lugar feminino na educação do período: a elas coube o trabalho e, até mesmo, as homenagens, porém não o direito de expressar opiniões.

As classificações da representação cívica da docência, entretanto, vão muito além das homenagens. Elas também foram encontradas em notícias com outros fatos geradores. Nesses textos, a figura da professora e do professor foi apresentada como alguém capaz de ajudar a solucionar problemas individuais ou da coletividade, muitas vezes ultrapassando até mesmo suas obrigações docentes. O que pode ser percebido em trechos de textos como *Nos domínios do ensino* (1933), *Cigarros para nossos combatentes* (1943), *Ensino de 1º e 2º graus está sendo debatido no MEC* (1983) e *Mais do que simples reciclagem* (1993):

Eurico Silva, dizíamos, nesse certame escolar revela-nos a consciencia do Mestre prelecionando na cadeira para a qual o designou, em momento feliz, o governo de Minas.

Cumprindo os canones do programma official, ultrapassou seus paradigmas, em devotado apuramento das possibilidades de trabalho dos alumnos, animando os na trenagem de novos aspectos do desenho.

Nelle se verificou o senso de observação, em suas applicações á capacidade productiva do educando (Nos domínios, 1933, p. 1).

Consoante noticiámos ha pouco o Ginasio Mineiro local mobilizara seus alunos e professores e promovêra a campanha do “Cigarro para os nossos combatentes”, efetuando coletas pela cidade. [...]

Terminado o movimento, os resultados da coleta foram enviados ao Ministerio da Guerra.

Agora, o professor Osvaldo V. Gonçalves, reitor daquele estabelecimento de ensino acaba de receber do ministro Eurico Gaspar Dutra, atenciosa carta em que aquele titular da guerra agradece a cooperação daquela casa de

ensino e de seus corpos docente e discente, ao tempo que resalta o civismo de Uberlândia e seu povo (Cigarros, 1943, p. 1).

A Secretaria de 1.o e 2.o Graus em seu apelo veemente, sugeriu quase um mutirão nos Estados e municípios, envolvendo famílias, a comunidade, os alunos de escolas normais e de outras escolas, os professores, os diretores de escolas, os orientadores educacionais, todos, para resolver o problema da alfabetização das crianças (Ensino, 1983, p. 6).

Mais do que uma simples reciclagem, o 2º Encontro de Educadores, encerrado na última sexta-feira, pode ser considerado como ponto de partida para que a categoria profissional, responsável não apenas pela instrução formal de crianças, jovens, adolescentes e até mesmo adultos, sobretudo pela formação educacional numa complementação do lastro oriundo do berço, possa adotar uma postura com vistas às transformações pelas quais a sociedade como um todo vem passando e vai continuar passando com a virada do século (Mais do que, 1993, p. 2).

A essas classificações são vinculadas práticas atribuídas a docentes como desbravadoras/es, que prestam serviço grandioso à Nação, que cooperam para “formação sadia dos jovens de nossa Pátria”, que auxiliam no combate ao analfabetismo e na redução das taxas de evasão escolar. E, quanto às formas institucionalizadas, os conteúdos nos quais está inscrita uma representação cívica da docência, frequentemente, mencionam instituições como Estado, Nação, coletividade, ou outras expressões afins, como no exemplo: “Segunda-feira, comemorou-se o dia do professor. Mestre tão querido, sempre dando tudo de si, cooperando na formação sadia dos jovens da nossa Pátria” (Alves, 1973, p. 4).

Naquela Uberlândia, recém- “renomeada”, pareceu fazer sentido construir a imagem da educação como um projeto coletivo da municipalidade, pois, além de necessária para sustentar e ampliar o tipo de crescimento comercial defendido pelas elites urbanas (cf. Gonçalves Neto, 2002, p. 217), ela ajudava a vender a ideia de uma cidade “moderna” e de um povo “hospitaleiro, ordeiro, educado e progressista” (cf. Araújo, 2019, p. 28). Para tanto, as professoras e os professores precisavam ser entendidas/os como aliadas/os, merecedoras/es de louros e homenagens.

[...] é o mestre o engenheiro que o examina e que procura fechar-lhe as brechas do caráter da moral, que é a base do seu futuro, da sua felicidade. Esta é uma das muitas missões do mestre: orientar-nos, mostrar-nos o caminho do bem, além da missão de ensinar-nos, talvez a mais importante. Sim, é a mais importante, pois eles nos abrem os olhos, tiram-nos praticamente da escuridão para nos proporcionar a luz, devagar, mas eficientemente. Tempo em que se esforçam pelo dever que lhes pesa sobre os ombros (Pimenta, 1963, p. 2).

As homenagens e os elogios por “ir além das suas funções” trazem para o plano simbólico o reconhecimento que não coaduna com a realidade material dessas e desses profissionais. Essas disputas discursivas expõem, seja na sociedade, seja na educação e em suas legislações, as variadas contradições em torno das representações das/dos profissionais da educação. Entre muitas mudanças e outras tantas permanências, a figuração social foi expondo as tensões próprias das relações de poder entre sujeitos interdependentes (cf. Elias, 1999, p. 81). De um lado, uma elite que, mesmo diversa, estava unida por um projeto comum, alicerçado na ideia de progresso e desenvolvimento, que dependia da educação para se efetivar. Do outro, grandes porções da sociedade que, para acessar os benefícios advindos desse desenvolvimento, precisavam se adequar aos moldes civilizacionais estabelecidos pela elite. Entre os dois grupos (mas também imiscuídos dentro deles, como em toda figuração social) os agentes dessa adequação: professoras e professores. Para sustentar tal investimento discursivo, foi necessário recorrer à outra representação da docência que, nos jornais analisados nesta pesquisa, manteve constante diálogo com a cívica: a docência sacerdotal.

5.2 O sacrifício pelo ideal educacional

Ser professor é ter uma profissão. Uma tarefa ingrata, mas nobre no sentido maximo do vocabulo. Mesmo porque despreza as propinas, os bons lucros, desde que exijam o desvio da sua atenção. Neste caso pouco se lhe dá a miseria que o persegue. Só o seu contentamento em ver e sentir realizado o seu ideal; ou mesmo o ver e sentir ter ministrado seus conhecimentos, basta para torna-lo feliz. Às vezes, nem mesmo as diatribes e as vilezas do caluniador lhe constituem ofensa, embora o estigmatizem fundamente. A satisfação de ter transmitido aos discipulos os conhecimentos que lhes faltavam, basta para coloca-lo em condições de imunidade. É exquisito, não há dívida. Mas é uma verdade irrefutável.
(RUA, 1943, p. 3)

Sacerdote é uma pessoa que se dedica a uma tarefa por paixão ou ideologia, sem esperar por ela ganhos materiais ou de outras ordens, é aquela que se sacrifica por tal causa. A imagem docente vinculada a características sacerdotais aparece em 18 conteúdos, publicados em sete das dez décadas de publicações analisadas na amostra (Tabela 03), na maior parte delas, divide classificações comuns com a representação cívica da docência.

Tabela 03: Coocorrências das representações sacerdotal e cívica nos conteúdos analisados

PERÍODO	CONTEÚDOS	CÍVICA	SACERDOTAL	CO-OCORRÊNCIA
1930	10	06	05	04
1940	07	04	01	-
1950	08	04	02	01
1960	08	02	02	02
1970	15	05	02	02
1980	16	02		-
1990	26	04		-
2000	18	04	05	03
2010	05	02	01	01
2020	05			-

Fonte: elaboração da autora.

Ao construírem uma imagem sobre-humana dos profissionais da educação como seres que se dedicam ao bem comum com práticas heroicas e sacrifícios, as notícias que carregam as representações cívica e sacerdotal da docência desumanizam os sujeitos reais que retratam. Porém, embora se aproximem nesse movimento, ambas diferem na sua teleologia. Enquanto para professoras e professores cívicos a tarefa de educar visa à melhoria do outro e da coletividade, na docência sacerdotal, ela decorre de uma inclinação pessoal das e dos docentes, um impulso que alguns atribuem ao “amor pela profissão”, enquanto outros, a um “dom divino”. Em geral, contudo, as duas percepções são colocadas lado a lado:

Cumprimento, então, a todos os professôres que ainda se esforçam pelos alunos, que trabalham pela Pátria, e que ainda amam, honrando a sua profissão, uma das mais nobres dentre as colocadas na terra por Deus, ao mesmo tempo em que se esforçam pelo dever que lhes pesa sobre os ombros.

[...]

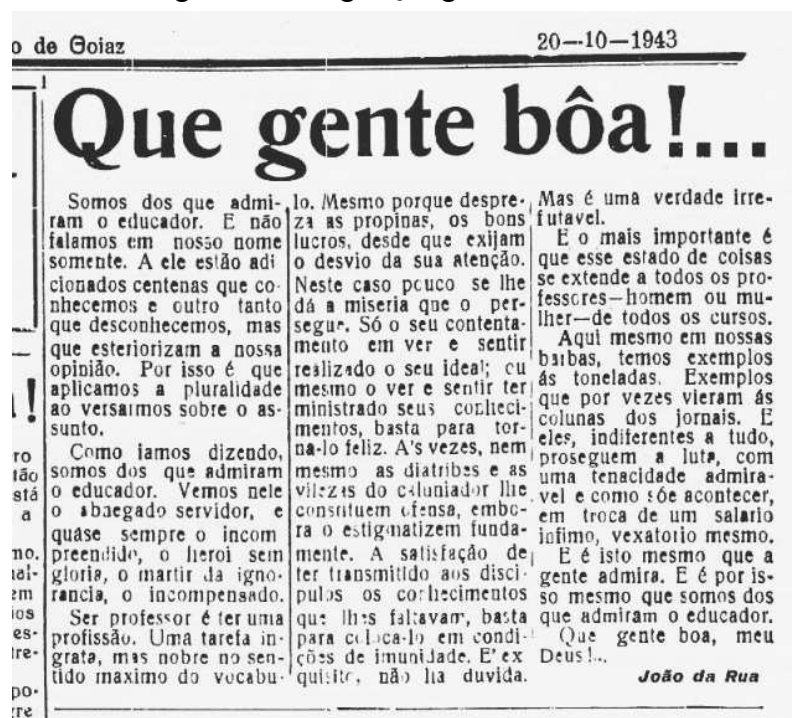
Aos meus verdadeiros mestres os meus parabéns pelo dia do Professor e que continuem cumprindo o seu dever, pois receberão mais que nunca as bênçãos celestes (Mello, 1963, p. 4).

Que tarefa mais linda e útil que a do professor não existe! Ela se completa com a dos pais, tendo partido de tendência natural de um grande espírito e de um coração magnífico. Tarefa que exige para se completar, em benefício

da felicidade do estudante, da grandeza do país e da paz do lar, abnegações e canseiras que me transformam em alegrias coletivas ou particulares (Comemora-se, 1953, p.1).

É importante recordar que a percepção sacerdotal da docência não é novidade, ela chegou ao território brasileiro, literal e figurativamente, com a noção de educação propagada pela Companhia de Jesus, a partir do século XVI. Nesse período, era necessário mais do que conhecimentos para exercer a atividade educacional, era preciso um “chamado vocacional” e um “grande sacrifício”, assumido por “missionários” que se dispunham a “enfrentar os perigos” do Novo Mundo para catequizar e civilizar. As publicações nas quais estão inscritas uma representação sacerdotal da docência localizadas na amostra valem-se de adjetivos que remetem à mesma carga semântica para descrever professoras e professores bem como suas práticas. Tais profissionais são descritas como “esforçadas”, “dedicadas”, “abnegadas”, “idealistas”, “guias” e “conselheiras”, “amigas”, “gentis”, “zelosas”, “sacrificadas”, “dignas de carinho, amor e admiração”.

Figura 07: Artigo Que gente boa!



Fonte: Rua, 1943, p.3.

A representação de professoras e professores como pessoas que se sacrificam pelo magistério mesmo sem receber a valorização devida, impulsionadas por força maior, seja “amor pela profissão” seja “dom divino”, atravessa a apresentação das figuras docentes nos

dois séculos das publicações analisadas. Está, por exemplo, no já mencionado artigo *Uma organização que se impõe no seio do professorado público*, assinado por Ernesto Schiller (1933), que, após descrever com diversos exemplos a desvalorização dos profissionais docentes, conclui: “[...] assim mesmo, vae desbravando estoicamente as espessas florestas do analfabetismo, educando e instruindo, rasgando mais amplos horizontes para o bem estar e a felicidade das sucessivas gerações vindouras” (Schiller, 1933, p. 4). E chega ao século XXI, na também já mencionada reportagem *Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola*, de 2013, com o relato de duas professoras:

Apesar das responsabilidades, dificuldades e dos desafios enfrentados dentro e fora da sala de aula, as entrevistadas afirmaram que o que as motiva a continuar no ensino é o simples fato de serem apaixonadas pelo que fazem.

Mariana Barcelos garantiu que o que mais a motiva a dar aulas é o amor que ela tem pelas crianças e o carinho retribuído por elas. “Isso faz com que a chama da paixão em ser professora continue acesa”, afirmou.

Já Rossana Spacek, apesar da realidade, disse que não se vê em outra profissão. “Em nenhum dia da minha vida profissional eu me arrependi de ter escolhido ser professora. Porém, ultimamente ando muito desmotivada. Só não é pior porque tenho paixão pela educação. Parece paradoxal, mas é exatamente assim que me sinto” concluiu (Resende, 2013).

A permanência de um ideário vocacional e missionário vinculado à figura docente demonstra que, mesmo findo o monopólio do ensino pelos jesuítas, que perdurou pela maior parte do período colonial, não se rompeu a influência da Igreja Católica sobre o Estado e, conseqüentemente, sobre o ensino (Cury, 1993, 2019). A desorganização estatal quanto a um sistema de ensino, seja na Colônia, seja nas primeiras décadas do Império, até “[...] favoreceu a iniciativa privada, que teve importância diante do pouco investimento em educação pública, ao mesmo tempo que deixou o Estado desobrigado do assunto” (Inácio Filho, 2002, p. 44). Desse modo, mesmo com a determinação da não obrigatoriedade das aulas de religião para estudantes acatólicos, preconizada pelo Decreto Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879) mais de meio século antes, e mesmo com a separação da Igreja e do Estado, estabelecida pelo Decreto 119, de 07 de janeiro de 1890 (Brasil, 1890) e reafirmada pela Constituição de 1891 (Brasil, 1891, Art. 72, § 6º), de inspiração positivista, o catolicismo seguiu dominando a oferta educacional e fazendo da educação um território em disputa.

Após a Proclamação da República, as delicadas negociações travadas entre representantes do mais alto clero e os responsáveis por compor o Decreto 119/1890 não satisfizeram a Santa Sé que, apesar de manifestar seu desagrado publicamente, celebrou a “possibilidade de acordos e concordatas”, como a manutenção do subsídio estatal a algumas

cadeiras nos seminários (cf. Cury, 1993). O ensino não era a única preocupação da Igreja Católica, que também questionava a validade exclusiva dos casamentos civis, a supressão da subvenção estatal aos cemitérios e ao pagamento de docentes nas escolas confessionais, reunindo todas as queixas sob o guarda-chuva da chamada ameaça de “ateísmo social” (Cury, 1993, p.24). Apesar de garantir a laicidade nos dispositivos legais de maior vulto, o novo regime “[...] oscilará entre sua manutenção [...] e sua flexibilização” (Cury, 1993, p. 24) nas primeiras décadas do século XX, oscilação que pode ser percebida em diferentes legislações complementares.

A tensão pela disputa do espaço se manifestou no campo discursivo, mas refletia-se também na oferta de vagas. Na região do Triângulo Mineiro, desde o período colonial até meados do século XX, prevaleceram as escolas privadas, confessionais e católicas, sobre um incipiente ensino público em processo de instalação (cf. Inácio Filho, 2002). As “[...] escolas confessionais atenderam as necessidades e os desejos de escolarização de uma elite rural predisposta a manter suas convicções religiosas, suas convicções políticas, seus privilégios e passá-los a seus filhos” (Inácio Filho, 2002, p.62). Contudo, a disputa pelo poder, que caracteriza e tensiona todas as relações sociais (cf. Elias, 1999, p. 101), sofreu nova alteração de equilíbrio a partir da deposição de Washington Luís e a tomada de poder por Getúlio Vargas, em 1930, reverberando significativamente sobre a educação (cf. Cury, 1993, 2026; Inácio Filho, 2002). O gaúcho, ainda no seu governo provisório, situou a educação entre suas prioridades e não escondeu sua proximidade com a Igreja Católica, sustentando seu discurso em uma semântica religiosa. Durante uma visita à Bahia, em 1933, por exemplo, declarou:

A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública.[...]

Concertada a cooperação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais, restaria, apenas, atribuir à União o direito de organizar e superintender, fiscalizando, todos os serviços de educação nacional.

A ação isolada dos governantes não basta para transmudar em realidade fecunda empreendimento de tal alcance e tamanha magnitude. É preciso criar uma atmosfera propícia e acolhedora, permitindo a colaboração de todos os brasileiros nesta obra eminentemente nacional.

[...] *educar* — palavra que nos deve servir de lema para uma patriótica e autêntica cruzada.

Piso uma terra de brilhantes tradições no domínio do pensamento — força creadora e atributo divino do homem. Daqui, poderão surgir os mais eloqüentes apóstolos dessa nova cruzada, que precisa encontrar em cada brasileiro um paladino devotado e intransigente (Vargas, 1938, p. 120-123 - grifo no original).

A Constituição de 1934, a segunda da República, foi a primeira lei geral do Brasil a trazer um capítulo integralmente dedicado à Educação e a previsão de criação de um Plano Nacional de Educação (Brasil, 1934). Também foi o documento que recuperou o ensino religioso, como “disciplina curricular obrigatória”, porém de “matrícula facultativa” (Cury, 1993, p.28), que seria “[...] ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis” (Brasil, 1934) no ato da matrícula. A norma nacional repetia o que já era usual em Minas Gerais desde a promulgação da Lei 1.092/1929 (Minas Gerais, 1929).

A obrigatoriedade, porém, não durou muito tempo, sendo suprimida pela Constituição promulgada pela ditadura do Estado Novo, também implantada por Vargas. A carta magna do novo regime, promulgada em novembro de 1937, “[...] retoma como lícita a possibilidade de uma educação religiosa nas escolas oficiais”, porém não autoriza “[...] o seu estabelecimento como disciplina obrigatória [...]” (Cury, 1993, p. 28). Tal definição se repetiu nas normativas subsequentes que regulavam diversos níveis de ensino e causou reação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a CNBB (cf. Cury, 1993). A ambiguidade em relação à educação, especialmente na sua relação com a Igreja Católica, identificada nos dois textos constitucionais promulgados pelo mesmo presidente, foi reiterada em diversas ações de Vargas, no período de governo provisório (1930-1934), no Governo Constitucional (1934-1937) ou no Estado Novo (1937-1945).

O governo, que promoveu uma grande reforma no sistema educacional, determinando a obrigatoriedade do “ensino primário integral”, além de uma série de legislações complementares que organizaram e ampliaram a racionalização do sistema escolar (cf. Silva, 2015) é o mesmo que convocou professoras e professores ao “apostolado cívico” pelo bem da nação (cf. Dias, 2008). A figura docente ganhou especial relevo nessa tarefa, conforme demonstra o discurso de Getúlio Vargas, proferido em 1938, durante as comemorações do centenário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos creadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil (Vargas, 1938 *apud* Dias, 2008, p. 24).

Nesse cenário, “a doutrina coadunou-se com o civismo preconizado por estes setores no poder, concorrendo para delinear a função social, política e intelectual do magistério nos termos do *apostolado cívico*” [grifo no original] (Dias, 2008, p.62). Tal construção discursiva produziu uma amálgama das representações cívica e sacerdotal que pode ser facilmente identificada nos conteúdos analisados nos periódicos uberlandenses no período, nas quais se confundem as instituições escola, família e pátria, usadas para justificar a prática de homenagens, como no exemplo: “O interêsse do aluno em prestigiar o seu Mestre, decorria do ambiente escolar, que era ao mesmo tempo de lar, de família e de nação. Daí as homenagens espontâneas, faceis e repetidas” (Comemora-se, 1953, p. 1).

Com a queda do Estado Novo, iniciou-se outra reorganização no equilíbrio de poder (cf. Elias, 1999), a partir da promulgação da Constituição de 1946, que determinou: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946, Art. 166). Quanto ao ensino religioso, o documento retomou a formulação de 1934, considerando disciplina obrigatória de matrícula facultativa (cf. Cury, 1993, p. 29): “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (Brasil, 1946, Art. 168, inciso V).

A carta constitucional de 1946 também foi o embrião de um novo capítulo na tensão do Estado brasileiro com a Igreja Católica, a partir do prisma educacional. Isso porque, no seu Art 5º, definiu como competência da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1946, Art. 5º, inciso XV, alínea d). Cumprindo tal determinação, uma comissão de educadores “de orientação liberal” construiu um projeto de lei que, após analisado pelo executivo, foi enviado para apreciação do Congresso Nacional pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1948 (Buffa, 1979). A polarização em torno do projeto de lei se estabeleceu entre, de um lado, defensores da “escola pública” e, de outro, defensores da “liberdade de ensino” que, no caso, significava a liberdade das escolas privadas atuarem sem regulação do Estado, mas seguirem recebendo subvenção estatal. A tramitação foi longa, passou pela apreciação de comissão do Senado, com parecer do relator Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação de Vargas, sugerindo arquivamento; pelo extravio da documentação e sua posterior recuperação; por seis anos de análise pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal; pelo recebimento de um novo texto, idealizado pela Associação Brasileira

da Educação (ABE)⁵⁷ como substitutivo do inicial, que, todavia, a comissão definiu por apensar ao processo para estudo conjunto ao primeiro (Buffa, 1979, p. 20-21).

Em novembro de 1956, após mais de oito anos do envio da proposta (Pereira; Poll, 2021), a comissão aprovou um parecer e o projeto foi encaminhado para debate no plenário da Câmara Federal. A partir desse momento e ao longo dos cinco anos que se seguiram até a promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, os debates foram intensos, ampliando-se para os “[...] círculos intelectuais do país e, posteriormente, a opinião pública” (Buffa, 1979, p. 26). Nesse confronto, a figura do educador Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pedagogia (Inep)⁵⁸, foi simbólica da polarização, especialmente após uma conferência proferida em Ribeirão Preto, no ano de 1956, na qual afirmou:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (Teixeira, 1956, p. 6).

Ao longo do debate público e legislativo, Teixeira foi descrito por grupos conservadores que defendiam os interesses do ensino privado, especialmente reunidos sob as bandeiras de defesa da “família e igreja” (cf. Buffa, 1979, p. 29), como [...] “perigo imediato para a formação da nossa mocidade [...]” (Buffa, 1979, p. 22), promotor de “[...] um plano de

⁵⁷ Criada em 1924, a ABE se notabilizou pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Cunha, s/d). Mesmo sendo majoritariamente composta por pessoas de ideário progressista, após a divulgação do Manifesto, a ABE aproximou-se “[...] do movimento católico leigo, seu principal oponente” para composição de uma proposta de capítulo destinado à educação na Constituição de 1934 (Cunha, s/d). Porém, com a implantação do Estado Novo e a perseguição que se seguiu “contra os educadores liberais”, a atuação da entidade foi gradualmente perdendo força e “[...] ela não desempenhou nenhum papel relevante na discussão e formulação de políticas educacionais no Brasil [...]” após a promulgação da LDB, em 1961 (Cunha, s/d). Atualmente, ABE mantém o Museu da Educação, um espaço virtual com acesso ao acervo documental da entidade (link: <https://museudaeducacao.org.br/br/>) e uma página na rede mundial de computadores (link: <https://abe1924.org.br/>) na qual divulga cursos e eventos realizados periodicamente, além de disponibilizar, a quem se interessa pelos temas educacionais, artigos de opinião assinados, um compilado das mais recentes legislações educacionais e outras informações relevantes publicadas em seu sítio.

⁵⁸ Criado em 1937, pela Lei 378/1937, o instituto era “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (Brasil, 1937). Passa a se chamar, em 1972, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com “autonomia administrativa e financeira” (Brasil, 1972). Em 2001, em homenagem ao diretor que, por sua trajetória de vida e por atuação no Inep entre 03/06/1952 a 27/04/1964, “inspirou gerações de pesquisadores e educadores” (Brasil, 2026), o órgão passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2001).

orientação materialista e ateísta do ensino nacional”, como alguém que “[...] move uma campanha ardilosa contra as escolas particulares em favor do monopólio estatal” e “[...] representante do socialismo militante [...]” (Buffa, 1979, p. 32). Já por parte dos defensores das ideias progressistas, o educador foi içado à condição de símbolo, passando a receber diversas manifestações de apoio e desagravo, entre as quais, destacou-se a da ABE, que publicou um manifesto analisando a polêmica fala de Ribeirão Preto: “Nada há nesta conferência que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais” (Buffa, 1979, p. 25).

A legislação aprovada em 1961, por fim, declarou-se “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e contrária a “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961, Art. 1º), estabeleceu que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, cabendo a cada família “escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Brasil, 1961, Art. 2º); e designou ao Ministério da Educação a responsabilidade por “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (Brasil, 1961, Art. 6º); além disso, manteve o ensino religioso como disciplina obrigatória de matrícula facultativa (Brasil, 1961, Art. 97). Quanto a professoras e professores, a Lei de Diretrizes e Bases determinou a exigência de curso normal para o exercício do magistério no ensino primário (Brasil, 1961, Art. 53) e do curso superior para o ensino médio (Brasil, 1961, Art. 59). Propôs, ainda, o investimento anual na educação nos percentuais de 12% do montante arrecadado em impostos para a União e 20%, para estados e municípios, e incluiu, no rol de despesas consideradas “com ensino”, aquelas destinadas ao “aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências” (Brasil, 1961, Art. 93).

Diversos estudiosos da educação se debruçaram sobre a legislação aprovada em 1961 e a analisaram sob prismas variados, bem como seu processo de construção (cf. Buffa, 1979; Montalvão, 2010; Saviani, 2019). A maior parte entende o resultado obtido como uma solução conciliatória para os variados interesses em disputa (cf. Saviani, 2019). Em nosso entender, o longo período de conflagração evidencia uma teia (Elias, 1994a) que sobrepôs discursos ideológicos, como o debate sobre o ensino religioso, interesses políticos quanto à centralização do Estado e, ainda, interesses econômicos, decorrentes da ameaça de redução das subvenções públicas às escolas privadas.

Após promulgada a LDB, cada estado precisou adequar-se às novas regras e, em Minas Gerais, isso ocorreu menos de um mês depois da publicação da legislação nacional,

por meio da lei 2.610, de 08 de janeiro de 1962. Mantendo “[...] um pé na tradição, outro na inovação” (Gatti Júnior; Guimarães, 2019), a legislação manteve o ensino religioso como disciplina obrigatória de caráter facultativo (Art. 69 e 70), assim como na LDB, e explicitou uma percepção cívico-religiosa da educação, o que se evidencia em alguns dos artigos do Capítulo que trata das “Finalidades do ensino”:

Art. 57 – A escola primária propõe-se formar física, intelectual, moral e socialmente os alunos, bem como dotá-los de instrumentos fundamentais de desenvolvimento, a fim de que desempenhem com eficiência os deveres de homem e de cidadão.

[...]

Art. 60 – O ensino primário fundamental deverá:

[...]

V – atender, tanto às aptidões individuais, como às exigências e possibilidades do meio com o fim de tornar o indivíduo capaz de promover o seu próprio desenvolvimento e de contribuir para o progresso social;

VI – tornar a escola ambiente propício a prática dos princípios democráticos e aos exercícios das virtudes sociais e cristãs;

VII – aproveitar todas as ocorrências cívico-sociais para o cultivo dos sentimentos de nacionalidade e fraternidade humana (Minas Gerais, 1962).

As exigências para o exercício do magistério em escolas públicas era a aprovação em concurso público para o qual a inscrição exigia, além de satisfazer os requisitos de formação, naturalidade, idade e condições de saúde, “ter boa conduta” (Minas Gerais, 1962, Art. 203, inciso VI), embora a norma não especificasse o que isso significava em termos concretos. Já para as escolas privadas, professoras e professores precisavam ser registrados junto à Secretaria Estadual de Educação, apresentando, além de prova da habilitação para o exercício do magistério e outros documentos, provas de “idoneidade moral, com documento expedido pela autoridade competente” e de “não sofrer de doença contagiosa ou repulsiva e gozar de inteira sanidade mental” (Minas Gerais, 1962, Art. 75, alíneas “d” e “e”).

A tensão entre Estado e Igreja, que agitou a opinião pública desde o início da República em âmbito nacional e influenciou as legislações educacionais estaduais e federal, também podia ser percebida na figuração social de Uberlândia. Estudos mostraram um grande crescimento de congregações religiosas que se instalaram no Oeste Mineiro entre 1872 e 1930 – 158, no total – muitas delas responsáveis por instituições de educação (cf. Inácio Filho; Rossi, 2012). Tal movimento pode ser entendido como “estratégias ideológicas da Igreja Católica” com vistas a recuperar a centralidade que a instituição exercia sobre a sociedade brasileira até a Proclamação da República (cf. Inácio Filho; Rossi, 2012, p. 557).

Aqui, contudo, a disputa pelo território educacional por instituições vinculadas à Igreja Católica ganhou contornos genéricos. Chama atenção o desequilíbrio: entre as 158 congregações analisadas, 58 são voltadas a oferecer educação masculina e 100, educação feminina (cf. Inácio Filho; Rossi, 2012). Essa educação ofertada nas escolas confessionais reproduzia os ideais da sociedade patriarcal, focando em “boas maneiras” e “prendas domésticas”, o que reforçava uma imagem das mulheres “[...] como um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinado à vida doméstica, aos cuidados do marido e da família” (Inácio Filho, 2002, p. 56).

Na construção da representação sacerdotal da docência também identifiquei um desequilíbrio, que atribuiu às mestras uma adjetivação muito próxima àquela descrita como a “imagem das mulheres” preconizada pelo patriarcado, além da prevalência da figura feminina da professora. Mesmo levando em consideração o fenômeno de “feminização do magistério”, sobre o qual já discorri brevemente no capítulo anterior, estatisticamente demonstrado e historicamente explicado, de que, no Brasil, a educação é tarefa essencialmente feminina, a disparidade identificada chamou minha atenção. Nas demais categorias, houve prevalência de sujeitos, autores e fontes masculinas nas publicações, localizadas entre as décadas de 1930 e 1970, porém, após os anos 1980, percebe-se maior equilíbrio. Contudo, quando se recorta apenas a representação sacerdotal, o gênero feminino foi consideravelmente predominante ao longo de todas as décadas analisadas. Entendo que tal movimento decorre de construções históricas que atribuíram à representação da mulher, da professora, da esposa, da mãe, classificações comuns, como “cuidado, sensibilidade, amor, vigilância” (cf. Louro, 2017), também utilizadas para qualificar a docência sacerdotal. “De algum modo, poderia-se dizer que ‘os ofícios novos’ abertos às mulheres neste fim de século [XIX] levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (cf. Louro, 2017, p. 454).

Um exemplo interessante de tal prevalência foi a notícia *Noites Primavera*, publicada pelo Correio de Uberlândia em 20 de outubro de 1953, relatando um evento promovido pela Associação dos Professores Primários e Secundários de Uberlândia, com a finalidade de arrecadar fundos para custear a representação uberlandense em um evento a ser realizado em Salvador, Bahia. No texto, atributos construídos socialmente como femininos (dedicação, gentileza e graça) foram dedicados à descrição das professoras organizadoras do evento:

Muito se empenharam as professoras, com a reconhecida dedicação da nobre classe a todos os trabalhos que empreende, a fim de que se coroasse

de pleno êxito a sua festa. Desenvolveram grande atividade antes dos bailes e nas duas noites se desdobraram em gentilezas, dando-lhes o destaque da graça feminina. Alcançaram indiscutivelmente o almejado sucesso, pois ficou completamente lotada a ‘Boite’, houve entusiasmo geral e os ‘chows’ animados por Moraes César, de que participaram professoras, alunas e elementos da Empresa Teatral França muito agradaram a todos os presentes (Noites, 1953, p. 4).

Contudo, outro exemplo que explicitou tal prática também demonstra certa “objetificação” da figura feminina, que independe de sua posição ou função social. Na Coluna *Em cima do muro*, assinada com o pseudônimo Barão de Monte Alto e publicada em 18 de outubro de 1973 pelo Correio de Uberlândia, o texto *Minha professora... e recados*” relatou a relação de amor platônico vivida pelo autor com sua primeira professora.

Lembro-me do quanto devo à minha primeira mestra e recordo-me do tanto que nós, todos seus alunos, a amávamos.

Podem acreditar. Minha professora foi nossa primeira namorada. Chegamos a ter ciúmes de seu noivo e ficamos frustrados, eu e todos os meus colegas, quando ela se casou, ocasião em que teve a “audácia” de nos convidar para a festa.

[...]

Indubitavelmente, foi a minha primeira paixão, (Como deve ter sido o amor de muitos, na faixa dos 7 aos 10 anos.) Hoje, eu sinto que todos os alunos tiveram, em sua professorinha, no Grupo Escolar, a sua primeira namorada (Monte Alto, 1973, p. 3).

A representação sacerdotal da docência vincula a atuação profissional de professoras e professores a uma inclinação pessoal para a qual as pessoas são impelidas, seja por força externa (algo como uma “missão divina”) seja por um sentimento individual (paixão pela tarefa). Tal impulso é descrito como irrefreável, quase passional, sendo, portanto, aceitável que por ele sejam feitos sacrifícios, tais como submeter-se a condições inadequadas de trabalho e remuneração insuficiente. Essas características colocam a representação sacerdotal da docência em relação direta com as representações desvalorizada e litigante, que apresentarei no próximo capítulo.

Antes, porém, vale a pena lembrar que, no percurso traçado até o momento, as representações foram construídas a partir de um lugar externo e dirigidas a professoras e professores como espécies de expectativas sociais depositadas sobre essas/es profissionais. O que trago a seguir é um movimento distinto: as representações da docência desvalorizada e da docência litigante surgem a partir dos profissionais e ganham publicidade nos periódicos, impulsionadas por uma reorganização dos equilíbrios de poder. Reforçando a ideia de que “o conceito de função é um conceito de relação” (Elias, 1999, p. 84-85), foi possível observar

não apenas a mudança das “funções sociais” dos grupos que já vinham compondo a figuração nas décadas anteriores, como também a entrada de novos grupos e atores sociais, que impactam todo o conjunto e a transformação das próprias dinâmicas de produção dos periódicos que as colocaram em circulação.

6. DESVALORIZADAS, SIM. SUBSERVIENTES, NÃO!

Os professores foram transformados no Brasil, por políticas demagógicas, em cidadãos de segunda categoria, e o ensino não é considerado por sucessivos governos matéria prioritária.
(Santos, 2003b, p. 2)

Seja como um “[...] bloco de subservientes, sem personalidade, sem altivez, sem altruísmo moral compatível com a finalidade do seu trabalho” (Schiller, 1933, p. 1), seja como “[...] os profissionais com ensino superior mais mal remunerados no Brasil” (Nunes, 2023), professoras e professores foram descritos pelos periódicos de Uberlândia/MG, em todas as décadas analisadas, com classificações que indicam uma representação de docência desvalorizada. A ideia remete a uma profissão sem reconhecimento social ou financeiro ou, ao menos, com reconhecimento aquém da importância da tarefa. Além disso, a ela estão ligadas diversas classificações, como desprezível, desprezado, subversivo, sem reconhecimento, “herói sem glória”, “mártir da ignorância”, grevistas, punitivistas e que precisam de formação constante.

Tais marcas, que encontrei em 34,7%, ou 41 dos 118 conteúdos analisados, estão também no já mencionado artigo *Uma organização que se impõe no seio do professorado público*, de Ernesto Schiller, publicado em 1933. No texto, o autor descreve como docentes da rede pública eram vistos pela sociedade e tratados pelo Estado. Em sua opinião, as professoras e professores públicos são “[...] figura apagada, em eternas necessidades, olhado com escarneo pelos potentados mas seguindo-os ainda, para todos os efeitos, com o seu orapronobis, enquanto, assim mesmo, vae desbravando estoicamente as espessas florestas do analfabetismo, educando e instruindo [...]” (Schiller, 1933, p. 4).

Figura 08: Trecho do artigo Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista

TRABALHO E CARREIRA

BUSCAR

Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista

Levantamento da FGV analisou informações de pessoas que trabalham em empresas privadas, em ocupações que exigem ensino superior.

Por **Júlia Nunes**, g1

17/10/2023 03h00 - Atualizado há 2 anos

Professores de pré-escola são os profissionais pior remunerados no país, aponta pesquisa — Foto: Pro Church Media/Unsplash

Professores do ensino pré-escolar são os profissionais com ensino superior **mais mal remunerados no Brasil**, aponta um levantamento do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV IBRE).

- ☒ **Clique aqui para seguir o canal do g1 Concursos no WhatsApp.**

O estudo foi feito pela economista e pesquisadora Janaína Feijó, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados no 2º trimestre de 2023 em todo o país.

O levantamento da FGV analisou as informações de **pessoas que trabalham em empresas privadas, em ocupações que exigem ensino superior**. A partir disso, listou as profissões citadas com maiores e menores salários no país (**veja os gráficos abaixo**).

O rendimento médio dos professores de pré-escola, segundo a pesquisa, é de R\$ 2.285 mensais. Na sequência, aparecem outros profissionais de ensino, com salários de R\$ 2.554, além de professores de artes, de música e do ensino fundamental.

Fonte: Nunes, 2023.

Como espero ter demonstrado ao longo do trabalho, mas especialmente no capítulo *Sociogênese das representações*, não há novidade no registro da desvalorização de profissionais docentes no Brasil. Ela decorre de fatos concretos que já vinham sendo observados e relatados desde as primeiras experiências educacionais após o rompimento da Coroa Portuguesa com a Companhia de Jesus (cf. Bastos, 2005; Veiga, 2012; Fonseca, 2019) e de percepções que circulavam socialmente, em especial entre profissionais docentes (cf.

Lemos, 2011, 2018, 2022), mas não apenas, chegavam também a espaços políticos (cf. Barbosa, 1883) e culturais (cf. Assis, 2020) e reverberavam pelos periódicos.

Contudo, sua menção, embora constante, foi pouco extensa nas primeiras cinco décadas analisadas, ampliando-se significativamente a partir dos anos 1970. No primeiro momento, a desvalorização docente era frequentemente utilizada para exaltar o sacrifício de professoras e professores, reforçando, assim, a imagem de uma docência sacerdotal: “[...] eles, indiferentes a tudo, proseguem a luta, com uma tenacidade admirável e como sóe acontecer, em troca de um salário infimo, vexatório mesmo” (Rua, 1943, p. 3). Porém, na segunda metade da amostra analisada, a falta de condições concretas e de valorização social tornou-se motor para a mobilização profissional, enquanto classe, abrindo espaço para uma imagem litigante da docência:

Nas escolas primárias e secundárias do Estado de São Paulo a greve do magistério continua total, mas em perfeita ordem. O presidente da união dos professores primários do Estado de São Paulo desmentiu que seja por questões políticas. “Os professores estão em greve porque não podem viver com o que ganham”, declarou. O secretário da educação, por seu turno, anunciou uma série de medidas punitivas com os grevistas (Abono, 1963, p. 3).

Assim, pela observação das representações desvalorizada e litigante da docência, acredito que podemos vislumbrar de modo privilegiado o processo de “luta de representações”, agora não mais pela força da imposição dos “[...] que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição”, mas pela reatividade, no processo “[...] de resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (cf. Chartier, 1991, p. 183). A mudança, em minha percepção, decorre de causas variadas que podem ser agrupadas em três grandes questões: alterações no perfil sociodemográfico da população uberlandense; crescente profissionalização do magistério local, com consequente constituição de associações representativas de classe; e gradual processo de “modernização” do jornalismo praticado no município⁵⁹.

⁵⁹ Adoto o conceito de modernização para tratar das mudanças do jornalismo a partir de processos de expansão, comercialização e profissionalização que ocorreram na imprensa de diferentes países em períodos variados, especialmente a partir de meados do século XIX (cf. Spannenberg, 2009). Considero que o conjunto de fenômenos que esses três processos abrigam pode ser facilmente situado como parte de um processo de modernização, a partir das perspectivas de Giddens (1991) e Solé (1998). Porém, foge aos objetivos deste trabalho realizar uma discussão teórico-conceitual acerca do conceito de “modernização”. Apontei brevemente os caminhos para tal discussão em momentos anteriores (Spannenberg, 2009, 2011, 2015), em trabalhos cujas leituras recomendo a quem desejar aprofundar-se na questão.

6.1 A educação tropeça na “trepidante metrópole”

Uberlândia seguiu o traçado de desenvolvimento projetado por suas classes dominantes, e seus periódicos ajudaram na disseminação do ideário de “cidade de paz e progresso” que se destacava em meio ao sertão. Apesar do crescimento econômico que os jornais buscavam enfatizar, a escolarização da população como um todo ainda era preocupante. O Censo Demográfico de 1950 (IBGE, 1954) registrou um total de 54.984 pessoas em Uberlândia, sendo que 35,3% delas eram analfabetas⁶⁰. Em números brutos, havia 10.827 mulheres e 8.609 homens maiores de cinco anos que não sabiam ler ou escrever. Tal cenário era um empecilho ao novo projeto almejado pelas elites comercial-urbana e agrária-rural: a “implementação de um Distrito Industrial”, o que demandava “mão-de-obra qualificada, especializada e alfabetizada” (cf. Inácio, 2017).

O município vinha, gradualmente, se reconfigurando em vários aspectos. Não havia mais predominância de população rural, a maioria de seus habitantes, 45,7%, vivia na cidade, contra 34,8% que estavam nas zonas rurais, e um grupo intermediário de 19,4% vivia em zonas “suburbanas” (IBGE, 1954)⁶¹. Mas o crescimento populacional, especialmente no espaço urbano, foi ainda maior nas décadas seguintes, refletindo o processo de êxodo rural que movimentou cerca de 27 milhões de pessoas, em diversas partes do país, entre as décadas de 1950 e 1980 (cf. Camarano; Abramovay, 1998). Nesse período, “[...] um em cada três brasileiros vivendo no meio rural opta pela emigração” (Camarano; Abramovay, 1998, p.45), por considerar as condições de vida e renda mais atrativas na cidade, mesmo com maiores exigências de qualificação (cf. Inácio, 2017). A expansão desenvolvimentista que impulsionou a industrialização em todo o país desde o governo de Juscelino Kubitschek e,

⁶⁰ Alguns trechos do presente capítulo compuseram um artigo que analisa a cobertura jornalística feita sobre a primeira greve docente no município de Uberlândia/MG, em 1979. O artigo (*DES*) *CAMINHOS DA DOCÊNCIA: as representações sobre docentes em disputa nos periódicos de Uberlândia (1978 e 1979)*, de minha autoria com o professor Carlos Henrique Carvalho, então meu supervisor de estágio pós-doutoral, foi publicado nos Anais do IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e está disponível pelo link: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106058>.

⁶¹ Desde 1938, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística havia adotado a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Geografia para normatizar os critérios de classificação espacial das populações no território (cf. Souza *et al.*, 2024). Tal normativa definia espaço urbano como “o centro de maior concentração predial [...]” onde “mais intensamente se manifesta a vida comercial, financeira e social da sede”, enquanto o suburbano era a “área dentro da qual já se esteja processando a expansão da zona urbana da sede ou, por suas condições topográficas favoráveis, esteja naturalmente destinada a essa expansão” (IBGE, 1938-1965 *apud* Souza *et al.*, 2024, p. 4). Essa classificação foi aplicada nos recenseamentos de 1950, 1960 e 1970, mas foi substituída pelas classificações “cidade ou vila, área urbana isolada, aglomerado rural e zona rural” (Souza *et al.*, 2024, p. 5), no Censo de 1980. Nos censos de 1990, 2000 e 2010, nova alteração estabeleceu uma classificação de residência urbana com três subcategorias e de residência rural, com cinco subcategorias, quantidade que se manteve no Censo de 2022, embora tenham se alterado os conceitos, graças ao “uso da geotecnologia [que] permitiu uma análise da malha de setores censitários” (Souza *et al.*, 2024, p. 11).

especialmente, no período da ditadura civil-militar é parte da explicação, mas o avanço tecnológico, que levou para o campo formas e meios de produção cuja necessidade de mão de obra humana era cada vez menor, também justificou o movimento.

Com uma taxa de crescimento de 6,80% ao ano, Uberlândia registrou, no Censo de 1980, 247.536 habitantes – quase o dobro dos 124.895 registrados em 1970 – e apenas 3,88% desses viviam longe da cidade (IBGE, 1983a). Com uma população em crescimento, precisando lidar com demandas relativas à ocupação e infraestrutura para acomodar todas as pessoas que para ali afluíam e garantir a manutenção do ideário de “ordem e progresso”, as elites locais utilizavam os meios de comunicação como “garantidores” desse discurso, a despeito dos “conflitos de ordem social, econômica e até mesmo política” que impediam o acesso de toda a população “aos serviços básicos como saúde, de saneamento, água, energia elétrica, educação e habitação” (cf. Inácio, 2017, p. 26-27).

Tal uso pode ser bem ilustrado ao se observar a cobertura dos periódicos quando, ao completar 90 anos de emancipação política, em 31 de agosto de 1978, o município realizou uma grande comemoração, que contou com a presença do então presidente da República, Ernesto Geisel, e do governador de Minas Gerais, Ozanan Coelho. As notícias e os anúncios pagos publicados pelos jornais reforçavam o discurso desenvolvimentista. Nele, Uberlândia é exaltada como cidade de “paz e progresso” (Uberlândia 90, 1978, p. 9), como “trepidante metrópole” (Era, 1978, p. 8), “a cidade cujo desenvolvimento é um milagre de trabalho e grandeza” (Mensagem, 1978, p. 9) e como “cidade líder que se agiganta em cada 24 horas que passam” (Na grandeza, 1978, p. 11). Um dos anúncios chama a atenção, pois, contrariando a tendência geral, deixa transparecer uma divisão social, ainda que de forma discreta:

PARABÉNS, UBERLÂNDIA, pelos seus 90 anos! você merece! Seu progresso é grande e seu povo é altaneiro e orgulhoso de você. Deseja que o seu futuro seja cada vez melhor. Que os seus filhos menos favorecidos e que neste ano talvez não tiveram condição de assistir as solenidades de seu aniversário consigam no futuro um lugar ao sol junto com os irmãos mais privilegiados. Que a condição de pobreza e abandono não os leve ao desespero e revolta, mas que os incentive a crescer com você dando sempre a volta por cima.

João de Oliveira Paulino
(Parabéns, Uberlândia, 1978, p. 10)

A “condição de pobreza e abandono” de parte da população, a qual se referiu o anúncio, pode ser percebida quando se observam os números de distribuição de renda no

município, divulgados pelo Censo de 1980⁶² (IBGE, 1991). A renda per capita no município era de Cr\$ 5.561,80, o que equivaleria hoje a R\$ 1.388,88⁶³. E, embora esse valor médio fosse maior que o estabelecido como salário mínimo que, em 1980, valia Cr\$ 4.149,60 (cf. Brasil, 1980), ao fazer um recorte dos dados por gênero, uma discrepância salta aos olhos. Entre as pessoas com renda de até um quarto do salário mínimo, 70,13% eram mulheres, contra 29,8% de homens. A diferença crescia ainda mais, à medida que a faixa salarial aumentava (cf. IBGE, 1991).

A maior parte das mulheres não tinha fonte de renda. Entre os homens, 79,38% tinham rendimentos, mas, entre as mulheres, 59,83% não tinham renda (IBGE, 1991). A diferença de rendimentos desses dois grupos sociais, contudo, é o que chama mais a atenção: entre os homens, a média era de Cr\$ 9.127,76 (equivalente a R\$ 2.279,36 atualizados), enquanto, entre as mulheres, era de Cr\$ 2.069,11 (atuais R\$ 516,69). A título de comparação, o valor da cesta básica em 1980, conforme o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), na cidade de Belo Horizonte⁶⁴, era de Cr\$ 2.557,55 (Dieese, 2023). Utilizando valores absolutos, a renda mensal média das mulheres uberlandenses não era suficiente para comprar nem mesmo os itens de sobrevivência básica para uma família.

A ênfase na distinção genérica que aqui proponho se justifica, pois as mesmas mulheres com renda consideravelmente menor do que a dos homens também ocupavam a maior parte das funções docentes, não apenas em Uberlândia, mas em todo país, desde o final do século XIX, conforme já mencionei nos dois capítulos anteriores (cf. Ferreira, 2010; Louro, 2017; Nascimento, 2019; Motoki Ilha, 2021; Faria Filho; Macedo, 2004). Ao observar os dados nacionais dos censos demográficos brasileiros sobre ocupação de pessoas com 10 anos ou mais que exerciam “Atividades Sociais”, categoria na qual se enquadravam as profissionais da educação (além de outras ocupações como “assistência médico-hospitalar,

⁶² Lançada em 1991, a publicação de tabelas especiais de rendimentos, feitas com base nos dados do Censo de 1980, detalha um pouco melhor o perfil sócio-econômico de Uberlândia no período. Ela traz pequenas discrepâncias entre os números de população total apresentados nos resultados preliminares do Censo, provavelmente pelo maior detalhamento, que separa a população do município e de seus distritos. Por esses dados, em 1980 o município de Uberlândia tinha 235.337 habitantes, sendo 116.447 homens e 118.890 mulheres.

⁶³ Todos os valores monetários apresentados foram calculados a partir do site do Banco Central do Brasil, usando como referência o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) e como datas referência os meses de agosto de 1980 (mês de coleta das informações do Censo 1980) e junho de 2026, utilizando a ferramenta “Calculadora do Cidadão”, disponível pelo link: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>

⁶⁴ A Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos, realizada mensalmente pelo Dieese, abrange apenas capitais e regiões metropolitanas, por isso optei por tomar a cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, como referência.

previdência social, etc”), também é possível verificar um gradual aumento de mulheres nesses postos de trabalho, passando de 56,9% na década de 1940, para 70,8% em 1980 (IBGE, 1971, 1983a).

A renda menor das mulheres que ocupavam a maior parte dos cargos de profissões ditas “femininas”, como o magistério, era justificada socialmente, por uma pretensa jornada menor de trabalho, pois sua ocupação principal deveria ser a família, e por sua atividade trazer uma renda apenas complementar, visto que cabia ao homem o sustento da casa (cf. Louro, 2017). Entre as professoras e os professores representadas/os pelos periódicos que analisei, tal classificação se destacou, repetindo-se nas notícias da primeira à última década pesquisada. Isso fica evidente desde o já mencionado artigo de Ernesto Schiller, de 1933: “Assim é que o professor, como funcionario publico, tem sido um ente de cathegoria muito remota, despresível e amesquinhado; tem se feito o alvo constante das economias publicas, em cortes, suppressões e ridicularias” (Schiller, 1933, p. 1), até o século XXI, como na reportagem publicada pelo G1 Triângulo em 17 de outubro de 2023, *Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista*, que informava: “o rendimento médio dos professores de pré-escola, segundo a pesquisa, é de R\$ 2.285 mensais. Na sequência, aparecem outros profissionais de ensino, com salários de R\$ 2.554, além de professores de artes, de música e do ensino fundamental” (Nunes, 2023).

Outra classificação que se repetiu na amostra, chegando ao século XXI com contornos ainda mais graves, é a de um profissional com necessidade de formação constante e, muitas vezes, com formação insuficiente. Nas primeiras décadas observadas, porém, tal percepção era apresentada de modo “incentivador”, como no texto *Curso de Férias*, assinado por Rubens Falcão e publicado por O Repórter em 14 de outubro de 1953:

A renovação dos conhecimentos do professorado é questão pacífica nos domínios da pedagogia. Não há quem conteste a necessidade que periodicamente se impõe aos membros do magistério de por meio de aulas modelo, conferências e outros encontros atualizarem as noções adquiridas no curso normal. É sabido que todo aquele que exerce a função de educar precisa estar atento aos progressos da ciência da educação, não somente através dos livros e revistas especializadas mas, sobretudo, em contato com os mestres, com os estudiosos, cuja experiência e observação lhe servem de roteiro e guia (Falcão, 1953, p. 2).

Todavia, o tom mudou gradualmente, à medida que a exigência de formação mínima avançou e tornou-se um desafio em todo território brasileiro. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi reformada, ocasionando a extinção do ensino primário,

transformado em ensino de primeiro e segundo graus, e tornando o curso Normal uma das modalidades que compunham o segundo grau, então denominada “Habilitação para o Magistério” (Brasil, 1971). Ao optar por seguir essa habilitação, a/o estudante precisava cursar as disciplinas de um tronco comum, além de cumprir 2.200 horas de “trabalho efetivo” (cf. Rosa; Búrigo, 2020). A legislação determinava, ainda, nas suas “disposições transitórias”, que “quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino”, seria permitida a atuação de profissionais sem a formação mínima, “[...] em caráter suplementar e a título precário” (Brasil, 1971).

Os dados do Censo de 1980 demonstravam que o dispositivo transitório, na prática, era o que prevalecia. Entre as 41.221.993 pessoas ocupadas, 1.055.220 delas declaravam atuar como professoras, sendo 10,4% (110.281 pessoas) apenas com o ensino elementar e 9,3% (98.849), somente com formação de primeiro grau (IBGE, 1983a). A maior parte, 48,8% (514.374), possuía formação de segundo grau, que poderia abarcar a Habilitação para o Magistério, e aquelas com ensino superior eram 29,7% (314.182) (IBGE, 1983a). Um pequeno grupo de 1,6% (17.534) declarava ter mestrado ou doutorado e atuar como professoras (IBGE, 1983a).

O ensino superior, aliás, nas mais diferentes áreas do conhecimento, era uma realidade distante da maior parte dos brasileiros nas décadas finais do século XX. Dos quase 120 milhões de habitantes registrados em 1980, apenas 1.790.000 de brasileiras/os tinham curso superior completo (IBGE, 1983a). A formação em Pedagogia era uma das mais procuradas: 149.505 pessoas haviam concluído o curso, atrás apenas do Curso de Direito (com 221.321 formados) e deixando para trás carreiras como Medicina (137.626), Administração (137.516), Letras (126.784), Ciências Econômicas (89.525) e Engenharia Civil (66.247). Em Minas Gerais eram 17.658 pessoas com superior completo em Pedagogia, 17.009 mulheres e apenas 649, homens (IBGE, 1983b).

Mesmo com a atuação de uma maioria feminina, as notícias e os anúncios publicitários que celebraram o Dia do Professor, em outubro de 1978, nos jornais uberlandenses, prioritariamente adotaram a forma no masculino, evocando as representações cívica e sacerdotal como principais elementos para descrever esses profissionais:

Do Mestre dos Mestres é consagrado,
Mentor da nova sociedade.
Tu salvarás da avalanche anarquista.
Esta terra tua. Confia! Sê otimista!
És a esperança da humanidade
(Azevedo, 1978, p.8).

Tantas discrepâncias, porém, não passaram despercebidas pelas educadoras de Uberlândia que, no final da década de 1970, começaram a se organizar e mobilizar por melhores salários e condições adequadas de trabalho. Apesar das representações de uma docência cívica e sacerdotal ainda marcarem as imagens de professoras e professores nos periódicos (cf. Fernando, 1973; Monte Alto, 1973; Silva, C. 1973), gradualmente vão perdendo espaço para uma visibilidade maior da desvalorização docente e, em reação a essa, para uma imagem combativa, de quem passava a se enxergar como classe trabalhadora (cf. Melhoria, 1973; Silva, W. 1973; Rabelo, 1983; Rosa, 1983).

A percepção de classe, aliás, era tendência nacional e impactava na já tradicional celebração de um dia em homenagem às professoras e aos professores. A partir dos anos 1950, a data foi incorporada como espaço para reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, adicionando uma nova significação à celebração original (cf. Vicentini; Lugli, 2009). Os mecanismos de reconhecimento simbólico se aprimoraram, como pelo Decreto 52.682, do então presidente João Goulart, que em 1963 declarou oficialmente o dia 15 de outubro como feriado escolar nacional, “para comemorar condignamente o dia do professor” (Brasil, 1963). Porém, sem medidas efetivas na prática cotidiana, não surtiam grandes modificações.

O 15 de outubro de 1963 marcou, inclusive, a primeira greve da categoria no estado de São Paulo, que “[...] consolidou a imagem dos docentes como profissionais que precisavam ser bem remunerados [...]” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 190). Ao longo das décadas de 1960 e 1970, professoras, professores e outros profissionais da educação passaram a se organizar em associações de classe, tanto em âmbito local, quanto nacional, alcançando, na década de 1980, mais de dois milhões de profissionais da educação representados pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) (cf. Saviani, 2013).

Em Uberlândia, a movimentação da categoria só se iniciou mais de uma década depois da primeira paralisação nacional, impulsionada por docentes da capital mineira. Foi no início de maio de 1979 que um grupo de docentes de Belo Horizonte reuniu-se e redigiu um documento reivindicando melhores condições de trabalho e remuneração adequada, depois entregue a representantes das autoridades públicas, locais e estaduais, e das entidades particulares. O fato foi noticiado na capa de O Triângulo, na edição que circulou em 05 e 06 de maio, com a manchete “Professores de Minas Gerais querem piso salarial e abono”. A notícia destacava que o movimento tinha sido realizado “à revelia do Sindicato e da associação dos professores primários” (Professores de Minas, 1979, p. 01). Essa situação bem

como seus desdobramentos em Uberlândia merecem atenção especial na investigação que empreendo, pois entendo que a cobertura dos jornais uberlandenses a essa primeira greve docente local foi um ponto de inflexão no modo como professoras e professores foram descritos nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI.

O país passava por um momento de intensa agitação social no final dos anos 1970, com o enfraquecimento do regime ditatorial que vigorava desde o golpe civil-militar de 1964, pressionado por uma “profunda crise”, tanto política quanto econômica, que gerou o descontentamento da população e a pressão de diversos grupos sociais por um processo lento em direção a maior abertura democrática (cf. Seino; Algarve; Gobbo, 2013, p. 34). O impacto dessa conjuntura sobre os trabalhadores era evidente, e a revolta se agravou após a revelação de que o governo brasileiro estava “maquiando” os números da inflação, o que gerava uma grande defasagem salarial (cf. Fortes; Corrêa; Fontes, 2014). O fato foi o estopim para o início da pressão de trabalhadores das mais diversas categorias por reajustes salariais adequados, e o instrumento principal de pressão foram as greves, especialmente na cidade de São Paulo e sua região metropolitana (cf. Fortes; Corrêa; Fontes, 2014, p. 22)

Uberlândia também começou a sentir o impacto dos novos ventos que pediam mudanças sociais e melhores condições de trabalho. Com certo espanto, a manchete do Correio de Uberlândia, na edição de 17 de maio de 1979, registrou o ineditismo da greve de seguranças terceirizados por agências bancárias: “Ainda sem solução *a primeira greve registrada em Uberlândia*” (Ainda, 1979 - grifo meu). Menos de uma semana mais tarde, a deflagração da greve docente causou ainda mais assombro, especialmente porque, até aquele momento nem os próprios docentes se enxergavam enquanto trabalhadores, relacionando essa ideia a “pessoas que realizavam trabalhos manuais, portanto, ‘inferior’ ao trabalho intelectual realizado pelo mestre” (cf. Amaral, 1999, p. 47).

As primeiras notícias sobre a greve docente, que durou mais de 40 dias, mostram o descrédito dos jornais locais pela capacidade de mobilização da categoria. A representação desvalorizada da docência foi apresentada fortemente no primeiro momento, com os dois diários registrando diversos conteúdos em apoio às motivações de professoras e professores, justificando com isso a necessidade de buscar melhores condições de trabalho e remuneração. Os periódicos amparavam-se também na representação cívica da docência, destacando a importância de professoras e professores para o crescimento da Nação e, sobretudo, destacando que o movimento grevista era “pacífico” e “apolítico”.

Ainda nos primeiros dias de greve, o deputado do MDB mineiro, Luiz Alberto Rodrigues, realizou um discurso na Assembleia Legislativa defendendo a greve, enquanto

cerca de 10 mil professores protestavam em frente ao prédio, conforme noticiou O Triângulo. Em sua fala, o deputado afirmou:

[...] que o nível do ensino brasileiro decaiu em virtude dos ‘baixos salários que são pagos aos professores’ [...] fez questão de explicar que com o que ganha o professor em Minas, ele não poderá comprar livros para atualizar-se, não pode frequentar cursos de aperfeiçoamento e ainda fica na obrigação de ministrar 48 a 50 aulas por semana para sobreviver’. (Escolas fechadas, 1979, p. 1)

Em sessão da Câmara de Vereadores de Uberlândia, diversos parlamentares também se manifestaram, a maioria se solidarizando com o movimento, porém com ressalvas. O Vereador Adriano Bailoni Jr., por exemplo, afirmou:

[...] acho que as professoras que neste momento reivindicam com justiça um aumento salarial deveriam esperar as decisões do governo. Acho que o nome do professor é dos que precisa ser venerado por todos nós. Mas gostaria de mandar um recado aos grevistas não só para que nossos estudantes possam voltar às aulas. Pedimos que os professores tenham um pouco mais de paciência para não prejudicar as aulas. Tenham a certeza de que o governador do Estado e o Secretário da Educação, que disseram que já estão sendo tomadas providências, vão resolver a situação (Vereadores, 1979, p. 3).

À medida que a greve avançava, contudo, os pedidos de paciência, para que professoras e professores aguardassem trabalhando por uma proposição do governo estadual, impôs às/aos docentes grevistas, por contraste, a classificação de impaciência. Essa mudança discursiva abriu espaço para entrar em cena a representação litigante da docência que, mesmo tendo sido mencionada anteriormente nos periódicos de Uberlândia (cf. Professores, 1963; Abono, 1963), ainda não havia sido dirigida às/aos docentes locais.

6.2 “Organização de defesa e de ataque”

A representação litigante da docência está relacionada à imagem de quem defende suas ideias e procura garantir seus direitos judicialmente. Traços de tal percepção de professoras e professores foram identificados em cinco das dez décadas que analisei, geralmente, relacionados, de diferentes maneiras, às representações desvalorizada e sacerdotal. Com a primeira estabelece uma relação causal, pois a falta de valorização motiva a busca por reconhecimento social e financeiro, ou seja, uma justifica a outra. Já quando

ligada à representação sacerdotal, professoras e professores representados como litigantes são qualificados como grevistas, preguiçosos e agitadores, que se recusam a aceitar acordos e prejudicam os alunos. Isso porque, quando a profissão é entendida como uma missão para a qual a compensação não é material, mas afetiva – ou até divina – as reivindicações são entendidas como transgressão.

A relação entre as representações desvalorizada e litigante da docência, que mobilizam adjetivos associados à figura docente como quem luta por melhores condições de trabalho e remuneração, já havia figurado nos periódicos de Uberlândia antes da greve de 1979, porém para registrar eventos externos à cidade. Na nota *Abono provisório aos Professores Paulistas*, publicada sem autoria pelo O Repórter, em 19 de outubro de 1963, tal ideia estava na fala do presidente da União dos Professores Primários do Estado de São Paulo, que negava a alegação do Secretário de Educação de que o movimento tinha motivação política: “Os professores estão em greve porque não podem viver com o que ganham”, declarou” (Abono, 1963, p. 3).

Tal percepção associada à imagem desvalorizada na docência, transfigurando professoras e professores que buscam valorização em “prejudiciais aos estudantes”, foi novamente percebida na nota da Agência Estado, *Greve prejudica férias de janeiro*, publicada pelo Correio de Uberlândia em 15 de outubro de 1993:

O governo do Estado de São Paulo já admite que a greve dos professores - iniciada há 57 dias - vai prejudicar as férias de janeiro. Em nota divulgada à imprensa no início da semana, o secretário da Administração, Miguel Tebar, afirmou que o governo “estuda a extensão do ano letivo pelo tempo necessário para cumprir o calendário escolar”. “É grande o número de escolas que terão de dar aulas em janeiro”, disse Tebar. Resolução baixada no dia 7 pelo secretário da Educação, Carlos Estevam Martins, reduz o número de dias letivos previstos para este ano de 200 para 180.

A afirmação de Tebar contraria garantias dadas por Martins, de que seria possível às escolas que aderiram à greve cumprir um “currículo mínimo” de reposição até o final de dezembro. Para o secretário da Administração, a paralisação do magistério criou um “terrível e talvez irrecuperável” prejuízo aos alunos (Greve prejudica, 1993, p. 10).

Vinculada à representação litigante de professoras e professores, as formas institucionalizadas mais recorrentes são o “poder público” (com diferentes variações semânticas, tais como Estado, Governo ou suas representações em instâncias distintas) e “sociedade”, como coletividade em sentido amplo. Porém, também localizei com grande frequência a classe, enquanto categoria profissional, que se institucionalizou e ganhou corpo ao longo do período analisado e suas variações (tais como associações e sindicatos

representativos), além da Justiça e da própria greve como instrumento de luta por direitos. Quanto às práticas, elas envolvem diretamente as instituições mencionadas. Em relação ao poder público, seja na esfera municipal, estadual ou federal, as práticas são de descaso, não apenas do ponto de vista salarial mas também em relação às condições de trabalho. Em relação à sociedade, foi possível perceber uma mudança ao longo do período analisado, sobretudo quanto ao espaço conferido nas publicações para os atores envolvidos, seja docentes, seja outros elementos que constituem o corpo social e não são identificados necessariamente com o “poder público”. Se, na década de 1930, os profissionais da educação foram conclamados a se perceber como classe e lutar por seus direitos (Schiller, 1933) e, na década de 1960, foram ameaçados pela força policial (Professores, 1963), na última década do século XX, eles ganharam espaço de fala e defesa judicial:

O fim da greve dos professores estaduais [de São Paulo] está nas mãos do governo. Ontem, em assembléia extraordinária convocada para as 14 horas no Vale do Anhangabaú, Centro de São Paulo, os dirigentes do sindicato da categoria (Apeoesp) defenderam a suspensão do movimento que completou 48 dias ontem. A volta ao trabalho, segundo o presidente da entidade, Roberto Felício, à aceitação pelo governador Luiz Antônio Fleury Filho (PMDB), de todos os itens da proposta feita pelo juiz Jamil Zantut, do Tribunal Regional do Trabalho (TRT), que, entre outros itens, define política salarial mensal, com reposição total de perdas salariais a cada quadrimestre com base no IPC da Fipe. Fleury disse que o fim da greve depende dos professores, pois o governo do Estado já ofereceu tudo o que podia. Em audiência de conciliação realizada sexta-feira no TRT, Zantut deu um prazo para que as partes se pronunciem sobre a proposta. [...] Se não houver entendimento, a greve vai a julgamento. Esta é a primeira vez que a questão salarial dos professores do Estado chega ao TRT (Greve dos Professores, 1993, p. 10).

Embora as representações litigante e desvalorizada da docência tenham sido encontradas juntas em muitos conteúdos da minha amostra (Tabela 04), o único artigo no qual foi localizada coocorrência das duas, somadas à representação sacerdotal, foi o já referido *Uma organização que se impõe no seio do professorado público*, assinado por Ernesto Schiller e publicado pelo jornal A Tribuna, em 11 de outubro de 1933.

Tabela 04: Coocorrências das representações desvalorizada e litigante nos conteúdos analisados

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	LITIGANTE	COOCORRÊNCIA
1930	10	01	01	01
1940	07	03		-
1950	08	02		-
1960	08	02	02	02
1970	15	04		-
1980	16	04	01	01
1990	26	09	05	03
2000	18	13	03	02
2010	05	01		-
2020	05	02		-

Fonte: Elaboração da autora.

O texto de Schiller, aliás, mesmo apresentando traços das representações desvalorizada, cívica e sacerdotal, é um documento fundamental para a compreensão da docência litigante, a qual é, inclusive, seu fato gerador. Isso porque, diferente dos conteúdos de outros períodos, nos quais sindicatos e outras associações de classe já se haviam constituído e atuavam na defesa dos interesses docentes, esse artigo conclama para a criação de tais instituições.

É forçoso, portanto, aproveitando o ambiente renovador evolucionista nacional, o professorado publico, conscio dos seus direitos e deveres, se organize de tal modo em associações permanentes e indefectíveis, fazendo valer para si e para a collectividade a sua força real e inconteste, porem desaparecida como a do boi carreiro na sua absoluta passividade.

[...]

Eis ahi, senhores orientadores e defensores do povo, o de que nos devemos occupar intensiva e extensivamente até que despertemos, no seio do professorado capaz, a dignidade propria juntamente com o animo de exercer a sua autoridade tambem fora da sua cadeira: despertemos nelle o entusiasmo para ser brasileiro com a igualdade de direitos do cidadão (Schiller, 1933, p. 1).

Vale ressaltar que o Sindicato de Professores de Minas Gerais havia sido fundado em 12 de fevereiro de 1933 (Sindicato, 2023), portanto nove meses antes da publicação da

opinião de Schiller. Porém, a seção sindical regional na cidade de Uberlândia somente foi inaugurada após o primeiro engajamento de professoras e professores uberlandenses na já mencionada greve docente de maio de 1979. Por tal motivo, é interessante perceber como os argumentos de Schiller demonstram afinidade àquelas que serão pautas comuns da categoria décadas mais tarde: respeito e reconhecimento por parte do governo e da sociedade, condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com a importância social da sua tarefa.

Comprehendamos, pois, a necessidade imperiosa de se conseguir a arregimentação, em classes, do professorado publico, de maneira a valorizal-o na sua verdadeira expressão, a elevar-lhe o nivel moral, a tranquillizal-o na garantia de todos os seus direitos, como funcionario e como individuo.

[...]

Eis porque entendemos inevitavel uma attitude, compativel com a sua dignidade pessoal e com o seu merito funccional, de todo o magisterio em classe una, perfeitamente cohesa e cuja actividade provoque a consideração devida dos demais cidadãos da política, que é uma razão de ser dos povos, e principalmente dos governos cuja efficacia depende delle, da sua dedicação em varios aspectos (Schiller, 1933, p. 1-4).

Ao fim da conclamação, o articulista descreve os benefícios que acredita poderem surgir de tal movimento. Tais propostas somente começaram a se concretizar, mesmo que parcialmente, em terras uberlandenses, quase 50 anos após a publicação do texto. Porém, até o período atual, ainda aguardam seu pleno cumprimento.

Que se promova a grande associação do professorado cuja porta de entrada, para a conquista do que lhe cabe, deve ser a política, na sua verdadeira accepção, que tem sido a unica força capaz de agitar, sacudir, atirar para frente e para cima todas as aspirações do povo latino de quem a formação psychologica ha de manter inalteravel esse feitio.

Tornando-se uma energia e capaz de lutar intelligentemente para vencer com dignidade — os membros do magisterio não só se defenderão e os seus interesses profissionais, mas lucrará a collectividade e, talvez com maiores vantagens, os proprios governos e os seus componentes em particular que, a isso fazendo jus, terão o valioso apoio, o melhor amparo da maior classe que, em quantidade e qualidade, labuta dentro das fronteiras do Estado de Minas Gerais.

Organização de defeza e de ataque, dentro do seu proprio ambito, ella deverá ter por escopo, o ultimo e o mais elevado, enobrecer a classe para que, com o Estado, se engrandeça no sublime esforço de tornar o povo mineiro ufano de si mesmo, cheio daquele orgulho cuja razão de ser distribue marcos incontaveis pela posteridade em fóra (Schiller, 1933, p.4 - grifo meu).

As pautas apontadas por Schiller foram também aquelas defendidas, quase meio século depois, pelo professorado mineiro, evidenciadas no movimento de maio de 1979. Em Uberlândia, assim como no restante do estado, a proposta de acordo oferecida pelo Governador foi recusada, e o tom da cobertura dos periódicos se agravou, mobilizando fortemente as classificações de uma representação litigante da docência. As pessoas em greve passaram a ser apresentadas como “inflexíveis” e “intransigentes”, consequentemente, “ameaçadores” e “prejudiciais”, tanto aos alunos e suas famílias quanto às escolas e outras instituições relacionadas à educação.

Algumas publicações realizadas pelos veículos chegaram a classificar o movimento como “ilegal”, não de forma direta, porém a partir de publicações contrárias à greve como instituição, incluindo tanto a docente como as de outras categorias. Isso pode ser visto, por exemplo, em uma nota comentando o discurso do deputado pernambucano da Arena⁶⁵ (partido de apoio ao governo militar), Ricardo Fiuza, que questionou até onde iria o direito dos trabalhadores à greve. Ao fim, o texto concluiu: “A seu ver, são legítimos os interesses da classe trabalhadora por uma melhoria de seu padrão de vida, mas um aumento excessivo dos salários poderá sufocar as empresas” (Direito, 1979, p.03). Nessa mesma linha, O Triângulo, dias depois, republicou um artigo assinado por Ricardo Vélez Rodriguez – o mesmo que, 40 anos depois, tornou-se o primeiro dos seis ministros da Educação no governo de Jair Bolsonaro – no qual critica os movimentos grevistas comparando-os ao anarquismo:

Na atual transição para formas mais democráticas de governo, o perigo da inspiração anarquista constitui um risco real que enfrenta o País. Não poucas reivindicações que se vêm fazendo por parte dos movimentos grevistas apelam para um tipo de solução ideal que esquece a situação real da economia nacional. Há um desconhecimento, muitas vezes voluntário, da necessidade de enfrentar o processo inflacionário com medidas fortes, nas quais se devem comprometer todos os setores (Rodriguez, 1979, p. 03).

Apesar da evidente predominância de classificações negativas associadas à representação litigante na cobertura da greve, é interessante perceber como os veículos também passaram a abrir mais espaço às manifestações da classe, o que se evidencia por um maior número de publicações com as falas de professoras e professores, seja através de entrevistas, seja em documentos coletivos, produzidos pelo movimento. Na edição de 26 e 27 de maio de 1979 do Correio de Uberlândia, por exemplo, o jornal publicou a íntegra da carta

⁶⁵ Como já mencionei no capítulo Cartografia Sociohistórica, a prática de republicar conteúdos extraídos de outros jornais era comum, especialmente em um contexto como o dos periódicos locais. A seleção dos conteúdos, contudo, era de responsabilidade dos jornais que, portanto, optavam por aqueles que refletissem suas ideias e reforçassem sua visão de sociedade.

distribuída pelo Comando de Greve Local. No trecho do documento intitulado *Justificativa e apelo*, lê-se:

Em virtude do baixo salário, o professor é obrigado a se desdobrar em vários turnos, a correr de uma escola para a outra e isso provoca seu desgaste físico e emocional, enfraquece suas condições de educador. Sempre tivemos consciência dos nossos deveres e agora temos também consciência dos nossos direitos (Professores em carta, 1979, p. 08).

Ao final de 40 dias de paralisação, professoras e professores mineiros aceitaram a proposta do governo. E, na construção da reportagem que anunciou o encerramento da greve, a representação litigante da docência prevaleceu, marcada pelo tom ameaçador dos líderes do movimento: “[...] o Comando Geral da Greve resolveu determinar a volta dos Mestres aos estabelecimentos de ensino, afirmando, no entanto, que outra greve poderá eclodir no dia 15 de agosto, pois o aumento alcançado pelo movimento ainda deixou muito a desejar” (Reposição das aulas será, 1979, p. 1). Também foi possível perceber marcas de uma representação cívica da docência, porém, essas estão associadas à representante governamental, a professora responsável pela Delegacia Regional de Educação, personagem à qual se atribui a tarefa de “resgate da ordem”. Duas notícias informam que a delegada irá “recuperar o tempo perdido” (Reposição das aulas será, 1979, p.1) e fazer isso “num clima de satisfação e de participação” (Reposição das aulas poderá, 1979, p. 1).

A cobertura da primeira greve docente de Uberlândia, ainda que não faça parte da minha amostra, possibilitou observações fundamentais para compreensão das mudanças que a própria figuração social estava sofrendo, lançando luz sobre as fissuras na imagem de “paz e progresso” que vinha sendo construída discursivamente pelas elites locais há décadas e mostrando que, por trás dela, havia uma sociedade formada por diferentes grupos em disputa. Mas, para além disso, ela demonstrou o início da mudança no jornalismo praticado na cidade na direção de um processo de “modernização” que já estava em curso nos grandes centros nacionais, marcados pela expansão dos veículos, pela ampliação da comercialização através deles e pela profissionalização dos seus agentes, porém não ocorreu de modo uniforme, nem concomitante em todos os lugares (cf. Spannenberg, 2015).

Nos principais centros urbanos do país – São Paulo e Rio de Janeiro – as duas décadas finais do século XIX e as três primeiras do século XX foram consideradas decisivas para a implantação de um jornalismo “industrial”, que advinha da “[...] implantação do capitalismo e de uma sociedade burguesa no Brasil, que transformou os jornais em empresas capitalistas”,

alterando significativamente seu modelo de negócios (Spannenberg, 2015, p. 35). Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os grandes diários impressos brasileiros passaram por novas mudanças, agora mais focados nas construções textuais e gráficas e na perspectiva sobre que fatos seriam ou não noticiáveis. Pesaram nesse sentido a ampliação da influência estadunidense em detrimento da antiga influência europeia, de caráter mais opinativo, além da regulamentação da profissão (Brasil, 1969) e da consolidação das escolas de Jornalismo, simbolizada pelo lançamento do livro *A Imprensa Informativa*, do jornalista, professor e pesquisador pernambucano Luiz Beltrão. A obra, lançada em 1969, propunha-se a sistematizar rotinas e regras da prática de redação jornalística, estabelecendo parâmetros comuns, e foi adotada em grande parte dos cursos da área (cf. Spannenberg, 2015).

Nesse processo, “[...] o jornalismo apaixonado, opinativo e parcial encontrado nos diários da primeira metade do século XX”, especialmente nos grandes centros, “foi sendo substituído por um fazer mais racionalizado, que buscava fontes humanas e dados de sustentação para as informações fornecidas [...]” (Spannenberg, 2015, p.153). Contudo, os jornais das cidades interioranas não seguiram esse ritmo, mantendo uma produção de caráter mais “artesanal” até as últimas décadas do século XX (cf. Spannenberg, 1999). “A mentalidade empresarial, vislumbrada desde o início da década de 50 pelos jornais da grande imprensa, somente começa a chegar no interior a partir de 1970” (Spannenberg, 1999, p. 19).

A imprensa uberlandense não fugiu desse traçado. Somente entre as décadas de 1960 e 1970, uma “[...] visão empresarial passa a predominar sobre o aspecto político-partidário e romântico do jornalismo doutrinário” e os periódicos, gradualmente, substituem a ideia “[...] de ter uma missão a cumprir” pelo “[...] objetivo de prestar serviço ao leitor, satisfazendo seus interesses” (Santos, 2005, p. 196). Apesar disso, nesse período, as condições técnicas ainda não permitiam grandes mudanças, pois os veículos locais costumavam adquirir para sua produção as máquinas que os órgãos da capital “descartavam” em seus processos de modernização.

Esse movimento também foi perceptível na minha amostra, em conteúdos publicados até a década de 1970, nos quais prevaleciam falas de autoridades criticando as/os professoras/es ou demais profissionais da educação ou a palavra dos articulistas reclamando mais atenção dos governos ao setor educacional. É o que pode ser percebido em diversos exemplos, como no artigo sem assinatura *Comemora-se o Dia do Professor*, publicado pelo Correio de Uberlândia, em 15 de outubro de 1953; ou na nota *Melhoria do Professor*, publicada pelo Tribuna de Minas, em 18 de outubro de 1973, relatando o discurso do deputado carioca Alcir Pimenta, além do já mencionado texto de Ernesto Schiller:

É mistér se acabe de vez, por qualquer modo, com esse desprezo acintoso que certos individuos, occupantes accidentaes de postos administrativos, votam ao professor publico; é forçoso se espadane essa impressão tão lugubre quão ridicula de que o motivo do ser do professor vem de um beneficio, de um obsequio, de um favor do governo, pela ligação umbelical ao erario.

Longe disso. Os homens que governam são mandatarios do povo, este exige instrucção e quem vae satisfazel-os, no interesse commum, é o professor; elle é quem lhes presta um serviço grandioso, magnifico e cujo pagamento quasi sempre minguaado e ridiculo [...] (Schiller, 1933, p. 4).

Tem sido, de sua parte, portanto, constante a homenagem ao Mestre. O que é consôlo e esperança — numa terra, como a de Minas Gerais, que teve o mais belo ensino primário do mundo e o perdeu pela incúria de seus govêrnos irresponsáveis, como o atual que se negou a aumentar os vencimentos dos professores primários e rurais do Estado, sob alegação de falta de numerário público.

E o professor mineiro primário é o que percebe [sic] menos em todo o Brasil.

Só mesmo um Mestre pode ter o carinho de um pai para tantas crianças as quais o govêrno nega amparo oficial (Comemora-Se, 1953, p. 1).

Do ponto de vista material, o professor ainda é um homem inteiramente desassistido, sem condições psicológicas indispensáveis ao exercício da profissão, carecendo de ajuda do Governo para que o seu trabalho não seja, “como é presentemente, uma espécie de tarefa adstrita a de um vendedor ambulante de educação” (Melhoria, 1973, p. 4).

Contudo, a partir de 1980, as páginas jornalísticas passaram a abrir espaço para maior número de atores sociais do campo da Educação, tais como professores, diretores de escola, sindicalistas e representantes de classe, que foram, aos poucos, sendo incluídos como fontes⁶⁶ de informação das notícias e reportagens. Tal ampliação não apenas possibilitou a diversificação das informações publicadas, mas também gerou uma redução da desumanização dos sujeitos envolvidos⁶⁷. Ao diminuir a estereotipação, as notícias passaram

⁶⁶ Fontes são todas “[...] as pessoas que o jornalista observa ou entrevista [...] e fornecem informações enquanto membros ou representantes de grupos (organizados ou não) de interesse ou de outros setores da sociedade” (Gans *apud* Wolf, 2003, p. 234). Existem diversos tipos de fontes e diferentes classificações para elas. Wolf, por exemplo, denomina-as de acordo com sua natureza em “fontes oficiais ou institucionalizadas”, àquelas que são estáveis e “fontes oficiosas”, às circunstanciais ou provisórias (2003, p. 234).

⁶⁷ Jornalisticamente, denomina-se de “humanização do relato” a prática de inserir em uma reportagem a descrição de vida de sujeitos que “exemplificam” e, ao mesmo tempo, singularizam um fato (cf. Spannenberg, 1999). Tal tendência ganha o jornalismo estadunidense nos anos 1960 e, na mesma década, chega às páginas de periódicos brasileiros dos grandes centros, como o *Jornal da Tarde* e a *Revista Realidade* (Spannenberg, 1999, p. 27). Contudo, nos jornais das cidades do interior, por falta de condições técnicas, tal “inovação” só passa a ser incorporada à prática de modo rotineiro a partir dos anos 1990. Ao analisar, no final da década de 1990, impressos de uma cidade de porte médio no interior do Rio Grande do Sul, ao longo de quatro décadas, consegui identificar que, “no período em que a grande imprensa [nacional] publicava reportagens, os jornais locais publicavam, na sua maioria, notas sociais, notícias, poesias e vários artigos de opinião. A situação começou a

a apresentar um retrato de professoras e professores como menos heroicos e mais próximos do ser humano de carne e osso. Um exemplo pode ser observado na já mencionada reportagem *Professor tem muito pouco a comemorar*:

Há muito tempo o professor de física Walter Weiss, de 57 anos, não sabe o que é tirar um fim de semana para descansar. Dando aulas em três escolas, ele é obrigado a dedicar os sábados e domingos para corrigir provas e preparar aulas. “Dando 51 horas-aula por semana, mais 4 de laboratório, não sobra tempo para quase nada”, diz. “Nem para a família. Mas é o único jeito de manter um nível de vida média.”

Weiss não é exceção. O relatório Estatísticas dos Professores no Brasil, que deverá ser divulgado hoje pelo Ministério da Educação (MEC), mostra que grande parte desses profissionais enfrenta jornadas duplas ou triplas, turmas maiores do que seria recomendável e baixos salários (Professor tem, 2003, p. B3).

O jornal Primeira Hora, criado em 1981, é considerado um dos marcos do processo de “modernização” da imprensa de Uberlândia (cf. Reis, 2010; Alves, 2018; Sousa, 2026), tanto porque foi o primeiro periódico local a utilizar impressão offset quanto porque trouxe para a cidade uma série de profissionais com perspectivas diferentes do fazer jornalístico. Contudo, também carregou idiossincrasias, pois foi criado na esteira da campanha do médico Zaire Rezende ao cargo de prefeito municipal e funcionou como palanque para as ideias do grupo político que deu sustentação a ele, tendo circulado entre 1981 e 1988 (cf. Reis, 2010).

No Primeira Hora, foi publicada, em outubro de 1983, a notícia sobre o encerramento do Congresso Mineiro de Educação, realizado na capital Belo Horizonte. O texto, em síntese, denuncia a mesma tendência à desvalorização e traz como demandas da categoria docente pautas muito próximas daquelas apontadas por Schiller (1933) meio século antes: respeito do governo e da sociedade, melhores condições de trabalho e remuneração adequada.

No documento aprovado, os educadores mineiros afirmam que “a escola deve trilhar o caminho do povo, suprimindo a servidão, a subserviência e a domesticação à qual foi reduzida. [...]”.

“A educação básica em nosso Estado sofre, como no resto do País, uma deterioração pelo abandono a que foi relegado o atendimento universal e de qualidade ao direito de educação escolar da população”.

Os mineiros pedem melhor qualidade pedagógica, dizem que o livro didático não é acessível a uma parcela significativa dos alunos pelo seu custo excessivo, exige [sic] a valorização do magistério e fazem mais as seguintes propostas:

mudar apenas na última década pesquisada [1990], fase em que a grande imprensa estava, justamente, substituindo as reportagens por textos mais enxutos” (Spannenberg, 1999, p. 72-73). Acredito que tal tendência, também identificada em periódicos de diferentes estados (cf. Ribeiro, 1987; Ortet, 1996), repete-se em diversos locais, incluindo os periódicos uberlandenses.

Maiores recursos; inversão das prioridades nas políticas estatais, colocando os recursos públicos a serviço dos direitos básicos do povo (educação, saúde, habitação, transporte, alimentação, lazer e esportes); redefinição da função social da escola; inversão do estilo autoritário e burocrático da administração; prioridade para uma política de preparação e fixação dos docentes nas séries iniciais e no pre-escolar; que o Estado assuma a responsabilidade de formar docentes capacitados; definição de uma política sócio-econômica que possibilite ao homem a opção de se fixar no campo; garantia aos profissionais o ingresso e a estabilidade no sistema [...] (Educadores aprovam, 1983, p. 7).

Com o avanço das décadas, a percepção da desvalorização vai sendo ampliada. É o que explicitou a opinião de Ivan Santos, publicada pelo Correio de Uberlândia, em 21 de outubro de 2003, denunciando não apenas o descaso governamental, mas também a indiferença da sociedade com um tema de tão grande impacto.

Os professores foram transformados no Brasil, por políticas demagógicas, em cidadãos de segunda categoria, e o ensino não é considerado por sucessivos governos matéria prioritária. Pior é a indiferença dos eleitores que elegem os governantes e não cobram deles melhor educação porque não se interessam por política. Assim, os políticos deitam e rolam. Pense nisso e, como é uma jovem inteligente, descobrirá o óbvio ululante. Assim você se qualificará para ser uma mestre-escola competente, e não apenas uma regente de programas oficiais de ensino.

A sociedade brasileira precisa de professoras politicamente conscientes e culturalmente bem preparadas para cobrar salários decentes e mais recursos do Estado para a educação. Lutar democraticamente contra as regras ditadas do trono não é subversão, é obrigação (Santos, 2003b, p.2).

Entre as duas publicações, de 1983 e 2003, dois eventos marcaram a educação brasileira e as representações da docência: a promulgação da carta de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (Brasil, 1996b). Os dois marcos legais significaram, em muitos sentidos, mudanças relevantes no campo educacional e nas representações da docência em circulação tanto nacional quanto localmente. Foram também territórios de disputas, marcados pela intervenção de grandes grupos com interesses os mais diversos.

A assembleia Constituinte, eleita em 1986, refletiu um pouco das assimetrias que configuravam o país no período, assim como as disputas ideológicas e mercadológicas em torno da educação. Do total de 559 eleitos, 487 deputados e 72 senadores, apenas 26 eram mulheres (Há 25 anos, 2011). As bandeiras da educação foram defendidas pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que reuniu representantes

de 15 diferentes associações representativas dos profissionais da área pública (cf. Saviani, 2013), pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen), que representou os interesses das instituições educacionais leigas, e pelas Associação Brasileira de Escolas Comunitárias (Abesc) e Associação de Educação Católica (AEC), que defendiam as escolas confessionais (cf. Da Silva, 2008, p.59).

O texto promulgado em 1988 ampliou princípios e direitos conquistados anteriormente, como a gratuidade do ensino público em geral, não apenas no obrigatório, e elevou a vinculação orçamentária, “[...] passando para 18%, no caso da União, e para 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 212)” (Saviani, 2013, p. 214). Também determinou, em caráter transitório, que, na década seguinte à promulgação da carta, houvesse “mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (Brasil, 1988, Art. 60). Tal proposta foi base para a posterior criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ainda de caráter provisório (Brasil, 1996a) que em 2020 se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de caráter permanente (Brasil, 2020).

Apesar de significativos avanços para a educação pública, os interesses da educação privada não foram negligenciados, resultando – mais uma vez – numa “solução conciliatória” (cf. Da Silva, 2008; Saviani, 2013), tal como havia ocorrido nos embates anteriores. Manteve-se o ensino religioso no currículo obrigatório e garantiu-se a subvenção pública a escolas privadas através de bolsas e incentivos fiscais (cf. Saviani, 2013). Em relação a professoras e professores, foi apresentada pelo Fórum uma proposta ampla para estabelecimento de uma “carreira nacional do magistério”, incluindo docentes das redes pública e privada (cf. Da Silva, 2008). As/os docentes da rede pública conquistaram o ingresso exclusivo por concurso e o regime jurídico único, este, porém, apenas para instituições federais. Entretanto, as/os docentes da rede privada, para quem foi defendida a “estabilidade no emprego; remuneração adequada; carreira docente e técnico-funcional”, foram apenas contemplados simbolicamente, com discurso do “[...] preceito geral de ‘valorização do magistério’” (Da Silva, 2008, p. 61-62). A toda categoria garantiu-se o direito de sindicalização e a aposentadoria especial que, sem uma carreira valorizada, soou mais “[...] como ‘favor’ da sociedade a um segmento desprestigiado” (cf. Da Silva, 2008).

As mesmas antigas tensões entre interesses públicos e privados, explicitadas durante a elaboração da nova Constituição, estenderam-se ao debate sobre a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigia desde 1961, porém havia sofrido alterações durante o regime de exceção que vigorou entre 1964 e 1981 (cf. Gatti; Guimarães, 2019, p.167-168). Dessa vez, os protagonistas da polarização foram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) (cf. Otranto, 1996; Brzezinski, 2010; Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016). Os debates sobre a necessidade de atualizar a LDB iniciaram-se entre as associações que defendiam a educação pública e consolidaram-se com uma proposta de redação apresentada pelo professor Demerval Saviani e discutida no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizado seis meses antes da promulgação da nova Constituição, em abril de 1988, em Porto Alegre.

Registrado como PL 1.258-A, de 1988 (PL 1258, 2026a), o texto proposto por Saviani e debatido pela Anped foi apresentado pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) (cf. Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016). Ao longo de sua tramitação no Congresso Nacional, o projeto passou por diversas negociações, sofreu modificações e, ao chegar ao Senado, em 1995, foi considerado “inconstitucional” e “corporativista” por parecer de Darcy Ribeiro, então senador pelo Rio de Janeiro. Em um movimento de “manobra regimental”, Ribeiro apresentou um substitutivo ao projeto original (Câmara, 2026b), que negociou apenas com Paulo Renato Souza e a equipe do Ministério da Educação do então presidente Fernando Henrique Cardoso, apensando-o a um projeto já em tramitação (Otranto, 1996; Brzezinski, 2010; Nóbrega Bollmann, Aguiar, 2016; Jung, Fossati, 2018).

O texto da Lei 9.394/1996, aprovado e promulgado em dezembro de 1996, não foi, desse modo, considerado representativo do conjunto das discussões travado por setores diversos da educação brasileira desde o início da redemocratização, mas “[...] demarcou a vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal”, cujos princípios alinhavam-se fortemente à concepção educacional preconizada pela Organização Mundial do Comércio como “[...] uma mercadoria, cujo valor agregado dependia, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado” (Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016, p. 419-420). Por ele, a competência do Estado sobre a educação se tornaria, cada vez mais, a de um mero “regulador” do sistema (cf. Brzezinski, 2010). Em entrevista concedida à Anped, Demerval Saviani avalia que a dificuldade maior para o avanço da proposta foi o embate com a instância governamental.

[...] o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB (Saviani, 2014).

Quanto a professoras e professores, a nova LDB foi criticada, especialmente por reforçar um processo de “desvalorização profissional” (cf. Carvalho, 1998; Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016), ao autorizar que profissionais diplomados em outras áreas se habilitem para a docência (Brasil, 1996b, Art.62, alínea 2). “Dada a situação econômica do país, com o crescente aumento do desemprego, a primeira faixa de candidatos deverá constituir-se desses diplomados, caso a atividade informal que possam estar exercendo propicie rendimentos inferiores aos do magistério” (Carvalho, 1998, p.87). Além disso, embora determinasse a obrigatoriedade do ensino superior para o exercício da profissão, a LDB permitiu, em caráter transitório, que tal exigência não fosse cumprida, na primeira década de vigência da norma (Brasil, 1996b, Art.87, § 4º), para a educação infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesses casos, seria apenas exigida a formação do Ensino Médio acrescida de mais 800 horas de formação profissional específica para o Curso Normal, nomenclatura resgatada pela LDB de 1996 (Rosa; Búrigo, 2020). A norma transitória foi transformada em definitiva em 2013, pela Lei 12.796, com a ressalva de que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Brasil, 2013, Art. 62, §4º).

O reflexo de tal política foi registrado pelos veículos de Uberlândia tanto em âmbito nacional quanto local. A reportagem *Professor ganha menos que policial*, publicada pelo Correio de Uberlândia em 14 de outubro de 2003, demonstrou que a condição permanecia disseminada pelo país, mesmo faltando pouco tempo para encerrar a vigência da disposição transitória:

O ministro da Educação, Cristovam Buarque, espera que o levantamento sirva para orientar políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal. A pesquisa mostra ainda ser necessário investir no professor para que se cumpra a determinação de curso superior como formação mínima. O número de leigos na educação infantil e fundamental tem diminuído e o de professores com curso superior aumentado: 57% dos professores já têm o diploma.

Os professores da zona rural encontram mais dificuldades do que os da urbana para concluir a graduação. Menos de 10% dos que atuam na área

rural, dando aulas às séries iniciais do ensino fundamental, têm diploma superior. Na zona urbana, o percentual é de 38%. (Professor ganha, 2003, p. B3)

Em Uberlândia não era diferente, conforme demonstrou o conteúdo *Falta estrutura nas escolas públicas*:

Nem todos os docentes de 1º a 4º séries do ensino fundamental têm curso superior completo. Na maioria das escolas municipais, 60% a 70% dos professores têm apenas o magistério, mas o secretário aposta que este número já decresceu neste ano com o programa de Educação à Distância e a capacitação até mesmo de auxiliares de creches. “Para 2004, propomos a criação de uma parceria com a Universidade Federal de Uberlândia para oferecer o curso superior a todos os nossos professores que têm apenas o normal. Acredito que hoje, de 693 professores com magistério, 500 já estejam cursando a licenciatura”, acrescentou (Tibúrcio, 2003, p. B2).

Uma das soluções apontadas pelo secretário municipal de Educação da época, José Eugênio Diniz, a educação à distância, também foi resultado de uma reconfiguração proposta pela nova LDB⁶⁸, primeiro texto legal a apresentar a modalidade “em forma de lei” (cf. Cruz; Lima, 2019). Contudo, a difusão dessa solução em larga escala foi motivo de crítica, nas décadas iniciais do século XXI, reforçando uma representação desvalorizada da docência, explicitamente associada a uma formação inadequada ou insuficiente, que já havia sido localizada na amostra desde a década de 1980. A reportagem *Nº de professores formados em EAD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC*, produzida por Luiza Tenente e publicada em 11 de outubro de 2023 pelo portal G1 Triângulo, demonstrou, a partir da apresentação de diversos dados estatísticos, como a precarização da formação docente poderia impactar na educação e, até mesmo, na sociedade como um todo.

Pela baixa atratividade da carreira devido às condições de trabalho que ela oferece, a concorrência por vagas nas faculdades é menor. Desenha-se um ciclo:

⁶⁸ Vale ressaltar que a educação à distância surge, na legislação brasileira, muito antes de 1996, remontando às primeiras políticas de teleducção instituídas nas décadas de 1960 e 1970, a partir da consolidação da mídia televisiva e da instalação de transmissão em rede, conforme a discussão empreendida por Pieranti (2007). Um dos marcos de tal movimento é o Decreto No. 70.185, de 23 de fevereiro de 1972, do Ministério da Educação, que cria o Programa Nacional de Teleducção (Prontel), consolidando o trabalho da Comissão para Estudo e Planejamento da Radiodifusão Educativa, iniciado oficialmente em 1965, e abrindo caminho para a sua ampliação (com os Projeto Minerva, Projeto Saci, Curso João da Silva, Telecursos, Supletivos etc). Para mais detalhes, sugiro a leitura de: Pieranti, 2007; Cruz; Lima, 2019.

Os estudantes aprovados na rede privada entram, em geral, com uma defasagem nos conhecimentos básicos, provavelmente pela baixa qualidade do ensino médio público.

- * Têm acesso a um curso superior de baixa qualidade.
- * Após a formatura, enfrentam maior dificuldade de passar nos concursos públicos mais concorridos.
- * São contratados como professores temporários, em escolas de pior estrutura.
- * Ensinam alunos que já são mais socialmente vulneráveis e que, por tabela, continuarão recebendo uma formação escolar pior que a dos mais ricos.

“Os que passam no concurso vão dar aula para os alunos do centro. Os demais tendem a ir para a periferia – precisarão dar aulas em várias escolas, com uma qualidade de trabalho pior”, explica Gontijo. “Isso reproduz o ciclo da desigualdade” (Tenente, 2023).

Além da formação insuficiente, diversos conteúdos publicados nas três décadas analisadas no século XXI ressaltaram a perda de prestígio social, a desvalorização salarial e denunciaram uma redução da procura pela formação profissional. Quanto à falta de prestígio social, um dos fatos que melhor a ilustra são as notícias sobre violência contra professoras e professores. Em duas décadas distintas, docentes fazem relatos de agressões (Escolas exigem, 1993, Resende, 2013). Um exemplo pode ser observado na entrevista publicada com duas professoras, Mariana Barcelos e Rossana Spacek, no Dia dos Professores de 2013, pelo portal G1 Triângulo:

Quanto à violência, Mariana Barcelos acredita que é uma área onde a atenção tem que ser redobrada e afirmou que hoje em dia é um risco ser professor. “Existem profissionais que acabam recebendo ameaças de alunos e até dos familiares deles. Muito desses agressores acabam tendo esse tipo de exemplo em casa e nas ruas e repetem as mesmas violências verbais e físicas no ambiente escolar”.

[...] E quanto à falta de respeito, segundo Barcelos, atualmente existem muitos alunos que não dão voz aos professores. “Os educandos xingam o professor, dão má resposta e acham que estão certos fazendo isto”, garantiu.

Rossana Spacek acrescentou que a violência atualmente tem ultrapassado até os muros da própria escola (Resende, 2013).

Sobre a redução salarial e a redução de procura pela profissão, localizei algumas reportagens que se restringiram a demonstrar com dados a situação, como em *Professor tem muito pouco a comemorar*, publicada pelo Correio de Uberlândia em 15 de outubro de 2003, na qual se lê: “Os baixos salários levam os professores às jornadas duplas ou triplas com carga horária semanal acima de 30 horas [...]. O resultado é a falta de tempo para preparar aulas, atender alunos e envolver-se em atividades da escola”. Ou da notícia *Professor ganha menos que policial*, publicada em 14 de outubro de 2003, também pelo Correio:

Os professores têm salários piores do que profissionais de outras carreiras que exigem formação equivalente, mostra a publicação Estatística do Professor Brasileiro, que o Ministério da Educação divulga hoje.

[...]

Com informações de 2001 a 2003, ele expõe as desigualdades regionais. Quanto mais pobre a região, pior é o salário do professor, menor é a sua formação e mais precária a infra-estrutura da escola em que trabalha. (Professor ganha, 2003, p. B3)

Outros conteúdos, porém, expressaram preocupação com a diminuição de professores formados ou atuantes, justamente em função das péssimas condições de trabalho e remuneração. Na notícia *Cresce procura por curso de licenciatura*, com dados de um relatório divulgado pelo Ministério da Educação, feito a partir de estatísticas da última década, por exemplo, mesmo diante de um dado positivo, indicava-se a dificuldade. O texto, publicada pelo Correio de Uberlândia, em 17 de outubro de 2003, informou e advertiu:

Nesse período, o total de novos estudantes nos cursos de licenciatura mais do que dobrou tanto na rede pública quanto na particular, totalizando 361 mil novos alunos em 2002. O relatório ressalva, no entanto, que nem todos os estudantes seguirão a carreira de professor, da mesma forma que é elevado o número de vagas não preenchidas nesses cursos. [...] O relatório enfatiza a preocupação do governo com a falta de docentes de química e física, problema que se agravará, caso nenhuma providência seja tomada, uma vez que cresce o número de matrículas no ensino médio, em que essas disciplinas são obrigatórias (Cresce, 2003, p. B4).

E houve, ainda, conteúdos que apontaram alternativas para esse profissional, embora elas não passassem necessariamente pela melhoria das suas condições de trabalho e remuneração. Foi o que ocorreu, por exemplo, na notícia *Futuro fora da sala de aula*, publicada pelo Correio de Uberlândia, em 17 de outubro de 2003, na qual se lê:

Quando terminar seu curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no ano que vem Ana Panzani não vai virar professora em sala de aula, como ocorre com a maioria dos 41,6 mil estudantes formados anualmente em 919 cursos espalhados pelo Brasil. Ana, de 22 anos, quer trabalhar com campanhas de conscientização pública e na formação continuada dos colegas que estarão nas escolas (Futuro, 2003, p. B3).

Sob esses diferentes prismas, foi a representação da docência que prevaleceu na amostra de conteúdos aqui analisada, mas não somente nela. Essa ideia também circulou por distintos espaços sociais ao longo do período aqui pesquisado, extravasando as páginas dos

jornais e chegando a produtos culturais diversos, produzidos em variadas mídias. E, nesse ponto, vale ressaltar que, diferente do observado com a literatura no século XIX, que restringia seu consumo a um público alfabetizado e com condições para acessar, seja o periódico para a leitura do episódio isolado seja a obra finalizada, algumas das novas mídias que marcaram os noventa, exigem das suas e dos seus consumidores apenas a atenção e o tempo.

As telenovelas foram um desses produtos que, para muitos estudiosos do tema, funcionaram como uma espécie de “síntese discursiva” da formação brasileira, tanto por seu discurso quanto por seus silenciamentos (cf. Lopes, 2003; Lopes, 2011; Silva, 2006; Néia, 2023), assumindo, a partir da segunda metade do século XX, um “quase monopólio da representação social” (Lopes, 2003, p. 19). O consumo midiático em torno das ficções televisivas construiu uma “narrativa de Nação” que aproximou simbolicamente sujeitos separados pelo espaço e por distintas características etárias, de gênero, grupo social, escolaridade e outras. “O ato de assistir a esses programas em um determinado horário, diariamente, constituiu-se, no correr do último meio século, como um ritual compartilhado por diversos estratos da população em todo o território nacional.” (Néia, 2023, p. 25). As representações da docência também compuseram essas construções narrativas, inclusive, reverberando nos periódicos, como na nota *Discurso*, publicada na coluna de Alaor Barbosa Jr, no jornal O Triângulo, de 07 de outubro de 1993.

A “fessorinha” Lu, de Renascer, fez um verdadeiro discurso apolítico sobre a situação do professorado brasileiro. Alguém no Jardim Botânico ou é parente de professor ou então ninguém viu o texto de Benedito Ruy Barbosa antes dele ir ao ar. Em outros tempos a cena teria caneta vermelha e o autor estaria trancafiado por subversão da ordem (Barbosa Jr, 1993, p. 2).

É interessante observar, porém, que o texto da teledramaturgia, diferente do conteúdo jornalístico, busca construir identificação com o público a partir da repetição de padrões. Para isso, adota personagens tanto pela estereotipia, quando reforça “[...] características fixas como vilões e mocinhos, bandidos e policiais, mulher libertina e mulher recatada”, quanto pelos “tipos modais”, aqueles “[...] tipos comuns, que podem ser encontrados na sociedade [...] no imaginário social” (Silva, 2006, p. 93). Uma pesquisa de 2006 analisou 567 telenovelas, a partir das suas sinopses, produzidas entre 1951 e 2006, em 12 emissoras de TV aberta, e localizou 31 personagens caracterizados como professoras ou professores, sendo 13 deles protagonistas da trama (cf. Silva, 2006). A mesma pesquisa aplicou um questionário a 180 docentes e pedagogos da rede pública, além de estudantes de Pedagogia, no estado de

Goiás e, entre outras questões, os participantes foram convidados a apontar uma personagem professor/a da qual lembrassem de modo espontâneo (cf. Silva, 2006, p. 113).

Na lista de menções apresentadas no estudo, eu destaco não a primeira mais lembrada – professora Clotilde, interpretada pela atriz Maitê Proença, na novela *O Salvador da Pátria* – mas o segundo colocado: professor Raimundo. O personagem, criado e interpretado pelo humorista Chico Anysio, protagonizava o programa *Escolinha do Professor Raimundo*, que passou de um quadro isolado da atração semanal, comandada por seu criador, para um produto independente, chegando a ser exibido diariamente, de segunda a sexta-feira, na maior emissora de televisão do país, a Rede Globo. Em cena, um professor visivelmente cansado é apresentado em uma sala de aula em formato tradicional e questiona diversos estudantes, geralmente obtendo respostas frustrantes, que são transformadas em piadas. “O personagem de Chico Anysio mostra a caricatura de um professor que não goza de prestígio social, é desmotivado e mal remunerado” (Silva, 2006, p. 115). Em meu entender, ainda que os respondentes, como explica a pesquisadora, tenham rechaçado as semelhanças com a personagem, o fato de ser ela uma das primeiras imagens que vem à cabeça ao se questionar sobre personagens professoras/es mostra a força da representação desvalorizada no imaginário social.

Outro espaço social relevante, especialmente a partir da primeira década do século XXI, foi a rede mundial de computadores. Não apenas, mas principalmente a partir dela, reforçou-se uma visão desvalorizada da docência que redundou em dois fenômenos decisivos para compreensão do cenário da educação brasileira no século XXI. Ainda que eles não tenham sido diretamente mencionados na amostra que analisei, acredito que suas influências também estão inscritas nos conteúdos localizados, visto que a ideia que os originou é anterior e está sustentada, exatamente, em uma percepção que desvaloriza a prática docente e suas diferentes funções sociais.

O primeiro é o movimento “Escola sem Partido”, criado em 2004, pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, a partir de uma “[...] articulação denominada Modernização Conservadora, que é a convergência de vários grupos de interesse, liderados pelos neoliberais” (Lima; Hypólito, 2020). O grupo critica frontalmente a atuação docente, que denomina “doutrinação ideológica” operada a partir da “[...] instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais” (cf. Fernandes; Ferreira, 2021, p. 195). Em síntese, considera que professoras e professores atuam “[...] influenciando negativamente a formação política e a sexualidade de crianças e jovens, agredindo os arranjos familiares tradicionais e se desviando das suas finalidades educativas” (Hermida; Lira, 2020, p. 3).

No seu primeiro momento, o movimento incentivou a “judicialização da relação entre professores e alunos”, mas ganhou mais visibilidade quando, numa segunda fase de ação, passou a “[...] pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que incluíssem e legitimassem suas posições” (cf. Fernandes; Ferreira, 2021, p. 195). Nessa direção, vários projetos de lei foram submetidos a câmaras municipais e estaduais em todo o país, e a primeira aprovação foi obtida em Alagoas, com a Lei n. 7.800, de 5 de maio de 2016 (cf. Hermida; Lira, 2020), suspensa por inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal no ano seguinte. Em 2014, pelo deputado federal Erivelton Santana, então vinculado ao Partido Social Cristão (PSC) da Bahia, um projeto de lei foi submetido ao Congresso Nacional, propondo a alteração do artigo 3º da LDB de 1996 e pleiteando a inclusão de “[...] um dispositivo que se refere ao respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar” (cf. Fernandes, Ferreira, 2021, p.194). Conforme o sítio de Atividades Legislativas do Congresso Nacional, a proposta já obteve parecer positivo da Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família (CPASF) e ainda precisa passar por duas comissões temáticas até chegar à Comissão de Constituição e Justiça para, se aprovada, ir à votação em plenário (PL 7180/2014).

O segundo fenômeno, em grande parte decorrente do primeiro, é a chamada *homeschooling*, proposta que questiona a obrigatoriedade escolar como único meio de instrução, defendendo o direito de as famílias educarem seus filhos em casa, posicionando-se, portanto, contra a escolarização estabelecida pela Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a LDB de 1996 (cf. Cury, 2017, 2019; Rosa; Camargo, 2020). O movimento ganhou corpo no Brasil em 2010, quando foi fundada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), que, em seu sítio, se define como “[...] comunidade nacional formada por famílias e apoiadores engajados com a liberdade educacional [...]” e que tem sua atuação “[...] orientada por uma cosmovisão cristã, ordenada por valores, crenças, concepções, fé e práticas bíblicas” (Aned, 2026).

Chama atenção o fato de a proposição ganhar força, justamente, em um momento histórico no qual a abertura democrática, que suscitou tanto a Constituição Cidadã de 1988 quanto uma série de políticas públicas que ampliaram o acesso educacional e o fomento à permanência escolar, começou a apresentar resultados, que se refletiram nas escolas pela “[...] convivência entre sujeitos de diferentes classes sociais; e a possibilidade de compartilhamento de valores diversos” (Rosa; Camargo, 2020, p. 2). Nesse sentido, o *homeschooling* representa “forma elitista e seletiva de segregação” (cf. Cury, 2017), porque

restringe o papel da escola à transmissão de conhecimento. Mas o universo escolar, de fato, proporciona bem mais que isso, oferece a socialização: “[...] diferentes se encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a ‘dignidade da pessoa humana’” (Cury, 2019).

Além do evidente tensionamento com a instituição escolar, esse fenômeno, em meu entender, possibilita observar mais uma vez como a representação desvalorizada da docência impregna o discurso social em circulação, corroborando a prevalência encontrada na análise. Nesse sentido, o *homeschooling* não apenas é demonstração de circulação mas também reforço de uma das práticas que caracteriza a representação desvalorizada da docência: o desprezo da sociedade. O movimento despreza o processo formativo necessário para o exercício da docência (cf. Rosa; Camargo, 2020, p. 2) e reduz a prática docente a mera transmissão de conhecimento, desconsiderando sua fundamental perspectiva mediadora (cf. Sforzi, 2008; Farias; Bortolanza, 2013). Por fim, ele reverbera a percepção de professoras e professores como prejudiciais aos estudantes, reforçando os argumentos apresentados pelo movimento “Escola sem Partido”, uma ideia que, longe de ser inédita, também perpassou diversos conteúdos localizados ao longo das dez décadas analisadas em minha amostra.

O entendimento de que a/o docente causa prejuízos ao estudante assumiu dois caminhos narrativos distintos na minha amostra. Um deles, localizado nas décadas de 1940 e 2000, identifica professoras e professores como “subversivos/os”. De acordo com essas publicações, essa classificação deve ser atribuída às/aos profissionais que tentam alterar a ordem social, seja criticando-a, seja ensinando os alunos a criticá-la. Essa prática foi considerada perigosa ou necessária, divergindo nos dois momentos históricos.

No primeiro momento, ainda durante os conflitos da Segunda Guerra Mundial, tal denominação soou como pejorativa. Docentes associadas/os a tais práticas eram qualificadas/os como “adeptos de ideologias estranhas ou condenadas”, aproveitadores, “corruptores das mentalidades juvenis”, “desagregadores das famílias e das instituições”, desonestos e nefastos. Em artigo assinado por Eurico Silva e publicado pelo Correio de Uberlândia em 16 de outubro de 1943, tais docentes foram apontados como ameaça à sociedade:

É sabido que, em determinados estabelecimentos de estudo, existem professores que se aproveitando da facilidade que lhe permite a profissão, insinuam-se habilmente na mentalidade em formação de seus alunos, para solertemente, manhosamente, difundirem idéias que repelem a nossa

formação cristã, na ânsia de conquistarem prosélitos para os seus credos repelentes (SILVA; E., 1943, p. 2).

Na edição seguinte, o próprio jornal, em texto não assinado, pediu às autoridades que tomassem providências para proteger a juventude das escolas do interior da grave ameaça que eram os “professores de ideologias exóticas”. O texto *A Volta*, publicado pelo Correio de Uberlândia em 17 de outubro de 1943, carregava características editorializantes⁶⁹ que o configuravam como uma manifestação explícita de posição do periódico sobre o tema.

A volta dos professores de ideologias exóticas, nos estabelecimentos de ensino do interior do país, envolve uma gravíssima ameaça para nossa juventude estudiosa, cuja formação moral e intelectual, em grande parte, depende desses mestres da esquerda ou da direita que não trepidam em disseminar um perigo que irá longe, se não surgir imediatamente uma providência repressora.

No momento em que o Brasil tanto esclarece e define os novos destinos da sua nacionalidade, não sabemos de outra ação mais nefasta, de outro atentado maior aos postulados da fé, regeneração e confiança que trouxe para o Brasil o presidente Vargas, do que a missão desagregadora desses professores audazes.

O descrédito e a desconfiança [sic] no regime que eles instilam, disfarçados na missão nobre da cátedra que o acolheu como educador idóneo, alcança as intensões de seus processos deshonestos, com que pretendem combater as instituições vigentes.

Para que se extirpe dos nossos meios educacionais esses elementos perniciosos, é que se faz preciso um inquerito rigoroso, eliminando de uma vez o mal que nos ameaça (*A volta*, 1943, p. 2).

Já no segundo momento, no início do século XXI, marcado pelo começo de uma polarização social que se acirrou nas décadas posteriores no Brasil, a subversão foi aclamada e desejada em opiniões publicadas pelos periódicos. O comportamento subversivo de professoras e professores foi elogiado em *Educação no Dia do Professor*, publicado pelo Correio de Uberlândia em 15 de outubro de 2003. Com fina ironia, o articulista Ivan Santos defendeu que a subversão docente ajuda na formação de pessoas mais críticas e, por esse motivo, professores seriam perseguidos pela sociedade e desvalorizados pelos poderes públicos.

⁶⁹ O editorial é um texto opinativo, não assinado, que expressa a opinião do veículo sobre o fato nele abordado. “A intenção do editorial, segundo Marques de Melo, é ser um ‘indicador que pretende orientar a opinião pública’” (Spannenberg, 2004, p. 89).

Hoje é Dia do Professor. Em outros tempos, professor era sinônimo de Educação. Hoje nem tanto. Um estudo recente produzido por técnicos da Consultoria de Orçamento e Fiscalização da Câmara Federal indicou recentemente que o orçamento do Ministério da Educação, em 1995, era equivalente a 8,6% do total da receita tributária da União. Um dos menores do mundo. Esse percentual, neste ano, caiu para 5,5%. Com a desvinculação de 20% das receitas da União (DRU) defendida pelos governadores, na reforma tributária, esse percentual vai ficar ainda menor e a educação, mais pobre. [...] Isto só poderá acontecer por culpa dos professores que ensinam os estudantes a criticar o governo, e isso é ‘crime de lesa-pátria’. Professor é rebelde e precisa ser castigado porque atrapalha projetos políticos iluminados. [...] Quem inventou esse tal de Direito Obrigatório à Educação (DOE), realmente, criou algo doído para o governo. Educar não dá voto; dá eleitores críticos – a praga pior que existe para os políticos. Professor não ajuda quem está no poder. Então é preciso punir essa tigrada rebelde e desorganizar a casa onde eles praticam subversão (Santos, 2003a, p. A2).

Outro caminho narrativo utilizado para construir a percepção de docentes como prejudiciais foi responsabilizando as/os profissionais, ainda que de modo indireto, pela baixa qualidade educacional do sistema, especialmente da rede pública. Possivelmente tal construção tenha surgido das próprias reivindicações trabalhistas de professoras e professores, que passam a jogar luz sobre as precárias condições de trabalho, sua formação inadequada e a necessidade de constantes atualizações. Na minha amostra, muitos desses conteúdos são oriundos de agências de notícias, o que demonstra que a percepção não estava restrita ao contexto local.

Na grande reportagem *Escola é a maior culpada por repetência recorde*, publicada pelo Correio de Uberlândia em 10 de outubro de 2003, por exemplo, um pesquisador do Ministério da Ciência e Tecnologia analisa dados do Inep e sentencia que são os docentes e o sistema que os forma os responsáveis pela estatísticas desastrosas da educação nacional.

Ele lembra que o sistema de ensino brasileiro, e todos os outros derivados do sistema implantado por Portugal desde os tempos dos jesuítas e mais incisivamente no final do século XIX, é altamente seletivo e punitivo. “A filosofia dos professores e das escolas sempre foi excludente. Para se ter uma idéia, existia exame para passar do primário para o ginásio até 1971. Um pensamento de que a escola é para poucos, apenas os que conseguiam passar nos testes”, disse Klein.

[...]

Segundo ele, a formação dos professores ainda é o maior obstáculo para vencer os altos índices de repetência escolar. “O problema não é o ciclo ou a série, mas o modo de ensinar. Formação e qualificação ainda são grandes problemas. Hoje em dia, professores chegam à sala de aula com baixa escolaridade, muito em função da pouca perspectiva da profissão no mercado de trabalho, que é pouco atraente, com baixos salários” (Escola é a maior, 2003, p. B3).

Ao longo das décadas analisadas, foi possível observar o modo como a representação desvalorizada da docência foi se (re)configurando. Em um primeiro momento, quase exaltada, ela foi apresentada em diálogo com a docência sacerdotal, que admira os sacrifícios feitos em prol de uma causa. Contudo, com o passar das décadas, afastou-se dessa imagem e se aproximou mais da docência litigante, que emergiu como uma reação dos sujeitos às representações impostas e, com elas, a determinados lugares sociais.

Tal movimento, como já dito, refletiu tanto as mudanças na figuração social de Uberlândia quanto as próprias dinâmicas de produção jornalística. Assim, entendo que é possível afirmar, ao final desse percurso, que a observação das “lutas de representações”, construídas pelo tensionamento entre “representações impostas” e “resistência” (cf. Chartier, 1991, p. 183), permitiu compreender, ainda que brevemente, as representações da docência em circulação no município de Uberlândia/MG, como também possibilitou uma visada um pouco mais ampla sobre a educação e o jornalismo praticados no local, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do XXI.

7. CONSIDERAÇÕES E CAMINHOS FUTUROS

A tese aqui apresentada, como relatado, foi se construindo ao longo de sua produção. Assim como a vida, ela não começou seguindo o planejamento que a precedeu, nem termina conforme o roteiro refeito no meio do caminho. Se fosse uma narrativa de ficção, seria possível dizer que, após muitas peripécias, no sentido aristotélico do termo, ela passou por um “plot twist” que conduziu ao desfecho aqui descrito. E, também como na vida, esse foi um final bem mais interessante do que aquele planejado anteriormente.

Quando se propõe um caminho metodológico ou, como prefiro chamar, um mapa para investigações sócio-históricas sobre representações em períodos de longa duração, é difícil concluir. Não apenas porque o fechamento do estudo está longe de significar um fim – como ocorre com a maioria das pesquisas – mas porque ela marca, na realidade, um começo. É a partir desse encerramento e de sua circulação que a proposta, de fato, se efetiva. Assim, serão breves as reflexões que concluem essa tese, para não tardar seu efetivo início.

Entendo que, mesmo com as limitações usuais de uma primeira aplicação, os resultados demonstrados no estudo sobre representações da docência em dez décadas de publicações periódicas do município de Uberlândia/MG atestam a viabilidade da proposta e seu potencial para ser replicada em outras pesquisas das ciências humanas e sociais. Dito isso, considero importante ressaltar dois aspectos que, em meu entender, foram bússolas decisivas para atingir os resultados demonstrados ao longo dos capítulos e que também se apresentam com grande potencial para futuros estudos: a visada de longa duração e a noção de luta de representações.

Somente ao observar os periódicos de Uberlândia/MG ao longo de dez décadas, foi possível identificar as alterações sofridas pelas representações da docência neles inscritas, o que permitirá, em futuras pesquisas, traçar inferências sobre mudanças da concepção social da educação, da escolarização, do controle estatal sobre os currículos e da formação docente, entre outras. No caso específico em estudo, tal dinâmica demonstrou como as transformações na prática jornalística impactaram, ao longo do período analisado, o modo como os sujeitos sociais passaram a ser apresentados nos periódicos. Abriu também caminho para futuras pesquisas que se debrucem sobre a crescente multimidialidade identificada na amostra, visando observar se e como ela reverbera sobre a circulação das representações.

Se, na década de 1930, o jornalismo se restringiu aos impressos e a incipientes iniciativas radiofônicas (cf. Ortriwano, 1985) que chegaram à Uberlândia apenas em 1939

(cf. Dangelo, 2000), a partir de 1950, a mídia televisiva começou a alterar o consumo midiático nacional (cf. Mattos, 2000). No primeiro momento, esteve restrita à elite econômica, pelo alto custo dos receptores; porém, sobretudo a partir dos governos da ditadura civil-militar à qual o país foi submetido entre 1964 e 1985, foi massificada (cf. Pieranti, 2007). Seu início oficial em terras uberlandenses ocorreu alguns meses após o golpe de 31 de março de 1964 (cf. Amaral, 2021).

A partir dos anos 1990, essa oferta ampliou-se ainda mais, com a entrada da rede mundial de computadores no “menu” do consumidor de mídia (cf. Cabral, 2021). E, a partir dos anos iniciais do século XXI, a informação via multiplataformas chegou ao cotidiano das pessoas, a partir de duas mudanças legais que causaram impacto significativo e irrefreável nos modos de consumir mídia: a privatização das telecomunicações, decorrente da Lei 9.472, de 16 de julho de 1997 (Brasil, 1997) e a abertura para participação estrangeira em empresas jornalísticas e de radiodifusão, autorizada pela Emenda Constitucional N. 36, de 28 de maio de 2002 (Brasil, 2002). Entendo, portanto, que um caminho frutífero de desdobramento para a pesquisa é a análise das construções de sentido das representações em plataformas distintas, conforme apontado pelo próprio Chartier:

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade, investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura.

[...]

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor (Chartier, 1991, p. 178, 182).

Por fim, ampliando o olhar para além das representações docentes, acredito que os resultados aqui descritos demonstram como a abordagem de longo prazo possibilita observar não apenas as transformações no interior dos grupos sociais mas também as dinâmicas da sociedade em suas diferentes esferas, por exemplo, em suas interações com as mídias. Assim, entendo que os resultados observados a partir da visada diacrônica de publicações corroboram a afirmação de Elias de que

[...] os fatos com que os sociólogos e outros cientistas sociais se preocupam dificilmente podem ser entendidos, e certamente não serão explicados, se a diferença experimentada entre presente e passado não for neles projetada – se os tempos presentes forem percebidos, como têm sido, isoladamente.

Assim, a reconstrução, na forma de modelos, dos processos que conduzem do passado, ao longo dos poucos dias daqueles que estão vivos, ao futuro, é tarefa indispensável dos sociólogos (1998, p. 24).

O segundo ponto que quero destacar é a abordagem do conceito de representação a partir da perspectiva de luta que implica, conforme a proposição de Chartier (1991, p. 183), buscar as construções decorrentes do tensionamento entre, de um lado, as imagens impostas pelo grupo social que detém a autoridade de nomeação e, de outro, a reação a essa imposição. Aqui, julgo relevante reforçar que, no primeiro momento da análise, no qual identifiquei as representações na amostra, o tensionamento não ficou explícito. Somente a partir da investigação sobre a sociogênese das representações foi possível estabelecer as conexões entre os dois grupos de representações, pois essas não haviam sido mencionadas nas diversas pesquisas anteriores lidas sobre representações da docência, seja em Uberlândia seja em outros locais. Desse modo, acredito que a luta de representações demonstrou ser uma lente especialmente frutífera pela qual se pode observar as figurações sociais, pois ela guia o olhar da/do pesquisador/a de modo mais preciso e possibilita o estabelecimento de categorizações, de análises processuais e, porque não, a construção de modelos.

Usando essas lentes, foi possível demonstrar como, entre as quatro representações localizadas com maior frequência na amostra analisada, duas delas – docências cívica e sacerdotal – decorrem das expectativas sociais sobre professoras e professores e marcam presença especialmente nos textos legais que orientavam e regulamentavam a atividade docente predominantemente nas primeiras cinco décadas da amostra (1930-1970). Já as outras duas representações – docência desvalorizada e litigante – são construídas quase como reação às primeiras, pelas percepções que os próprios profissionais buscavam construir sobre si. A visibilidade desse conjunto passa a ser mais enfatizada na segunda metade da amostra (1980-2020), impactada pelas transformações sociais da figuração e pelas mudanças na dinâmica produtiva do jornalismo.

Por fim, ainda refletindo a respeito da análise das lutas de representações, acho importante fazer o registro de que procedimentos quantitativos, na etapa de análise da frequência de ocorrências, mostraram-se decisivos para o resultado alcançado. Marco tal posição em decorrência da grande resistência que existe, em algumas áreas das ciências sociais e humanas, na admissão de um uso comum e equilibrado de procedimentos quantitativos e qualitativos. A quantificação e a classificação dos conteúdos que encontrei na primeira análise dos jornais permitiram visualizar os reequilíbrios ao longo do período em análise. Isso porque, mesmo admitindo a coocorrência de representações em um mesmo

texto, a quantificação possibilitou a visualização de tendências. A partir desses resultados quantitativos, foi possível hierarquizar as representações por frequência, mantendo algumas subsumidas às mais recorrentes pela sua baixa ocorrência. Essas, inclusive, poderão ganhar maior espaço em estudos futuros que se debrucem sobre outros recortes temporais, como a imagem subversiva associada a professoras e professores.

Neste momento, acho importante reforçar o já dito: a tese aqui apresentada foi se construindo ao longo de sua produção. A pesquisa surgiu como ideia em dezembro de 2020, enquanto acompanhava a audiência virtual que julgou o pedido do Ministério Público Federal para que docentes da UFU retomassem suas atividades presenciais, na mesma semana que o município, que já acumulava 720 óbitos por covid-19, registrou mais 867 novos casos. Agora, mais de cinco anos depois, está sendo concluída como tese, em meados de 2026, atravessada por essa marca inicial, mas ainda pelos muitos desafios do seu percurso. Alguns deles, próprios do fazer científico, como fontes inacessíveis, documentos perdidos no tempo, leituras equivocadas e alguns embates teóricos. Outros que são só meus, como escrever nas madrugadas para não me distrair com o barulho da casa, cortar um raciocínio para buscar crianças na escola, parar uma leitura para responder um e-mail de estudante questionando alguma avaliação, deletar – por engano – o parágrafo que acabava de ser concluído após me distrair com um chamado de "mãããeeeeee", que poderia significar um grave acidente ou apenas o pedido por um copo d'água.

Não quero com essas afirmações ser colocada na posição de vítima. Entendo meu lugar privilegiado de muitas maneiras, como mulher que, embora parda, é lida socialmente como branca, cis, moradora do Sudeste, servidora pública, com um companheiro que é verdadeiramente parceiro e dispondo de pleno acesso às redes de saúde e educação para mim e para minha família. Também não é minha intenção me eximir das limitações e dos equívocos que façam parte da pesquisa. São todos meus, os acertos e os erros. Fiz e faço questão de não delegar a terceiros, humanos ou não-humanos, as minhas palavras.

Recordo que não neguei, ao longo da pesquisa, meu envolvimento com o tema, o que, nos termos de Elias, “[...] também se refere ao foco de interesse e à afetividade do conhecimento” (1998, p. 32), por isso não posso, tampouco, negar minhas expectativas em seu final. Desejo que os resultados aqui apresentados possam ser úteis e reverberar, seja na proposta de um caminho metodológico um pouco mais seguro para novos empreendimentos de pesquisa sócio-histórica, seja na demonstração do percurso transitado pelas representações da docência em circulação no município de Uberlândia/MG. Reverberação que, na minha perspectiva (e na minha utopia), deve ir além da academia. Que a metodologia proposta

estimule mais pesquisadoras e pesquisadores a se debruçarem sobre as lutas de representações, revelando tensões sobre percepções impostas e aquelas que emergem como reação às primeiras. Que a compreensão sobre as diferentes representações da docência em circulação e suas origens ilumine possibilidades de mudanças no olhar social sobre professoras e professores e, quem sabe, abra caminhos para uma nova visão social da educação.

REFERÊNCIAS

- ABONO provisório aos professores paulistas. **O Repórter**, 19 out. 1963, p. 03. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6738>. Acesso em: 26 mai. 2023.
- AGARD, Olivier. Norbert Elias et le projet d'une "psychologie socio-historique", **Revue germanique internationale** (online), n. 10, 1998. DOI: <https://doi.org/10.4000/rgi.690> Disponível em: <http://journals.openedition.org/rgi/690>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- AGUIAR, Pedro. Marx explica a Reuters: a economia política das agências de notícias. In: AFONSO JR, José; ESPERIDIÃO, Maria Cleidejane; AGUIAR, Pedro (orgs). **Agências de notícias: perspectivas contemporâneas**. Recife: Editora UFPE, 2014. pp. 38-64.
- AINDA sem solução a primeira greve registrada em Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, 17 maio 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.
- ALBERT, P.; TERROU, F. **História da Imprensa**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ALENCAR, José de. **Til: romance brasileiro** (vol. 1 e 2). Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1872. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin / USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4667>. Acesso em: 09 jun. 2026.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comun**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul/dez 2004.
- ALVES, Fillipe Gomes de Souza. **Livro-reportagem Rotativas Silenciadas: o fim da publicação do jornal Correio de Uberlândia**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018a. DOI:<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.602> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23759>. Acesso em: 06 out. 2022.
- _____. **Livro-reportagem Rotativas Silenciadas: o fim da publicação do jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, MG, 2018b (mimeo).
- ALVES, Mariza B. Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 18 out 1973, Coluna Show da Cidade, p. 4. Arquivo Público de Uberlândia.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. 2004. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMARAL, Ana Paula do. **1979: um olhar sobre a greve dos professores**. Monografia de Graduação, Curso de História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20748>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- AMARAL, Patricia Aparecida. **Uma empresa de comunicação no cerrado: a TV Triângulo em tempos de ditadura militar**, 2021. 167 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade

Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5540>
Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32876>. Acesso em: 21 ago. 2026.

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989. Série Temas, vol. 9.

ANDRADE, Livia Marina de; FONSECA, Maria de Lurdes Pereira. A transformação no uso dos espaços públicos em Uberlândia. **Revista Horizonte Científico**, [s.l.], v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4111>. Acesso em: 06 jun. 2026.

ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar. Missão, visão e valores. Disponível em: <https://aned.org.br/aned/#missao-visao>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ARAÚJO, Ilze Arduini de. **O negro na cidade jardim**: modernidade, educação e segregação na sociedade uberlandense/MG (1889-1960). 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2324> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26936>. Acesso em: 08 jul. 2026.

ARAÚJO, José C. S. O Progresso e a Educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In: SCHELBAUER, Anaete R.; ARAÚJO, José C.S. **História da Educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007.

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Chapecó : Ed. UFFS, 2020. Col. Literatura Brasileira: identidades em movimento. Disponível em: <https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/repositorio-de-e-books/memorias-postuma-de-bras-cubas-pdf>. Acesso em: 09 jun. 2026.

_____. Conto de Escola (1896). **Machadodeassis.net** - Referências na Ficção Machadiana (originalmente publicado em Gazeta de Notícias, 8 set 1884). Disponível em: <https://machadodeassis.net/texto/conto-de-escola/31326>. Acesso em: 09 jun. 2026.

A VOLTA dos professores de ideologias exóticas. **Correio de Uberlândia**, 17 out 1943, p. 02. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1158>. Acesso em: 10 mai. 2023.

AZEVEDO, Fernando *et. al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (150): 407-25, maio/ago 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

AZEVEDO, Tarcísio de Sousa. Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 14-15 out 1978, p.8. Arquivo Público de Uberlândia.

AZUÉLOS, Daniel. Norbert Elias entre sociologie et histoire. Norbert Elias, “un marginal établi”?, **Centre Interlangues “Texte Image Langage”** (EA 4182) Université de Bourgogne,

non paginé, 2009, Individu et Nation. Disponível em:
<https://shs.hal.science/halshs-00392021/document>. Acesso em: 07 jul. 2026.

BADUY, Marina; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Origens do grupo escolar e a modernização (educacional) no Brasil. **Intercursos**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2020. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/intercursosrevistacientifica/article/view/5232>. Acesso em: 17 jun 2026.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes; revisão Marina Appenzeller. São Paulo : Martins Fontes, 1992. Coleção Ensino Superior.

BARBOSA JR., Alaor. O discurso. **O Triângulo**, 07 out 1993, Coluna Mirante, p.2. Arquivo Público de Uberlândia.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública - Vol. X - 1883**, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784> Acesso em: 10 ago 2024.

BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. II - Século XIX. Petrópolis : Vozes, 2005, pp. 34-51.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2000.

BCB - Banco Central do Brasil. **Síntese dos Padrões Monetários Brasileiros**. Museu do Banco Central do Brasil. Brasília, 2007. Disponível em:
<https://www.bcb.gov.br/content/acessoinformacao/museudocs/pub/SintesePadroesMonetariosBrasileiros.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2026.

BELTRÃO, Luiz. **A imprensa informativa – Técnica da Notícia e da Reportagem no Jornal Diário**. São Paulo: Folco Masucci, 1969. Coleção Mass-Media, vol.1.

_____. **Jornalismo interpretativo – Filosofia e Técnica**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

_____. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, ARI, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo Brasiliense, 1994. Col. Obras escolhidas, v. 1.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 35. ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2013.

BILENKY, Thaís. A receita do Colapso. **Revista Piauí**, 17 mar. 2021. Disponível em:
<https://piaui.folha.uol.com.br/receita-do-colapso/>. Acesso em: 10 set. 2022.

BOAS, Márcia Silva de Melo Villas. **Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG - 1962-71**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências

Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.368> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14010>. Acesso em: 07 jun. 2026.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. Carmen C. Varrialle, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cascais e Renzo Dini. 3.ed. Brasília/DF : Editora Universidade de Brasília, 1993.

BORGES, Dhiego. Sobrecarga de trabalho afeta professores de Uberlândia durante aulas remotas. **Diário de Uberlândia**, 22 set. 2020. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/26488/sobrecarga-de-trabalho-afeta-professores-de-uberlandia-durante-aulas-remotas>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BORGES, Robert William. **Uberlândia e sua herança indígena e negra: memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público**. 2026, 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.261> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/48714>. Acesso em: 12 jun. 2026.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. Iluminismo e Educação em Portugal: o legado do Século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI e XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 158-178.

_____. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/T.48.2011.tde-12092011-152740 Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-12092011-152740/pt-br.html>. Acesso em: 13 jun. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____, CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 4.ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BOURGUIGNON, Ana Maria; MOREIRA, Dircéia. Das dicotomias às interdependências: aspectos teórico-metodológicos do pensamento de Norbert Elias. **Em Tese**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, Edufsc, 2018. v. 15, n. 2 p. 01, Julho, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2018v15n2p69> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2018v15n2p69/38159>. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

____. **Lei No. 16, de 12 de agosto de 1834.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

____. **Lei No. 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

____. Ministério do Império. Ministro P. J. Soares de Souza, **Relatório do Anno de 1868**, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª legislatura. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&id=5027002440716&pgfis=7549>. Acesso em: 09 jun. 2026.

____. **Decreto No. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2026.

____. **Decreto No. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2026.

____. **Decreto No. 119-A, de 07 de janeiro de 1890.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso em: 21 mai. 2026.

____. **Constituição da República dos Estados Federativos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 out 2024.

____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 out 2024.

____. **Lei No. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 07 out 2024.

____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 07 out 2024.

____. **Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

____. **Decreto No. 52.682, de 14 de outubro de 1963.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d52682.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

____. **Decreto-Lei No. 972, de 17 de outubro de 1969.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0972.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

____. **Lei No. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 08 ago. 2026.

____. **Decreto No. 70.185, de 23 de fevereiro de 1972.** Disponível em:
https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-70185-1972_29921.html. Acesso em: 10 set. 2025.

____. **Decreto No. 84.674, de 30 de abril de 1980.** Disponível em:
<https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=40090>. Acesso em: 05 jun. 2023.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 12 de outubro de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2024.

____. **Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

____. **Emenda Constitucional No. 14, de 12 de setembro de 1996 (a).** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 08 ago. 2026.

____. **Lei No. 9.324, de 20 de dezembro de 1996 (b).** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 ago. 2026.

____. **Lei No. 9.472, de 16 de julho de 1997.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19472.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

____. **Lei No. 10.269, de 29 de agosto de 2001.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110269.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

____. **Emenda Constitucional No. 36, de 28 de maio de 2002.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc36.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

____. **Lei No. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#art2. Acesso em: 07 ago. 2026.

____. **Lei No. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

____. **História: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Inep, Ministério da Educação, Brasília. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRAZIL, Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, Directoria Geral de Estatística. **Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analfabetismo** da População Recenseada em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1998. Biblioteca IBGE, Setor de Obras Raras. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225487>.

Acesso em: 22 set. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996**: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2022. DOI: 10.1590/S1981-77462010000200002 Disponível em:

<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1575>. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRITO, Rosildo Raimundo de. Mídia e a evolução do conceito de meio de comunicação na sociedade moderna. **II Colóquio Internacional de História**: fontes históricas, ensino e história da educação, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 18 a 22 de outubro de 2010. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/34340>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**: Os pólos da prática metodológica. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Col. Educação Universitária.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CABRAL, Eula D.T. Cultura, Comunicação e Informação na era digital. **EPCC**. Rio de Janeiro: FCRB, 2021. Disponível em: <https://epccbrasil.wixsite.com/epcc2/pesquisas>. Acesso em: 22 out. 2024.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI e XVIII. Petrópolis : Vozes, 2004, pp.158-178.

CALLEJON, Elisângela da Silva. Tangram como Ferramenta Lúdica e Didática no Ensino de Geometria e Pensamento Espacial. *Em: Pesquisas em Educação: contribuições de egressos do PPG*. [s.l.] : Oficina Universitária, 2025. DOI:

[10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p121-138](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/527/chapter/3520). Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/527/chapter/3520.

Acesso em: 10 jul. 2026.

CAMARANO, Ana Amélia; ABROMOVAY, Ricardo. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. Revista Brasileira de Estudos de População, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 45–65, 1998. Disponível em:

<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/404>. Acesso em: 08 ago. 2026.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. 1500. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cad. Pesquisa**, Tema em

Destaque - “Repensando O Social”: Diálogos Com Pierre Bourdieu E Serge Moscovici, 48 (167), Jan-Mar 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144283> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Lprjy4vFj9Q4K3VWLr3B8d/#>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Rio de Janeiro, do projeto à prática (1759-1834). **História da Educação**, vol.3, n.6, jul/dez, 1999, pp. 105-130. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891624>. Acesso em: 22 mai. 2026.

_____. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI e XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 179-191.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **República e Imprensa** - As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães - Uberabinha-MG 1905-1922. Uberlândia: Edufu, 2007.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação** (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 14 ago. 2026.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar; CARVALHO, Carlos Henrique de. **O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no final do século XIX e início do XX**. Campinas: Alínea, 2012.

CARVALHO, Reinaldo Forte. “O Diretório Pombalino”: legislação e liberdades indígenas na capitania do Siará Grande. **Saeculum - Revista de História**, [S. l.], v. 26, n. 44 (jan./jun.), p. 455–472, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2021v26n44.57778 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/57778>. Acesso em: 11 jun. 2026.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte; ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de; MENDES, Luciana Canário. A Companhia de Jesus e os usos da memória: fé, ensino e dominação no Brasil colonial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 117–135, 2014. DOI: [10.20396/rho.v14i55.8640465](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640465) Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640465>. Acesso em: 14 jul. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2.ed. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural** - Entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 14 set. 2022.

_____; LOPES, José Sérgio Leite. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Revista Estudos Históricos, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do**

Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1966>. Acesso em: 01 mar. 2026.

_____. Formação Social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: **A Sociedade de Corte** - Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ Ufrgs, 2002.

_____; APARICIO BOLOGNA, Juan Pablo. Una vida entre libros: entrevista a Roger Chartier. **Humanidades** (online), Montevideo, n. 12, p. 255-267, dic. 2022. DOI: 10.25185/12.11 Disponível em: <https://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/1103>. Acesso em: 08 ago. 2026.

_____; DELUERMOZ, Quentin. Pour un usage libre et respectueux de Norbert Elias. Vingtième Siècle. **Revue d'Histoire**, 2010, n. 106, pp. 37-52. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2010-2-page-37?lang=fr> Acesso em: 22 jul 2026.

CIGARROS para os nossos combatentes. **O Estado de Goyaz**, 16 out 1943, p. 4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40481. Acesso em: 31 mar. 2023.

CNPQ. **Portaria CNPq N° 2.664, de 6 de março de 2026 - Dispõe sobre a Política de Integridade na Atividade do CNPq**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, Brasília / DF, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 10 jul. 2026.

COELHO, Mauro Cezar; MELO, Vinícius Zúniga. Nem heróis, nem vilões: o lugar dos diretores de povoações nas dinâmicas de transgressão à lei do Diretório dos Índios (1757-1798). **Revista de História**, São Paulo, n. 174, p. 101–129, 2016. DOI: [10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.115846](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.115846) Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/115846>. Acesso em: 15 jun. 2026.

COMEMORA-SE o Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 155 out 1953, p.01. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61846. Acesso em: 06 jun. 2023.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: A realidade social em construção. 2.ed. Trad. Leonor Sampaio. VRAL: Sintra / PT, 2001.

CRESCE procura por curso de licenciatura. **Correio de Uberlândia**, 17 out 2003, p. B4. Arquivo Público de Uberlândia.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas**

Educacionais, [S. l.], v. 13, 2019. DOI: 10.5380/jpe.v13i0.64564 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564>. Acesso em: 19 ago. 2026.

CUNHA, Luís Antônio. “Associação Brasileira de Educação”. Fundação Getúlio Vargas, Verbetes - Primeira República, s/d. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf) Acesso em: 16 jul. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e Escola Pública: o Curso Histórico de uma Polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 17, 1993, pp. 20-37.

_____. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 104–121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650330>. Acesso em: 20 ago. 2026.

_____. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e219798, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219798> Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e219798.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2026.

_____. Escola, laicidade e República no Brasil: história e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v.25, p.1-24, e2026-01, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v25-e2026-01> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/81249>. Acesso em: 01 ago. 2026.

DANGELO, Newton. Cidade, nação e cultura popular nas ondas do Rádio - Uberlândia/MG 1939/1969. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 67–91, 2012. DOI: [10.36449/rth.v2i1.6848](https://doi.org/10.36449/rth.v2i1.6848) Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/6848>. Acesso em: 21 ago. 2026.

DANTAS, Sandra Mara. A fabricação do urbano: civilidade, modernidade e progresso em Uberabinha-MG (1888-1929). 2009. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103114>. Acesso em: 08 jul. 2026.

DA SILVA, A. F. Debates sobre o professor na constituinte: projetos em disputa (1987-1988). **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.124 Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/124>. Acesso em: 09 ago. 2026.

DE PÁDUA BOSI, Antônio. ex-escravos, imigrantes e estado na constituição da classe trabalhadora de uberabinha/mg (1888-1915). **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2197>. Acesso em: 08 jul. 2026.

_____. História e historiografia da formação econômica de São Pedro de Uberabinha nos anos de 1912 a 1922. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. p. 17–34, 2000. DOI: [10.48075/rtc.v12i24.444](https://doi.org/10.48075/rtc.v12i24.444) Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/444>. Acesso em: 07 jul. 2026.

DIAS, Amália. **Apostolado cívico e trabalhadores do ensino** : história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946). Dissertação (mestrado), Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17183>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/cesta/> Acesso em: 14 out. 2023.

DIREITO de greve. **O Triângulo**, 17 maio 1979, p. 3. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/829765/196> Acesso em: 10 jun. 2023.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa** (o sistema totêmico na Austrália). 2.ed. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulus, 1989.

_____. **As regras do método sociológico**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. Coleção Estudos.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Tratado Geral de Semiótica**. Trad. Antônio de Paula Dainesi e Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1997. Coleção Estudos.

_____. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000. Coleção Estudos.

EDUCADORES APROVAM documento e traçam uma nova política. **Primeira Hora**, 11 out. 1983, p. 7. Arquivo Público de Uberlândia.

ELIAS, Norbert; CHARTIER, Roger. Norbert Elias ou la sociologie des continuités, **Libération**, 5 décembre 1985. DOI: <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.273> Disponível em: <https://journals.openedition.org/labyrinthe/273>. Acesso em: 18 jul. 2026.

_____. **O processo civilizador** – Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2v.

_____. **O processo civilizador** – Volume 1: Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 2v.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. **Teoria Simbólica**. Trad. Paulo Valverde. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 1994c.

_____. **Envolvimento e Alienação**. Trad. Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____.; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **A Sociedade de Corte** - Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Escritos & Ensaio 1**: Estado, processo, opinião pública. Trad. Sérgio Benevides; Antônio Carlos dos Santos; João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Fasi dell'arte africana, sociali e visuali. **Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali**, v. 6, n. 11, p. 139–156, 2016. DOI: <https://doi.org/10.13128/cambio-18789>
Disponível em: <https://oaj.fupress.net/index.php/cambio/article/view/1380>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ENSINO de 1º e 2º graus está sendo debatido no MEC. **Correio de Uberlândia**, 07 out. 1983, p.6. Arquivo Público de Uberlândia.

ENTREVISTA com Roger Chartier. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v.8, n.1-2 Dez/jan 1995, p. 3-12. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/232/2867>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ESCOLA Joana Darc. **Correio de Uberlândia**, 22 out 1953, p. 4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61868. Acesso em: 09 mai. 2023.

ESCOLA é a maior culpada por repetência recorde. **Correio de Uberlândia**, 10 out. 2003, p. B3. Arquivo Público de Uberlândia.

ESCOLAS exigem mais segurança. **Correio do Triângulo**, 05 out 1993, p. 09. Arquivo Público de Uberlândia.

ESCOLAS fechadas: a greve continua. **O Triângulo**, 24 mai. 1979, p. 1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/829765/240>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ERA uma cidade pequena e branca (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago. 1978, p. 8. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/761869/1063>. Acesso em: 07 jun. 2023.

FALCÃO, Rafael Duarte; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. O Alvará de 28 de junho de 1759: Reforma à Educação? **Diálogos e diversidade**: Dossiê História, memória e trajetórias educacionais, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 1, n. e12768, p. 01-15, 2021 Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/download/12768/9016/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FALCÃO, Rubens. Curso de Férias. **O Repórter**, 14 out 1953, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em:

http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32409. Acesso em: 06 jun. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Eunice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos.

Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ALqzVCsGiTVaGp9TRLseTz4Y2IBVaPQU>. Acesso em: 21 out. 2023.

FARIAS, Daniel Costa. Os rumos do conhecimento científico: os conceitos de envolvimento e distanciamento em Norbert Elias. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 324-339, out./dez., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. DOI:

<https://doi.org/10.5007/1806-5023.2023.e96227> Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/96227>. Acesso em: 17 jul. 2026.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 13, n. 29, p. 94–109, 2013. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i29.626> Disponível em:

<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626>. Acesso em: 20 ago. 2026.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, São Paulo, Brasil, v. 10, p. 194-209, 2021. DOI: [10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234](https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234). Disponível em:

<https://revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 20 ago. 2026.

FERNANDO, Luiz. Ao mestre com carinho. **Correio de Uberlândia**, 15 out 1973, Coluna A vida é mesmo assim, p. 6. Arquivo Público de Uberlândia.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum**. Education, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 109–120, 2016. DOI: [10.4025/actascieduc.v38i2.26897](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.26897) Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26897>. Acesso em: 17 ago. 2026.

FERREIRA, Rita de C. O. **A escola normal da capital: instalação e organização (1906-1916)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte ; MG, 2010. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUDB-8CBSMB/1/disserta_o_de_mestrado_rita_de_c_ssia_oliveira_ferreira.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Concepções e práticas de educação em Minas Gerais colonial: reflexões com base em fontes de pesquisa. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia: EDUFU, 2019, Vol.1 - Colônia, p. 23-54.

FORTES, Alexandre; CORRÊA, Larissa Rosa; FONTES, Paulo (org.) **Dicionário Histórico dos Movimentos Sociais Brasileiros (1964-2014)**. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Altos Estudos (CBAE-UFRJ), 2014. Disponível em:

<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FRAZÃO, Manoel José Pereira. **A Verdadeira Instrucao Publica**: orgao dos professores publicos de instrucao primaria da corte. Rio de Janeiro, RJ: Anno 1, n.1 (15 de junho de 1872), Coleção Publicações Seriadas Raras, Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/779679/1>. Acesso em: 09 jun 2026.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. **A Filosofia da Educação Grega na Constituição Histórica da Paideia Cristã**: matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e contradições epistemológicas e políticas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_96849a666824ed35f81d33598da8709b. Acesso em: 03 dez. 2023.

FURTADO, André, COELHO Anna. A invenção de biografias, traduções e historiografia: Entrevista com Roger Chartier - Parte III. **Varia Historia** (online). 2022, 38(78), 1023-1041 DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752022000300015> Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384473768015>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FUTURO fora da sala de aula. **Correio de Uberlândia**, 17 out. 2003, p. B3. Arquivo Público de Uberlândia.

GARCIA, Romay C. *et al.* Revisão metodológica da tipologia urbano-rural no censo demográfico 2022. **Ciência & Saúde Coletiva** 29 (11) 21, out-nov. 2024, pp. 01-12. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320242911.03062024> Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/en/articles/revisao-metodologica-da-tipologia-urbana-norural-no-censo-demografico-2022/19184?id=19184>. Acesso em: 10 ago. 2026.

GATTI JÚNIOR, Décio; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia: EDUFU, 2019, Vol. 3 - República, p.157-221.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide** - para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987. Disponível em: <http://www.adelmo.com.br/bibt/t196.htm>. Acessado em: 10 jan. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Laurentino. Saiba por que a corte de Portugal fugiu de sua terra natal para morar no Brasil. In: **Super Interessante**, 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/saiba-por-que-a-corte-de-portugal-fugiu-de-sua-terra-natal-para-morar-no-brasil/> Acesso em: 18 nov. 2023.

GOMIS, Lorenzo. **Teoria del Periodismo** – Cómo se forma el presente. Barcelona: Paidós, 1991.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação da imprensa. Campinas: Autores Associados / Uberlândia : Edufu, 2002. (Col. Memória da Educação), pp. 197-225.

_____. História e memória da educação: a organização do sistema escolar em Uberabinha, MG, no final do século XIX. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 137–156, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29205>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/1016015756/Subjetividade-Teoria-Epistemologia-e-Met-Fernando-Luis-Gonzalez-Rey#page=1>. Acesso em: 22 jul. 2026.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GREVE prejudica férias de janeiro (Agência Estado). **Correio do Triângulo**, 15 out. 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia.

GREVE DOS PROFESSORES pode acabar (Agência Estado). **Correio do Triângulo**, 05 out. 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia.

GRUPO manifesta contra volta às aulas presenciais em Uberlândia no período da pandemia. **Portal G1 Triângulo e Alto Paranaíba**, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/01/29/grupo-manifesta-contravolta-as-aulas-presenciais-em-uberlandia-no-periodo-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2022.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, 2000, vol. 9, n.3, p. 249-256.

GUIMARÃES, Valéria dos Santos. Entrevista com Roger Chartier: Representações das Práticas, práticas da Representação. **História** (São Paulo), v.40, e2021065, 2021. ISSN 1980-4369 DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021065> Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/bfq7nTxStMTxXn7M9VX6j8z/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 01 ago. 2026.

GYMNASIO Mineiro. **A Tribuna**, 16 out 1935, p. 2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41949. Acesso em: 03 jun. 2023.

HÁ 25 ANOS era eleita a Assembleia Nacional Constituinte. **Portal Câmara dos Deputados**, 14 nov. 2022. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/assessoria-de-imprensa/494537-ha-25-anos-era-eleita-a-assembly-a-nacional-constituente/>. Acesso em: 02 ago. 2026.

HEINICH, Nathalie. **A Sociologia de Norbert Elias**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo : Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001. (Coleção Ciências Sociais).

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23216. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: 20 ago. 2026.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estado de Minas Gerais - Censo Demográfico - Série Regional - Volume XXI - Tomo 1**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. - Rio de Janeiro: IBGE, 1954. Disponível em: [biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v21_t1_mg.pdf](biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v21_t1_mg.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Tabulações Avançadas do Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970 - Resultados Preliminares**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1971. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv84447.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Censo demográfico de 1980 - Resultados Preliminares**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13742.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Censo demográfico : dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade - Volume 1 - Tomo 4 - Número 1 - Brasil**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1983a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Censo demográfico: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade - Volume 1 - Tomo 4 - Número 16 - Minas Gerais**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1983b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n16_mg.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Censo demográfico 1980 : tabelas especiais sobre rendimentos: pessoas, famílias, domicílios: áreas de ponderação para amostra de 25%**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Sistemas de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 1991. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv83650.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Estatísticas do Século XX**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/publicacao.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

INÁCIO, Clarissa Betanho. **Estado militar e educação e a formação de professores: as iniciativas da escola normal de Uberlândia (1970 - 1980)**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.6> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20306>. Acesso em: 17 set. 2023.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação da imprensa**. Campinas: Autores Associados / Uberlândia: Edufu, 2002. (Col. Memória da Educação), pp. 39-64.

_____, ROSSI, Michelle Pereira da Silva. As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940). **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 553–566, 2012. DOI: [10.29286/rep.v18i38.398](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/398) Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/398>. Acesso em: 13 jul 2026.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. Mário Vilela. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Trad. Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo : Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017. Disponível em: https://www.pucpress.com.br/wp-content/uploads/2021/11/rep_sociais_mundos_de_vida.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATI, Paulo. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Anais XII Anped Sul: Educação, democracia e justiça social**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1384-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

KUNCZIK, Michael. **Conceitos de Jornalismo: Norte e Sul: Manual de Redação**. Trad. Rafael Varela Jr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

LANDINI, Tatiana Savoia. A sociologia Processual de Norbert Elias. In: **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador – Tecnologia e Civilização**. Ponta Grossa, Paraná, Nov. 2005. Disponível em: https://dirin.s3.amazonaws.com/drive_materias/1649762426.pdf. Acesso em: 10 mar. 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A Construção do saber – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Brasil em imaginação - Livros, impressos e leituras infantis (1895-1915)**. Fortaleza: INESP, UFC, 2012.

_____, LANDINI, Tatiana S. **10 lições sobre Norbert Elias**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LEMOS, Daniel C.de A. Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte (1871). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 171–191, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20089>. Acesso em: 9 jun. 2026.

_____. O manifesto dos professores públicos primários da Corte Imperial e a emergência do associativismo docente. **R. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 203-223, jan./abr. 2018. DOI: [10.29286/rep.v27i64.3037](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3037) Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3037>. Acesso em: 09 jun. 2026.

_____. Associativismo e Profissionalização na Corte Imperial. In: NASCIMENTO, Thiago Rodrigues (org.). **História da Profissão Docente no Brasil**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2022, pp. 35-53.

LEÓN, Adriano de. Sujeitos Errantes: A Emergência da Sociologia Histórica. In: **Revista Política & Trabalho**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, vol.16, set 2000, pp. 65-72.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.15.15352.103](https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15352). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15352>. Acesso em: 18 ago. 2026.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **Memória de si, história dos outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos 1919 a 1961**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Campinas/SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detailhe/309888>. Acesso em: 05 jun. 2026.

_____. O amor às letras: uma escola e o seu professor em Uberlândia/MG (1919/1933). **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 11, p. 40-60, 2018. DOI: [10.26568/2359-2087.2018.3407](https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3407) Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3407>. Acesso em: 21 jun. 2026.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 26, p. 17–34, 2003. DOI: [10.11606/issn.2316-9125.v0i26p17-34](https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37469) Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37469>. Acesso em: 19 ago. 2026.

_____. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 1, p. 21–47, 2011. DOI: [10.11606/issn.1982-8160.v3i1p21-47](https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38239). Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38239>. Acesso em: 19 ago. 2026.

LOPES, Valéria M. Q. C. Uberlândia, lugares e memórias. Arquivo Público de Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia / MG, 2017. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/cartilha-nossas-historias.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

LOURENÇO, L.A.B. **A oeste das minas**: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista Triângulo Mineiro (1750-1861) [online]. Uberlândia: EDUFU, 2005. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hwrh/pdf/lourenco-9788570785169.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **Histórias das mulheres no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2017, pp. 443-481.

LUCA, T. R. de. Correspondente no Brasil. Origens da atividade nas décadas de 1870 e 1880. **Sur le journalisme, About journalism**, Sobre jornalismo, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 112–125, 2016. DOI: 10.25200/SLJ.v5.n1.2016.247. Disponível em: <https://revue.surlejournalisme.com/slj/article/view/247>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70–74, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1207>. Acesso em: 12 jul. 2026.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; CARVALHO, Gisele E. de; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015, pp. 13-22. Disponível em: scielo.br/j/pee/a/6CgbYtzLJfV5LPRTCcMhXJv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2026.

MACHADO, Franciele. **Sobre as dimensões da representação histórica na obra de Roger Chartier**: das relações teóricas à instrumentalização da representação. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2016. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157931?show=full. Acesso em: 20 mai. 2026.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate - A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. II - Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 91-103.

MAIS do que simples reciclagem. **O Triângulo**, 24 out 1993, p. 2. Arquivo Público de Uberlândia.

MALERBA, Jurandir. A influência intelectual de Norbert Elias. In: LOPES, M.A. **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

MANO, Marcel. Metáforas Históricas e Realidades Etnográficas: A construção de uma história do contato Kayapó no Triângulo Mineiro. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2010. DOI: [10.14393/cdhis.v23i2.7661](https://doi.org/10.14393/cdhis.v23i2.7661) Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/7661>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MARIANO, Flávia Gabriella Franco. Nos trilhos de uma urbanidade excludente: produção do espaço em Uberlândia/MG. **Ponto Urbe**, São Paulo, Brasil, v. 14, p. 1-21, 2014. DOI: [10.4000/pontourbe.1456](https://doi.org/10.4000/pontourbe.1456) Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/220765>. Acesso em: 09 jun. 2026.

MATTOS, Sérgio. **A televisão no Brasil: 50 anos de história (1950-2000)**. Salvador: PAS: Ianamá, 2000.

MELHORIA do professor. **Tribuna de Minas**, 18 out 1973, p.4. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU.

MELLO, José Aluizio Gibson Lodolf de Mello. O professor. **Correio de Uberlândia**, 12 out. 1963, Coluna Escolar, p.4. Arquivo Público de Uberlândia.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História Social da Imprensa: fatores socioculturais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. Coleção Comunicação, 27.

MENSAGEM parabenizando a uma cidade em festa (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago. 1978, p. 9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/761869/1063>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.48, p.235-249, abr/jun 2013, Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16792>. Acesso em: 14 jul. 2026.

MINAS GERAIS. **Lei No. 13, de 28 de março de 1835** - Regula a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/13/1835/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Lei No. 831, de 11 de julho de 1857** - Eleva à paróquia o distrito de São Pedro do Uberabinha, do termo do Uberaba. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/831/1857/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

_____. **Lei No. 3.643, de 31 de agosto de 1888** - Eleva à categoria de municípios as freguesias de São Pedro da Uberabinha e Santa Maria, desmembradas dos termos de Uberaba e Monte Alegre, sendo a sede na primeira. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/3643/1888/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

_____. **Lei No. 1.092, de 12 de outubro de 1929** - Permite a instrução religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/1092/1929/>. Acesso em: 05 jun. 2026.

_____. **Lei No. 1.128, de 19 de outubro de 1929** - Aprova o laudo arbitral sobre a questão de limites entre os municípios de Prados e Lagoa Dourada; transfere sedes de distritos e dá nova denominação a vários distritos. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/1128/1929/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

_____. **Lei No. 2.610, de 08 de janeiro de 1962** - Contém o Código do Ensino Primário. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/2610/1962/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 21–39, 2010. DOI: 10.12660/rm.v2n3.2010.62786

Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MONTE ALTO, Barão de. Minha professora... e recados. **Correio de Uberlândia**, 18 out. 1973, Coluna Em Cima do Muro, p. 3. Arquivo Público de Uberlândia.

MORAES, Mário. **Espaços, práticas e valores de sociabilidade**: hierarquias e resistências em Uberlândia-MG (1920-1940). 2010. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18692>. Acesso em: 09 jun. 2026.

MORENO, Eduard. Teoria e epistemologia da história: Reflexões sobre o seu ensino. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 90–107, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80655 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80655>. Acesso em: 2 ago. 2026.

MORI, Robert. **Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiaes**: guerra e etnogênese no sertão do Gentio Cayapó (Sertão da Farinha Podre) séculos XVIII e XIX. 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12912>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5.ed Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOTOKI ILHA, Ariane Márcia. **Representações da professora na imprensa escrita: a educação feminina por meio do jornal O Repórter de Uberlândia - MG (1933-1963)**, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.427>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32800>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MPF pede que UFU volte com atividades presenciais e disponibilize aulas práticas para estágios obrigatórios. **Portal G1 Triângulo e Alto Paranaíba**, 08 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/12/08/mpf-pede-que-ufu-volte-com-atividades-presenciais-e-disponibilize-aulas-praticas-para-estagios-obrigatorios.ghtml>. Acesso em: 08 dez. 2020.

NA GRANDEZA de uma cidade líder o sucesso de uma festa (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago. 1978, p. 11. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/761869/1063>. Acesso em: 07 jun. 2023.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. Trajetórias e histórias de professoras. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia: EDUFU, 2019, Vol.2 - Império, p. 109-130.

NÉIA, Lucas Martins **Como a ficção televisiva moldou um país**: uma história cultural da telenovela brasileira (1963 a 2020). São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1310/1197/4597>. Acesso em: 17 ago. 2026.

NEIVA JR, Eduardo. **Comunicação – Teoria e Prática Social**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 16 jul. 2026.

NOITES Primavera. **Correio de Uberlândia**, 20 out 1953, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61832. Acesso em: 15 mai. 2023.

NOS DOMÍNIOS do ensino. **A Tribuna**, 29 out 1933, p. 1. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41593. Acesso em: 30 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 12 set. 2022.

NOVO Manual de Redação Folha de São Paulo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992.

NUNES, Júlia. Vejas as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista. **G1 Triângulo**, 17 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de cartografia moderna**. 2.ed. Rio de Janeiro : IBGE, 1993. Col. Ibgeana. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=281158>. Acesso em: 10 mai. 2026.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações Modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13849>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Ricardo Batista de. **Povos bárbaros ou fieis vassalos? Luta, negociação e protagonismo indígena diante do devassamento do Sertão da Farinha Podre e áreas contíguas (1750–1850)**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21512>. Acesso em: 11 jun. 2026.

ORTET, Fernando. A realidade do jornalismo do interior é desconhecida. In: LOPES, Dirceu Fernandes; COELHO SOBRINHO, José; e PROENÇA, José Luiz. **A evolução do Jornalismo em São Paulo**. São Paulo: Edicon / Eca/Usf, 1996.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio – Os grupos de poder e a determinação dos conteúdos**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1985. (Col. Novas Buscas em Comunicação, v.3).

OTRANTO, Célia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas**

- Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996. Disponível em:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.ia.ufrj.br%2Fppgea%2Fconteudo%2Fconteudo-2008-1%2FEducacao-MII%2FA_Nova_LDB.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 13 ago. 2026.

PARABÉNS, UBERLÂNDIA (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago. 1978, p.10. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/761869/1063> Acesso em: 07 jun. 2023.

PAULA, Durval Saturnino Cardoso de. **A instrução pública em Uberabinha (1888-1929): confluências, fissuras e contradições entre o prescrito e o vivenciado**. 2023. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.142> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37409>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PELA INSTRUÇÃO - Festa Azul. **A Tribuna**, 25 out 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41589. Acesso em: 06 mai. 2023.

PELO ENSINO. **A Tribuna**, 05 nov. 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41606. Acesso em: 03 mai. 2023.

PEREIRA, Alexandre Macedo; POLL, Margarete Von Mühlen. A odisseia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964). **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 46, jan/dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438609> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38609>. Acesso em: 17 jul. 2026.

PEREIRA, Oscar Virgílio. **Das sesmarias ao polo urbano: formação e transformação de uma cidade**. Uberlândia: Comoser, 2010.

PIERANTI, Octavio Penna. **Políticas Públicas para radiodifusão e imprensa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PIMENTA, Alcione. O Mestre. **Correio de Uberlândia**, 17-18 out. 1963, Coluna Escolar, p. 3. Arquivo Público de Uberlândia.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**, São Paulo: 2004, n. 61, p. 139-155.

PL 1258 / 1988. **Portal Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 11 ago. 2026.

PL 7180 / 2014. **Portal Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 19 ago. 2026.

POMPEIA, Raul. **O Atheneu** (Chronica de saudades). Rio de Janeiro: Typ. da Gazeta de Notícias, 1888. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin / USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5000>. Acesso em: 09 jun. 2026.

PORTO de Santos. **Jornal do Commercio**, 19 abr. 1879, Ano 58, n.108, p.2. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/364568_06/20734. Acesso em: 08 jun. 2026.

PORTUGAL. **Alvará Régio, de 28 de junho de 1759**, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos índios do Pará, e Maranhão, em quanto Sua Mageftade não mandar o contrario (1755). **Revista de Informação Legislativa**, Senado Federal, Diretoria de Informação Legislativa, ano VIII, n.29, Brasília, jan-mar, 1971, pp. 263-280. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496762>. Acesso em: 11 jun. 2026.

PROFESSORA Johen Carneiro. **O Repórter**, 19 out. 1953, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32421. Acesso em: 03 mai. 2023.

PROFESSORES DE MINAS Gerais querem piso salarial e abono. **O Triângulo**, 5-6 maio 1979, p. 1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/829765/128>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PROFESSORES em carta aberta justificam greve. **Correio de Uberlândia**, 26-27 maio 1979, p.8. Arquivo Público de Uberlândia.

PROFESSOR ganha menos que policial. **Correio de Uberlândia**, 14 out. 2003, p. B3. Arquivo Público de Uberlândia.

PROFESSOR, herói da pandemia. **Correio Braziliense**, 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2020/10/4882283-professor-heroi-da-pandemia.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PROFESSORES paulistas declaram greve. **O Repórter**, 17 out. 1963, p.01. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6732>. Acesso em: 26 mai. 2023.

PROFESSOR TEM muito pouco a comemorar. **Correio de Uberlândia**, 15 out. 2003, p. B3. Arquivo Público de Uberlândia.

RABELO, Maria Soares de Brito. Professora externa conflito com diretora. **Primeira Hora**, 18 out. 1983, Coluna Opinião, p. 2. Arquivo Público de Uberlândia.

RAVAZZOLO, Ângela. Entrevista com Roger Chartier: a história em busca de uma nova objetividade científica. **Blog Stella Bortoni**, s/d. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1411-iotaivista-iom-aogia-ihatiia-31082153>. Acesso em: 02 ago. 2026.

REIS, Renata Bernardes Santana. *Jornal Primeira Hora: Eleições Municipais de 1982 em Uberlândia*. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18688/1/JornalPrimeiraHora.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2026.

REPOSIÇÃO das aulas poderá acontecer em julho. **Correio de Uberlândia**, 27 jun. 1979, p. 1. Arquivo Público de Uberlândia.

REPOSIÇÃO DAS AULAS SERÁ a critério dos diretores das escolas. **Correio de Uberlândia**, 26 jun. 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

RESENDE, Fernanda. Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola. **G1 Triângulo**, 15 out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

RIBEIRO, José Hamilton. E a Reportagem na Nova República? In: MEDINA, Cremilda (organização). **O Jornalismo na Nova República**. São Paulo: Summus, 1987.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação a Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – Volume 1: Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

_____. Uma ética do sentido. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2v.

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4.ed. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. Anarquismo Grevista. **O Triângulo**, 18 maio 1979, p.3. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/829765/204>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Praxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em: 18 ago. 2026.

ROSA, Nícolas Giovani da; BÚRIGO, Elisabete Zardo. Trajetória do Curso Normal: um passeio pela legislação (1971-2018). **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, [S. l.], n. 5, p. 1–5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/11154>. Acesso em: 08 ago. 2026.

ROSA, Pedro Divino. BH: Tancredo abre congresso de Educação. **Primeira Hora**, 05 out. 1983, p. 5. Arquivo Público de Uberlândia.

RUA, João da. Que gente bôa!... **O Estado de Goiaz**, 21 out. 1943, p.02. Arquivo Público Mineiro. Disponível em:

http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40485. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Ivan. Educação no Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 15 out. 2003a, Coluna Ivan Santos, p. A2. Arquivo Público de Uberlândia.

_____. Resposta do Jornalista. **Correio de Uberlândia**, 21 out. 2003b, Coluna Opinião do Leitor, p. A2. Arquivo Público de Uberlândia.

SANTOS, Regma Maria dos. **Memórias de um Plumitivo**: impressões cotidianas e história nas crônicas de Lycídio Paes. Uberlândia: Aspectus, 2005.

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 09 ago. 2026.

_____. Entrevista com Dermeval Saviani - PNE. **ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 07 abr. 2014. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 13 ago. 2026.

_____. **A lei da educação: LDB - trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2019. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_lei_da_educa%C3%A7%C3%A3o/gMqxDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=saviani&pg=PP1&printsec=frontcover. Acesso em: 18 jun. 2026.

SCHILLER, Ernesto. Uma organização que se impõe no seio do professorado público. **A Tribuna**, 11 out. 1933, p.01.04. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41573. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCHIO, Sônia Maria. Hannah Arendt: educação grega ou romana? **Argumentos - Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 5, n. 9, 2013. DOI: [10.36517/arf.v5i9.19011](https://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19011). Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19011>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SÊGA, Rafael. Augusto. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre: jul. 2000, n.13, p.128-133.

SEINO, E.; ALGARVE, G.; GOBBO, J. C. Abertura política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil”. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–42, 2013. DOI: DOI: 10.29373/sas.v2i1.6922 . Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6922>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SFORNI, Marta S de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em:

<https://silo.tips/download/aprendizagem-e-desenvolvimento-o-papel-da-mediaao#>. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Alexandra Lima da. O Saber que se Anuncia: O poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e002, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42084>. Acesso em: 08 jun. 2026.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da educação de adolescentes e adultos**: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 1963). 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.27> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13990>. Acesso em: 7 dez2023.

SILVA, Colemar. [nota sem título] **Tribuna de Minas**, 16 out 1973, p.2. Coluna Últimas da Sociedade. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU.

SILVA, Eurico. Madureza e desenho. **Correio de Uberlândia**, 16 out 1943, p.02. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1154> Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, Joanise Levy da. **O professor como personagem na telenovela**: identidade docente e interação com a imagem da TV. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/itens/4d14be6f-972d-4a5f-aa4f-0c04033f47ee>. Acesso em: 08 jun. 2026.

SILVA, Ricardo Oliveira da Silva. Historiografia, Filosofia e Epistemologia: Notas para uma Reflexão sobre o Conhecimento Histórico. **Revista de História da UEG (REVHIST)**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 72–92, 2014. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2113>. Acesso em: 2 ago. 2026.

SILVA, Walter Leite da. Dia do professor. **Correio de Uberlândia**, 16 out 1973, Coluna Um pouco de tudo, p.04. Arquivo Público de Uberlândia.

SINDICATO dos Professores do Estado de Minas Gerais. Institucional - História. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/institucional/historia/> Acesso em: 07 ago. 2023.

SOARES, Beatriz Ribeiro. Uberlândia: da boca do sertão à cidade jardim. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 9, n. 18, 1997. DOI: [10.14393/SN-v9-1997-61174](https://doi.org/10.14393/SN-v9-1997-61174). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/61174>. Acesso em: 07 jun. 2026.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOLÉ, Carlota. **Modernidad y modernización**. Rubi (Barcelona): Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 1998.

SOUSA, Adriana. Primeira Hora: Circulou entre agosto de 1981 e dezembro de 1988. **Memória da Comunicação**, julho/2026. Disponível em: <https://memoriadacomunicacao.com.br/jornal/primeira-hora/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999. DOI: [10.1590/S1517-97021999000200010](https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27824>. Acesso em: 17 jun. 2026.

_____. Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República: questões para um debate. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 273-284, maio-ago. 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/535/456>. Acesso em: 17 jun. 2026.

_____. O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 123-143, jan-abr. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/370/338>. Acesso em: 17 jun. 2026.

_____. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 19, p. e063, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47241>. Acesso em: 17 jun. 2026.

SPANNENBERG, Ana Cristina M. SPANNENBERG, Ana Cristina M. **Quatro décadas de reportagem nos jornais diários de Passo Fundo**. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.

_____. **A construção do leitor no jornal impresso** – Estratégias de construção da recepção dos gêneros artigo opinativo e reportagem nos jornais Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Globo. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação / Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11287>. Acesso em: 18 ago. 2026.

_____. **Entre mudanças e permanências**: Itinerário do papel social dos jornais diários soteropolitanos no século XX a partir da análise das coberturas eleitorais do jornal A Tarde em 1919, 1954 e 1990. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas / Universidade Federal da Bahia, 2009.

_____. Contribuições de Norbert Elias às investigações do Jornalismo: Reflexões sobre a aplicabilidade da Sociologia Figuracional ao estudo do fazer jornalístico enquanto processo sócio-histórico. **Diálogos Possíveis** (FSBA), v. 1, p. 119-134, 2010.

_____. Moderna tradição nas páginas impressas: itinerário do papel social do jornal impresso soteropolitano no século XX a partir das coberturas eleitorais. In: Francisco Gonçalves da Conceição; Joanita Mota de Ataíde; Roseane Arcanjo Pinheiro. (Org.). **Desafios da Pesquisa em Jornalismo**. São Luís - MA: Edufma - Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2011, p. 105-120.

_____. **Entre mudanças e permanências** - Os jornais impressos soteropolitanos e suas cobertura eleitorais no século XX. Salvador/BA: Edufba, 2015. Disponível em: <http://www.edufba.ufba.br/2015/03/entre-mudancas-e-permanencias/>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____; MARTINS, Bruno Guimarães; VALLE, Flávio Pinto; AMORMINO, Luciana; MANNA, Nuno; JÁCOME, Phellipy; COSTA, Verônica Soares da. Desejos de modernidade entre burburinhos da urbanização: a imprensa oitocentista em Minas Gerais. In: BARBOSA, Marialva Carlos; RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HOHFELDT, Antônio (orgs.) **História da Imprensa no Brasil do Século XIX**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2024, pp. 293-334.

_____; CARVALHO, C.H. de. (Des) caminhos da docência: as representações sobre docentes em disputa nos periódicos de Uberlândia (1978 e 1979). In: CASTRO, P.A. de; LIMA, M.S. **História da Educação**. Campina Grande: Realize eventos, 2024; v.2, p.10-34. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106058>. Acesso em: 20 out. 2024.

_____. **PERCURSOS DOCENTES NOS JORNAIS**: Análise das representações de professores e professoras postas em circulação por periódicos de Uberlândia/MG entre as décadas de 1930 e 2020. 2024. Relatório de Estágio pós-doutoral apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Mimeo.

_____; FARIAS, Edson Silva de; LEÃO, Andréa Borges. Percursos Docentes nos Jornais - Análise das Representações de Professores e Professoras postas em circulação por periódicos de Uberlândia/MG entre as décadas de 1930 e 2020. **Programa Ofício do Ócio** - Canal do Grupo de Pesquisa Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD), 29 mai. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BZ_BydESkbo. Acesso em: 10 mar. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p. 3-27. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>. Acesso em: 15 jul. 2026.

TENENTE, Luiza. Nº de professores formados em EAD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC. **G1 Triângulo**, 11 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/11/no-de-professores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60percent-e-acende-alerta-no-mec.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação social & enquête operária**. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987.

TIBÚRCIO, Luciana. Falta estrutura nas escolas públicas. **Correio de Uberlândia**, 11 out. 2003, p. B2. Arquivo Público de Uberlândia.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo** – Porque as notícias são como são. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2005. Volume I.

UBERLÂNDIA 90 anos de paz e progresso (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago. 1978, p.9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/761869/1063>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VALLE, I. R. O mais historiador dos sociólogos: Norbert Elias entre a generalização sociológica e a diferenciação histórica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**,

[S. l.], v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i2.37477. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37477>. Acesso em: 11 ago. 2026.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil - O ano de 1932 - A Revolução e o Norte 1933**. Vol.2. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/getulio-vargas/vargas-a-nova-politica-do-brasil-vol-ii/ Acesso em: 16 jul. 2026.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização dos professores: emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: civilidade, fronteira e diversidade**, 2012, Dourados. XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: civilidade, fronteira e diversidade. Dourados: UFGD, 2012. v. 1. p. 1-16.

_____. Escola no processo de organização do estado-nação e invenção do cidadão. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia: EDUFU, 2019, Vol.2 - República, p. 257-276.

VEREADORES analisam a greve das professoras. **O Triângulo**, 23 maio 1979, p.3. Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/829765/230>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VESPÚCIO, Américo. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. (Coleção biblioteca básica brasileira; 38). Disponível em: <https://fundar.org.br/publicacoes/biblioteca-basica-brasileira/novo-mundo-as-cartas-que-batizaram-a-america/>. Acesso em: 10 mai. 2026.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade: O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2 [8], p. 9–41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38679>. Acesso em: 21 ago. 2026.

_____; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 577–588, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007> Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/62517>. Acesso em: 05 dez. 2023.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismos do professor - De momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional - Uberabinha (1907-1929)**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13607>. Acesso em: 21 jun. 2026.

VIRGÍLIO, Neivaldo de Lima. Dia do Educador. **Correio de Uberlândia**, 16 out. 2003, Coluna Ponto de Vista, p. A2. Arquivo Público de Uberlândia.

WAGNER, Carlos. Repórteres, vocês lembram do “Gillette Press”? (2018). In: **Histórias Mal Contadas**. Disponível em:

<https://carloswagner.jor.br/blog/reporteres-voces-lembram-do-gillette-press/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, vol.52, nsupl.1, p. 25-44, 2014. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002> Disponível em: <https://revistasober.org/article/doi/10.1590/S0103-20032014000600002>. Acesso em: 22 jun. 2026.

WHELING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI e XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, pp.45-76.

WIRTH, John D. **O Fiel da Balança**: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Leitura e Crítica)

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 73–87, 2012.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30281>. Acesso em: 8 jun. 2026.

APÊNDICE A - O CAMINHO QUE ME TROUXE AQUI

“Você só vai poder ser tudo depois que for você!”

João Ubaldo Ribeiro (2024, p. 647)

Isto não é um memorial.

Enquanto decidia sobre a natureza do trabalho que apresentaria a essa banca, ouvi muitas vezes – de colegas e, até, de mim mesma – perguntas sobre o porquê realizar uma tese. Na perspectiva de algumas pessoas, a tese “empobreceria” a minha trajetória, pois soaria como uma demonstração de que não construí o suficiente para poder sintetizar esse trajeto em um memorial.

Contudo, ao me debruçar sobre o percurso desses quase 30 anos de vida profissional, os últimos 16 deles na UFU, percebo de forma gritante aquilo que médicos e manuais de Medicina descrevem como hiperfoco, um fenômeno que possibilita atenção profunda em determinado tema por determinado tempo. Findo esse tempo, o foco altera-se levando a atenção para outro tema.

Há pouco mais de quatro anos, fui diagnosticada como pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e iniciei acompanhamento clínico, o que mudou significativamente minha qualidade de vida. Os profissionais que me acompanham afirmam que, provavelmente, consegui atravessar os ciclos educacionais formais graças a Altas Habilidades, especialmente na área da Linguagem, também diagnosticadas recentemente. Porém, esse percurso não foi simples, nem sem consequências. O hiperfoco, um estado mental frequentemente percebido em pessoas com TDAH, resultou em uma trajetória não linear, com momentos de mergulho em temas, abordagens, perspectivas que foram substituídas, tempos depois, por outros, que capturaram minha atenção.

Meu percurso é composto por muitos fragmentos de pesquisas e projetos. E, ao organizar e sistematizar o presente estudo, percebo que ele traz muitos desses fragmentos. Porém, tal como uma linha forte, ele costura o que eram apenas retalhos e compõe com eles uma bela colcha. Assim, resulta que esse trabalho não é apenas mais uma pesquisa, mas a sistematização de uma trajetória e (por que não?) de uma vida.

Este trabalho é sobre representação e história, mas não sobre qualquer história. Sobre uma história social, construída dos fazeres e dizeres que nos constituem. Mas não apenas. É,

também, um trabalho recheado de pequenas histórias e memórias. Fragmentos que também me constituem. Este trabalho é sobre educação e seus agentes, as professoras e os professores. Sobre como a sociedade os enxerga e como eles são atravessados por tais crenças. Ainda, como eles constroem novas e diversas percepções sobre si.

E, como não é possível fugir das histórias que me constituem e da história que construí, a partir daquilo que herdei dos que me antecederam, nestas linhas, também não é possível me esquivar das representações múltiplas que me atravessam, tanto aquelas que eu abraço quanto as que luto incansavelmente para transformar. Assim, este trabalho também é sobre mulheres e homens que apostaram na educação como chave para a mudança de vida. Sobre mulheres que desafiaram o destino que os homens e a sociedade lhes impuseram. Sobre etnias que resistiram a várias tentativas de extinção e permanecem vivas.

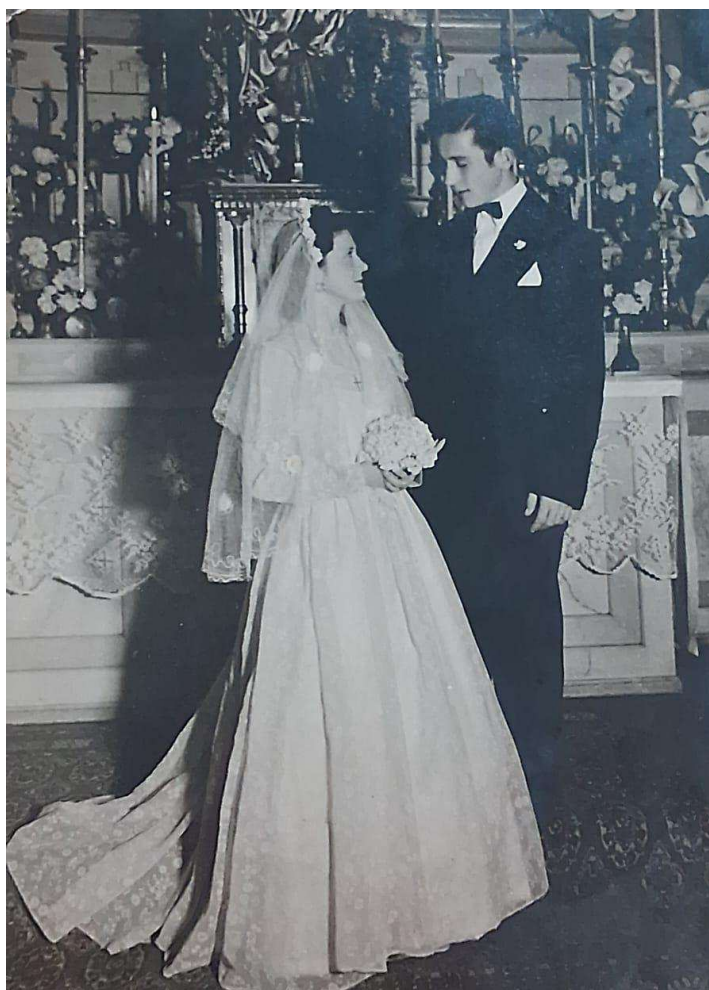
Porque, reforço, este trabalho é sobre **representação e história** e, de alguma forma, o percurso nele traçado repete essa trajetória: identifica a representação, entende o que a constitui e, assim, pode transformá-la. Para isso, é preciso lembrar. Contar e recontar a história, até que se compreenda o que ficou velado, até que se entenda como alguém ou alguma coisa se construiu. É desses retalhos de história e de trajetória que nasce este trabalho. Mas, antes de chegar a esse ponto da história, foi importante resgatar, pedacinho por pedacinho, como me construí, assim como me construo e reconstruo todos os dias.

Meu nome é Ana Cristina Menegotto Spannenberg, sou jornalista, professora universitária, pesquisadora, mãe, neurodivergente e sapateadora. Tenho 48 anos e muitas histórias para contar. Embora eu tenha nascido em setembro de 1977, no interior de São Paulo, na cidade de Limeira, a maior parte da minha história começou antes, no interior do Rio Grande do Sul, mais ou menos na primeira metade do século XX.

Passo Fundo, cidade no norte gaúcho, tinha cerca de 100 mil habitantes no início dos anos 1950, mas apenas 24 mil deles moravam na cidade (IBGE, 1956). Um número pequeno diante dos 4,2 milhões de pessoas registradas em todo Rio Grande do Sul ou dos quase 52 milhões de habitantes do país, conforme o Censo de 1950 (IBGE, 1956). As famílias Tassi e Menegotto eram duas das muitas compostas por descendentes de imigrantes italianos na cidade. Viviam uma vida pacata de pequenos comerciantes e, à noite, frequentavam uma “casa de jogos”, mantida por um parente. Foi nessa casa que meu bisavô, Fioravante, “entregou” a mão da minha avó ao filho do meu outro bisavô, Luiz, após ser derrotado por este num jogo de carteadado.

A jovem Olga, então com 17 anos, a mais velha dos três filhos de Fioravante Tassi, iria se casar com Jairo, filho caçula de Luiz Menegotto, que também tinha duas filhas

mulheres. Poucos dias antes de morrer, em outubro de 2014, às vésperas de fazer 84 anos, Olga me contou que o padrinho de batismo dela alertou seu pai de que não deveria permitir o casamento, pois o jovem Jairo tinha fama de ser jogador e de beber muito. Fiorello, como Fioravante era conhecido pela família, respondeu que já tinha prometido “com o fio do bigode” e não podia voltar atrás.



Casamento de Olga Tassi (1930-2014) e Jairo Menegotto (1929-1986), na Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição de Passo Fundo, em 1947-8 (?) (Fotos: arquivo pessoal)

Não lhe devia espantar o casamento sem que os noivos sequer se conhecessem, pois havia sido assim com ele e a esposa, Geny, que ele viu, apenas de passagem, na cozinha de casa de seu Amadeu e dona Brasilina, onde havia entrado para pedir a mão da irmã mais velha dela em casamento. Ao avistar a adolescente, Fiorello mudou o pedido e, meses depois, Geny entrava na igreja e via, pela primeira vez, seu futuro marido a esperando no altar. O casamento durou 47 anos, quando Fiorello morreu, deixando Geny viúva, aos 65 anos.



Geny (1912-2001) e Fioravante Tassi (1906-1977) com os netos Rosângela (à esquerda), Rosmari (entre os avós) e Jairo Júnior (à direita do avô), possivelmente, no início da década de 1960.
(Fotos: arquivo pessoal)

A história não se repetiu da mesma forma com os jovens Olga e Jairo. Eles casaram, tiveram três filhos – Rosângela, Rosmari e Jairo Jr. –, mas os alertas do padrinho de Olga estavam corretos. Apesar da paixão inicial que ela, lá nos dias finais de vida, também me confidenciou, a relação não resistiu às bebedeiras e crises financeiras provocadas pela inconstância de Jairo. Aos 32 anos, Olga apaixonou-se pelo jovem José Carlos, então com 18 anos. Deixou as meninas aos cuidados da mãe, Geny, e mudou-se para Porto Alegre com o caçula e o novo amor.



Rosângela (1951-2021) (*in memoriam*), Jairo Júnior (1957-) e Rosmari (1953-)
(Foto: arquivo pessoal)

Cresci vendo minha avó ao lado de José Carlos (tio Zé, pra mim) e admirando aquela relação, mesmo sem conhecer os detalhes. Para ela, ele sempre foi “seu grande amor”. A atitude, que causou escândalo na cidade e vergonha às filhas, sempre foi assimilada como revolucionária por mim, enquanto neta. Minha avó Olga sempre foi sinônimo de coragem e liberdade, embora compreenda, hoje, que sua atitude de se libertar de um casamento que não escolheu e viver sua vida como bem entendia pode ter chocado a pequena e conservadora Passo Fundo, no início dos anos 1960.



Da esquerda para a direita: Olga, com Tatiana no colo, José Carlos, Ana Cristina e Rose na Cascatinha da Floresta da Tijuca / RJ, em 03/04/1980.
(Foto: arquivo pessoal)

A cidade foi originada, inicialmente, da Redução Jesuítica de Santa Teresa del Curiti, fundada no ano de 1632, que, em pouco tempo, tornou-se “[...] um povoado próspero e de localização estratégica”, com mais de 4 mil habitantes (Vicroski, 2018). Em 1637, a redução foi tomada por bandeirantes paulistas, que aprisionaram os indígenas para serem comercializados como escravos, mas mantiveram o local como “posto de abastecimento”, servindo como ponto de apoio para a penetração no território atualmente conhecido como Rio Grande do Sul e para a conquista de outros territórios indígenas (Vicroski, 2018). Essa “conquista”, aliás, é parte da história “oficial” que se contou sobre a origem do povoado, ao menos até a década de 1990, enquanto estive nos bancos escolares passofundenses. Ela está, inclusive, no nome da cidade: um caminho que serviu de parada para tropeiros que comercializavam o gado gaúcho no sudeste brasileiro e que tinha um rio estreito (passo), porém profundo (fundo) para as caravanas descansarem. Nada se falava, à época, sobre

aprisionamentos, estupros e assassinatos que certamente marcaram, como em todo o território brasileiro, a chegada de não-índios à região.

É a este local que o casal Pedro Spannenberg e Carmelinda Baptista Spannenberg chegou em 1943, após Pedro ser, mais uma vez, transferido pela Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), na qual trabalhava desde os 18 anos, após deixar a vida de agricultor. Nascidos na localidade de Faxinal, zona rural do município de Cruz Alta, os filhos não sabem com certeza como o casal se conheceu, embora acreditem que possa ter sido na igreja ou em alguma feira local. O sabido é que se casaram em setembro de 1930, ele com 21 anos, ela, com 16. Pedro Spannenberg era o filho mais velho de Jayme Spannenberg e Josephina Winck, família de ascendência alemã que vivia da pequena agricultura.



Casamento de Carmelinda Baptista (1914-1973) e Pedro Spannenberg (1909-1991), em 27/09/1930.
(Foto: arquivo pessoal)



Carmelinda e Pedro Spannenberg, em setembro de 1953.
(Foto: arquivo pessoal)

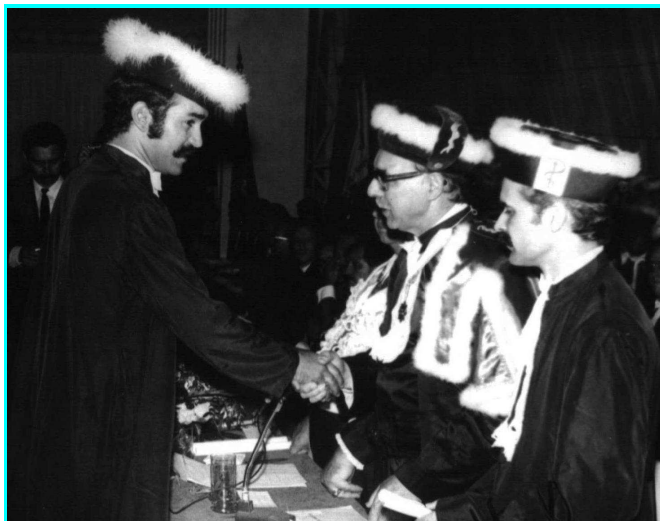
Carmelinda era a segunda de sete filhos do casal Eleodoro Carvalho dos Santos e Izaltina Baptista, de quem pouco se sabe da origem. Pelos traços que Carmelinda herdou dos pais e transmitiu a filhas e filhos, era chamada de “bugra”, modo pejorativo pelo qual se denominavam os indígenas e seus descendentes. Pela região de nascimento, acredita-se que seus ascendentes sejam da etnia Kaingang, descendentes dos Guayanás, do tronco linguístico Jê, que chegaram ao atual território gaúcho no século XVII, fugindo dos bandeirantes paulistas, e instalaram-se em um largo território, que vai das regiões do norte e nordeste gaúcho até a fronteira com a Argentina (Kaingang, 1997).

A família Spannenberg já contava com sete membros ao chegar à nova terra, na qual se instalaria em definitivo. Eram cinco crianças, três meninas e dois meninos, além do casal, que chorava o luto de outras duas crianças que não viveram além dos cinco anos de idade. Em abril de 1947, nasceu Osmar José, o oitavo dos 12 filhos. Muito magro, possivelmente com alguma deficiência nutricional, o bebê foi batizado logo ao nascer para “não morrer pagão”, pois não se tinha certeza se ele “iria vingar”. Mas vingou!



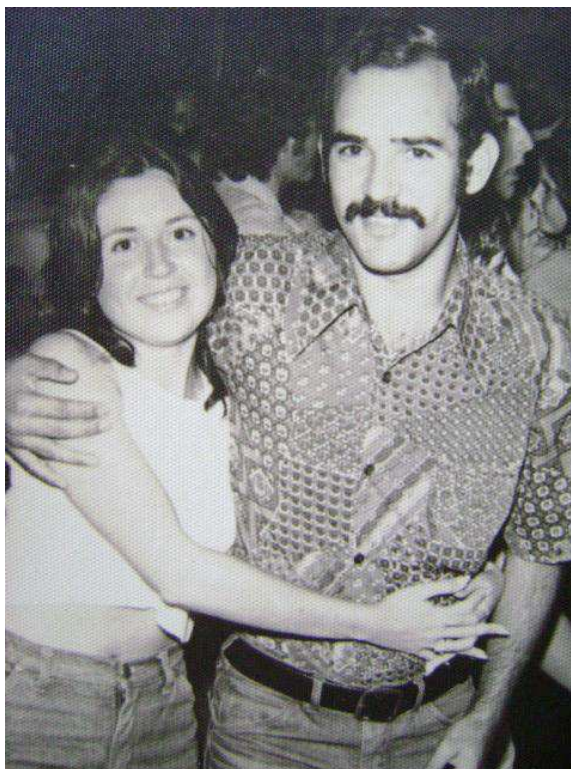
Família Spannenberg, em 1953, com nove dos 10 filhos, além do genro, Antônio (em pé, à direita) e da primeira neta recém-nascida, Rosângela, no colo da primogênita, Alzira (sentada ao lado do pai, Pedro). Dois anos depois, Carmelinda ainda daria à luz ao último dos seus filhos, Osny Antônio.
(Foto: arquivo pessoal)

Osmar José cresceu e, aos 10 anos de idade, decidiu ir para o Seminário: queria ser padre. Dois anos depois, saiu por “falta de vocação” e investiu muito nos estudos, com apoio dos irmãos mais velhos, que trabalhavam para que o menino pudesse se dedicar à educação. Ele havia sido escolhido para ser “o doutor da família” e aceitou abraçar essa “responsabilidade”. No início de 1970, ingressou no curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria, cidade a 270 km de Passo Fundo.



Colação de Grau de Osmar José, no curso de Medicina da UFSM, em 28/11/1975
(Foto: arquivo pessoal)

É mais ou menos nessa época que as duas histórias se cruzam, precisamente no Carnaval de 1972. Rosmari, segunda filha de Olga e Jairo, que cresceu na casa da avó, Geny, após a separação dos pais, então com 18 anos, e o estudante de Medicina Osmar José, com 24, se encontraram no baile de carnaval do Clube Juvenil, um dos mais tradicionais da cidade de Passo Fundo. Nas palavras dele, “foi amor à primeira vista”. Desse dia em diante, não se separaram mais.



Rosmari e Osmar José, em 28/01/1973 (Fonte: arquivo pessoal)

Na época, Rose (como Rosmari prefere ser chamada), havia sido aprovada em um concurso público, após concluir o curso científico (atual ensino médio), e trabalhava como telefonista na Companhia Rio-grandense de Telecomunicações, a CRT. Osmar morava em Santa Maria, na casa da sua irmã mais velha, Alzira, seu cunhado Antônio e as três filhas do casal. Quase quatro anos após o primeiro Carnaval, aconteceu o casamento, em janeiro de 1976, menos de dois meses depois de Osmar formar-se em Medicina.

Em setembro de 1977, eu nasci e, em 1979, minha irmã, Tatiana. Desde que me lembro, vivemos em muitos lugares e conhecemos muitas pessoas. Moramos em Limeira, interior de São Paulo, onde nascemos eu e minha irmã; depois em Quitandinha, interior do Paraná, onde perdemos um irmão – José Alexandre – que morreu ainda dentro da barriga da minha mãe; e, ainda, em Serafina Corrêa, na serra gaúcha. Somente em 1983, quando eu estava com cinco anos, enfim, retornamos a Passo Fundo.



Tatiana, Rose, Osmar e Ana Cristina, em Passo Fundo, em 09/01/1984
(Foto: arquivo pessoal)

Foi nessa época, ingressando no Círculo Operário de Passo Fundo para me alfabetizar e passando a conviver bem mais de perto com essas duas famílias tão múltiplas, que passei a me interessar primeiro por ouvir e, com o tempo, por contar e entender histórias. Ainda não tinha consciência de todas as representações que as palavras e os gestos carregavam,

tampouco da importância da memória, para conhecer o passado e modificar o futuro, mas já começava a montar meu “baú de memórias”, o caminho que me trouxe até aqui.

Na casa da minha bisa, vó Geny, as histórias vinham repletas de aconchego e comidas deliciosas que só ela sabia fazer. Todas as tardes, ela, minha mãe e minha tia reuniam-se para matear (tomar chimarrão) e colocar os assuntos em dia, era compromisso quase oficial, apenas suspenso quando havia alguma comemoração de aniversário entre a família ou as amigas. Nesses dias, minha tia colocava as três no carro e rumava para o local da festa. Após a escola, muitas vezes, eu, minha irmã e meus três primos, filhos da minha tia, íamos para a casa da bisa lanchar. Eu saboreava as conversas bem mais que as deliciosas “cuecas-viradas” ou os fantásticos “bolinhos-de-chuva” da vó Geny.



Vó Geny, com Tatiana e Ana Cristina, em 03/01/1982.
(Foto: arquivo pessoal)

Nos fins de tarde, já na nossa casa, aguardávamos ansiosas pela chegada do meu pai após o trabalho para pegar as bicicletas (que chamávamos de “bicis”, expressão que, recentemente, descobri vir do italiano, tal como as deliciosas bergamotas) e partir para a casa do vô Pedro. Lá, os adultos falavam do dia, enquanto o mate rodava de mão em mão, e as crianças se espalhavam para brincar pelo enorme quintal, cultivado pela madrastra do meu pai, Alzira, com quem meu avô casou-se algum tempo depois do falecimento da minha avó, em 1973. Entre um esconde-esconde e um pega-pega, eu gostava de sentar na mureta que dava acesso ao quintal e ficar ouvindo as histórias. Muitas delas eu só iria compreender anos mais tarde. Algumas continuam uma incógnita.



Tatiana (primeira à esquerda) e Ana Cristina (quarta da esquerda para a direita) com primas e primo, no parque próximo à casa de Pedro Spannenberg, em Passo Fundo/RS, 24/11/1984.
(Foto: arquivo pessoal)

Avançando um pouco na escola e com o domínio da escrita, o hiperfoco me levou a estudos diversos. Passei por mitologia greco-romana, piano, história do Egito antigo, tricô e pintura. E assim seria pela vida afora. Já adulta, iria me dedicar ao mergulho em temas diversos como a história do samba, a semiótica das cores ou as teorias de formação dos estados modernos. Até algum tempo atrás, eu considerava tais momentos de “mergulho” como puro diletantismo e me divertia com eles.

Também, com a leitura dominada, pude começar a ajudar meu pai em uma tarefa que ele havia assumido, por iniciativa própria, e pela qual até hoje é lembrado entre amigos e familiares: guardar e recordar as datas mais importantes para a família. Todo ano ele preparava, cuidadosamente, para cada família de parentes e amigos um presente: um calendário do ano seguinte (que na época chamávamos de “folhinha”), onde marcava todos os principais dias comemorativos daquele núcleo familiar. Destacava aniversários de nascimento e bodas, além das festas civis e religiosas tradicionais.

Meu serviço, como “ajudante”, era recortar as felicitações que ele datilografava uma a uma, localizar a data específica na folhinha e colar. Geralmente, começávamos em setembro e outubro, para estar com todos os calendários prontos até dezembro. Era nosso “presente de Natal” para a família. Essa tradição durou muitos anos e, pelo que recordo, foi suspensa quando a impressão dos calendários – que também eram personalizados – ficou onerosa demais para caber no orçamento familiar, quando eu já era adolescente.

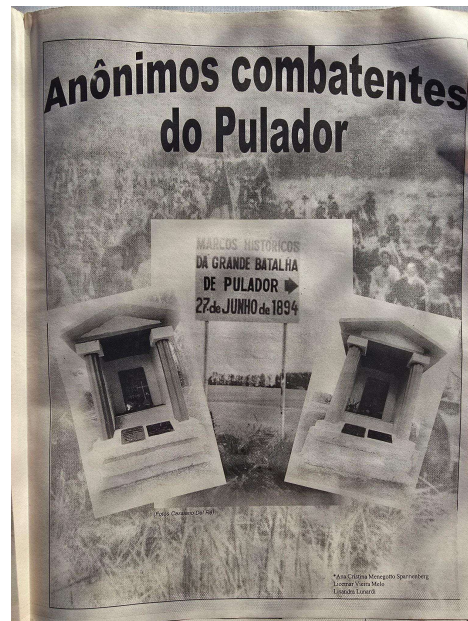
Nessa época, porém, eu já estava exercitando outras formas de guardar e recontar as histórias. Dos 13 aos 17 anos me dediquei às artes cênicas na Officina de Theatro, grupo criado pela professora de Artes Kátia Kister e liderado por mim e outras colegas no Notre Dame, colégio confessional católico onde realizei praticamente todo o meu ensino fundamental. E ao qual, ao sair para realizar o então chamado “segundo grau” em uma escola pública, continuei vinculada pelo grupo de teatro e por atividades esportivas. Paralelo ao teatro, aos 15 anos, passei também a fazer parte do CLJ, o Curso de Liderança Juvenil, movimento da Igreja Católica nascido na capital Porto Alegre, nos anos 1970, que, na década de 1990, mobilizava uma pequena multidão em Passo Fundo. Debruçada sobre essas memórias, mais de três décadas depois, além das lembranças compartilhadas entre diversas amigas e amigos que seguem por perto, permanece ecoando nos meus ouvidos a música que era hino do movimento: “é preciso que o mundo seja um pouco melhor porque nele eu vivi [...] é bela a vida que se dá e um mundo novo faz surgir!”.

Todas essas experiências da infância e da adolescência, somadas ao meu amor pela História e pela Literatura nos anos de escola, pesaram quando foi necessário decidir que carreira seguir. Queria uma profissão que me possibilitasse contar histórias. Na época, porém, não pensava em licenciatura ou outra carreira que me conduzisse à docência. Queria uma atividade prática, porque sempre fui agitada demais, inquieta demais ou, como dizia minha vó Olga, já nasci com o “bicho carpinteiro”. Escolhi o Jornalismo buscando essa possibilidade e, quando comecei a exercitá-lo na prática, me encontrei. E, assim, meu caminho foi me conduzindo de volta à essência, porém eu queria mais.

Na monografia que produzi como conclusão do Curso de Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo da Universidade de Passo Fundo (UPF, 1999), com orientação do professor Leandro Colling, realizei uma análise estrutural, ainda que com recorte diacrônico de 40 anos, e minhas conclusões apontaram para um fenômeno cujas explicações eram sociais e históricas. Na época não tinha as informações necessárias para perceber que, ali, eu já começava a olhar de modo mais detido para fenômenos e suas mudanças em tempos mais ampliados. Mas isso não passou totalmente despercebido, pois a monografia foi premiada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, a Intercom, como melhor produção nacional de TCC na área de Jornalismo, em nível de graduação, no ano de 1999.

Porém, foi no trabalho de conclusão prático do curso, o Projeto Experimental, que produzi com as jornalistas Licemar Vieira Melo e Lisandra Lunardi, que consegui vivenciar a fundo a riqueza de mergulhar nas memórias e recontar a história pelos olhos de quem a viveu,

apesar de não ter seu nome gravado nos livros oficiais. A grande reportagem “Anônimos Combatentes do Pulador” foi orientada pela professora Rosana Zucolo e publicada no diário O Nacional.



Spannemberg; Melo; Lunardi, 1999. (Foto: arquivo pessoal)

Apesar de não ter tido a oportunidade de realizar iniciação científica ao longo da minha formação, após as experiências com os dois TCCs realizados, já estava consolidada em mim a vontade de seguir pesquisando. No início dos anos 2000, porém, as opções de pós-graduação em Comunicação eram limitadas. Enquanto definia para onde ir, eu trabalhava como jornalista na Assessoria de Imprensa da UPF para juntar algum recurso. Foi nesse

período que recebi um convite da professora Aldema Menine Trindade que, já aposentada da atividade docente na Universidade Federal de Santa Maria, havia lecionado na UPF e, na época, estava implantando uma nova faculdade privada na cidade de Salvador, Bahia. “Se você estiver matriculada no mestrado da UFBA”, disse ela, “eu te contrato para dar aula de jornalismo”. A seleção do único PPG de Comunicação em toda a Região Nordeste era concorrida. Em 2001 foram 130 candidatos na disputa por 20 vagas e, para minha grande surpresa, consegui ser aprovada em primeiro lugar, conquistando a classificação e uma bolsa.

Assim, em janeiro de 2002, cheguei a Salvador com muita expectativa na mala e alguns reais no banco, que seriam suficientes para me sustentar por seis meses. Passado o choque cultural inicial, fiz grandes amigas, que seguem comigo até hoje. Algumas dentro da academia, como Lilian Reichert, Jussara Maia, Mônica Celestino, Edson Dalmonte e Juliana Gutmann; outras sem explicação para além da própria amizade, como Deise Guex. Após o fim do primeiro semestre de aulas no mestrado, comecei a lecionar no curso de Jornalismo da Faculdade Social da Bahia, que, naquele período, era uma das diversas faculdades privadas que pululavam na primeira capital do Brasil. Era a única, porém, conhecida como “reduto gaúcho na Bahia”, dado o número de professoras e professores que haviam sido trazidos pela sua gestora, professora Aldema.

No mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas na Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2004), sob orientação da professora Itânia Gomes, mais uma vez desenvolvi uma pesquisa focando em perspectiva estrutural, porém olhando para o elemento social, na pessoa dos “receptores”. Esse estudo possibilitou que eu percebesse, cada vez mais concretamente, como o jornalismo permeava e se deixava permear pelo contexto. Foi com essa inquietação que, após ser aprovada e iniciar o doutorado no mesmo programa em que concluí o mestrado, em 2004, decidi migrar, no ano seguinte, para a Sociologia.

Com isso, pude retomar uma experiência vivida 10 anos antes, quando havia sido aprovada no vestibular e cursado um ano da graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Na época, abandonei o curso no terceiro semestre, quando a Universidade de Passo Fundo abriu sua primeira turma de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, no início de 1996, e vi na oportunidade um caminho para “voltar pra casa” e seguir o que entendia ser uma “carreira mais prática”.

Dez anos mais tarde, na tese realizada no Programa de Sociologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2009), com orientação do professor Edson Farias, entrei em contato com a Sociologia Histórica de Norbert Elias e percebi ali um caminho fecundo para retornar ao desejo que me motivava originalmente, contudo, ampliando o leque de possibilidades. A

Sociologia Histórica me permitia não apenas “contar histórias”, mas especialmente revisitá-las com novo olhar, construindo sentidos que não eram perceptíveis anteriormente, estabelecendo vínculos não previstos. Essa experiência, entendo hoje, me trouxe mais que o resultado imediato da pesquisa, uma ferramenta teórico-metodológica de olhar. Também resultou na publicação do livro *Entre Mudanças e permanências: os jornais impressos soteropolitanos e suas coberturas eleitorais no século XX*, publicado em 2015 pela editora EDUFBA.

Após a conclusão da tese de doutoramento, o hiperfoco conduziu-me, mais uma vez, para novos rumos: preparar-me para o concurso docente e adaptar-me à realidade de uma instituição nova, em uma cidade diferente e um estado pouco conhecido por mim. Assim foi que, em julho de 2010, após um concurso concorrido no qual, mais uma vez, fui surpreendida pela aprovação na primeira colocação, tomei posse como professora do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo, da Universidade Federal de Uberlândia. Embora eu já estivesse na docência superior desde 2002, inclusive com experiências de gestão, ingressar no magistério superior público exigiu de mim um esforço de adaptação inicial imprevisível, especialmente para lidar com demandas burocráticas para as quais eu não acreditava ter aptidão nem preparo.

Entretanto, passado o susto inicial, surpreendi-me com a facilidade com a qual consegui gerenciar a burocracia e transitar por esse universo. Esses 16 anos de docência universitária foram muito frutíferos e me permitiram desenvolver diferentes projetos de ensino e extensão, além de alguns projetos de pesquisa, que trouxeram resultados interessantes e me fizeram, aos poucos, retornar ao meu objetivo original de “contar e entender histórias”. O planejamento, a criação e a execução do jornal impresso *Senso InComum*, da revista digital *Nós*, da *Conexões* – Agência de Notícias de Políticas, Ciências e Educação e do *Luminar* – Observatório de Mídia e Políticas Públicas são alguns bons exemplos. Nessa parte do trajeto, tive a alegria de contar com pessoas fantásticas, com quem vivi muitas histórias e construí grandes memórias: Christiane Pitanga, Nicoli Tassis e Nuno Mana, entre as/os colegas; Cindhi Belafonte, José Elias Mendes Neto e Bianca Guedes, entre ex-alunas/os são algumas delas. Pessoas que, de colegas e alunas/os, passaram a companheiras/os de trabalho e, aos poucos, se tornaram amigas/os de vida.

Nesse período, também comecei a me aventurar pelo universo da gestão universitária, experiência completamente diversa de gestão daquela que eu havia vivenciado nas instituições privadas. O apoio de muitas pessoas foi importante, mas gostaria de destacar aqui a servidora aposentada da Faculdade de Educação, Rosane Oliveira, que sempre me auxiliou,

e segue auxiliando ainda hoje, com preciosos conselhos e ajudas fundamentais. Nessas empreitadas, coordenei o Curso de Graduação em Comunicação Social, entre 2013 e 2015, em que aprendi muito com o servidor Oscari Bruno, secretário do curso; e o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, entre 2017 e 2019, no qual fui auxiliada por Luciana Almeida, secretária do programa, que também se tornou mais do que colega, uma amiga para a vida. Recentemente, estive à frente da Diretoria de Comunicação Social da UFU, no ano de 2025, com uma enorme equipe disposta e comprometida que muito me marcou e com a qual sigo trabalhando em dois projetos que têm ocupado bastante espaço na minha mente e no meu coração: o programa Bora Prosear e o Memória UFU. Foram experiências ricas em aprendizados que, porém, reforçaram minha decisão de manter o foco nas práticas que me mobilizam: o ensino, a extensão e a pesquisa.

Depois de alguns anos focando em áreas diversas, consegui, enfim, no meu estágio pós-doutoral, resgatar meu objetivo de descobrir, contar e recontar histórias, refletindo e analisando sobre o passado para tentar construir um futuro melhor. Foi com o projeto *Percursos Docentes nos Jornais*, desenvolvido com a supervisão do professor Carlos Henrique de Carvalho, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, que eu consegui resgatar aquele ímpeto inicial que me moveu desde sempre e estava adormecido. Carvalho, além de supervisor, tornou-se grande amigo e mentor intelectual. Também nesse período, mais uma vez sob a supervisão do professor Edson Farias, agora na Universidade de Brasília (UnB), pude me debruçar sobre as obras de Norbert Elias e Roger Chartier para construir a proposta metodológica a qual se converteu na tese que apresentei nesta pesquisa, com o estudo *Norbert Elias e Roger Chartier, Um Diálogo Possível*, desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD).

Porém, sem dúvida alguma, em todo esse percurso, o “projeto” que recebeu minha maior dedicação e engajamento, influenciando todas as demais áreas da vida, foi a família que eu e meu companheiro, Marcelo, decidimos construir juntos. Após uma enchente que deixou rastros trágicos em Uberlândia, em maio de 2013, graças à rede mundial de computadores, retomamos um contato que havia sido perdido em 1996, quando namoramos por menos de um ano. Na época, eu ingressava na universidade em Passo Fundo e ele se formava em São Leopoldo, na grande Porto Alegre, e sonhava em morar fora do Brasil. A distância física e de projetos não permitiu manter o relacionamento à distância. Em 2013, porém, já experientes e acumulando muitas histórias, seguimos em frente e construímos nossa desejada família. Dela nasceram as minhas filhas Mariana, em maio de 2016, e Melissa, em

março de 2020. Com elas, instalou-se em mim um “novo GPS”, que me fez recalcular rotas e reorganizar tudo (ou tentar!). Foi em função delas que, em grande medida, surgiu este trabalho que ora apresento. É também por elas e para elas que resgato, com maior vivacidade, meu objetivo maior de “contar e entender histórias”.



Marcelo, Mariana, Melissa e Ana Cristina, em Uberlândia, 2025.
(Foto: arquivo pessoal)

O trabalho que ora apresento, portanto, é o resultado de todo o percurso acadêmico que me constitui, mas não apenas. O caminho da pesquisa também está atravessado de subjetividades e não foge delas, tampouco pretendeu disfarçá-las ao longo de suas páginas. Como já dito, este trabalho é sobre representação e história e está fincado na convicção de que apenas conhecendo a História, dissecando seus meandros, digerindo seus processos, é possível compreendê-la. Da mesma forma, apenas compreendendo o passado é possível construir um futuro diferente.

Esse trabalho é minha forma de reverenciar e agradecer a todas as pessoas que passaram pela minha vida e deixaram seus pedacinhos, nessa grande colcha de retalhos que me constitui. Àquelas que eu conheci e às de quem apenas ouvi falar. Àquelas que mencionei neste texto, um ensaio de memorial e um rascunho de agradecimentos, e às que esqueci. A todas e todos, meu muito obrigada!

Referências

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil - Censo Demográfico - Série Nacional, vol. 1.** IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Serviço Nacional de Recenseamento. - Rio de Janeiro: IBGE, 1956. Disponível em: http://memoria.org.br/ia_visualiza_bd/ia_vdados.php?cd=meb000000362&m=2481&n=censo1950vol1nac Acesso em: 10 mar 2026.

KAINGANG. **Povos Indígenas no Brasil**, Instituto Socioambiental (ISA), 1997. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 10 mar 2026.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro!** 7.ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2024.

SPANNENBERG, Ana Cristina; MELO, Licemar Vieira; LUNARDI, Lisandra. **Anônimos combatentes do Pulador** (grande reportagem). 1999. Projeto Experimental em Jornalismo - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 1999.

VICROSKI, Fabrício José Nazzari. **Índios, jesuítas e bandeirantes no alto Jacuí** : implicações históricas e geopolíticas da redução de Santa Teresa del Curiti. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/handle/123456789/3396> Acesso em: 10 mar 2026.

APÊNDICE B - Levantamento geral das edições

Conteúdos incluídos na amostra
Conteúdos retirados da amostra por não mencionarem professoras e professores
Conteúdos retirados da amostra por não se referirem à educação básica
Edição sem conteúdos sobre educação, professoras e professores
Edição indisponível nos acervos consultados

1933

Periódico: A Tribuna (1925-1944)

Lettering: Jornal Ilustrado Publica-se às quartas-feiras e aos domingos
Colaboradores Diversos

Descrição: O jornal tem quatro páginas, sem fotografias e com poucas ilustrações. A primeira e a última páginas trazem textos maiores, nas demais, poucos textos pequenos e sobre temas variados, além de muitos anúncios. Apresenta notícias locais e regionais, poucos conteúdos externos. Muitas chamadas convocando anunciantes.

Observação: 09 edições consultadas
08/10 a 10 conteúdos coletados
05/11/1933 **06 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS (Localização e títulos)	ARQUIVO
08/10/1933 - Dom Edição 729 4 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41569
11/10/1933 - Qua Edição 730 4 páginas	p.1 e p.4: Uma organização que se impõe no seio do professorado público	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41573
15/10/1933 - Dom Edição 731 4 páginas	p.1: Semana do Professor	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41577
18/10/1933 - Qua	p.04: Carta à Redação	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41577

Edição 732 4 páginas		g.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41581
22/10/1933 - Dom Edição 733 4 páginas	• p.02: Semana Pedagógica • p.04: Movimento Estudantino	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41585
25/10/1933 - Qua Edição 734 4 páginas	• p.04: Pela instrução - Festa Azul	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41589
29/10/1933 - Dom Edição 735 5 páginas	• p.1: Nos domínios do Ensino • p.2: Nota sem título (reclama da infraestrutura do Gymnasio Mineiro) • p.04: Associação dos Estudantes Secundarios de Uberlândia (A.E.S.U.)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41593
01/11/1933 - Qua Edição 736 4 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41599
05/11/1933 - Dom Edição 737 4 páginas	• p.4: Pelo Ensino	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41606

1935

Periódico: A Tribuna (1925-1944)

Lettering: Bi-semanário Ilustrado
Director: Agenor Paes

Descrição: O jornal, nas suas edições cotidianas, traz apenas 4 páginas (com apenas uma edição especial com 6 páginas, devido a publicação do balanço financeiro da Prefeitura Municipal de Uberlândia). As edições apresentam muitas notas e notícias locais e regionais, poucas fotos e poucas ilustrações (todas em anúncios).

Observação: 05 edições consultadas
08/10 a 08 conteúdos coletados
26/10/1935 **04 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
-------------------------------	-----------	---------

12/10/1935 - Sáb. Edição 936 6 páginas	• p.1 e p.6: Caravana de Uberaba • p.2: Sobre a calma de um túmulo • p.5: O Collegial	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41943
16/10/1935 - Qua. Edição 937 4 páginas	• p.1: A festas [sic] da próxima semana • p.2: Gymnasio Mineiro	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41949
19/10/1935 - Sáb Edição 938 4 páginas	• p.1: Gymnasio Mineiro - Exposição de desenho	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41953
23/10/1935 - Qua Edição 939 4 páginas	• p.1: Festa de barraquinhas	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41957
26/10/1935 - Sab. Edição 940 4 páginas	• p.4: As barraquinhas	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=41961

1943

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: Diário Independente
Direção de Hostílio Alves de Oliveira

Descrição: O jornal é pequeno, apenas 4 páginas, mas destaca-se pela publicação de algumas fotos e muitas ilustrações. Os anúncios são dispersos entre as notícias, embora se concentrem mais nas páginas 3 e 4, mas não há página exclusiva para eles sem conteúdo editorial. Há notícias locais, regionais (informando que foi produzida por um “correspondente”) e internacionais (algumas com informação de agência, outras apenas com a cidade de origem). O jornal parece investir mais em textos longos, que se desdobram em várias páginas. Há muitos elogios rasgados ao governo de Getúlio Vargas e seus “feitos”. O foco principal da cobertura são as notícias sobre a II Guerra.

Observação: 16 edições consultadas
05/10 a 06 conteúdos coletados
23/10/1943 **05 conteúdos analisados**

DATA /	CONTEÚDOS	ARQUIVO
--------	-----------	---------

EDIÇÃO / PÁGINAS		
05/10/1943 - Ter Edição 1.269 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1118
06/10/1943 - Qua Edição 1.270	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
07/10/1943 - Qui Edição 1.271 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1122
08/10/1943 - Sex. Edição 1.272 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1126
09/10/1943 - Sáb. Edição 1.273 4 páginas	p.2: Campanha de arborização da cidade	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1130
10/10/1943 - Dom. Edição 1.274 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1134
12/10/1943 - Ter. Edição 1.275 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1138
13/10/1943 - Qua. Edição 1.276 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1142
14/10/1943 - Qui. Edição 1.277 4 páginas	p.2: Um uberlandense que se destaca	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1146
15/10/1943 - Sex. Edição 1.278 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1150
16/10/1943 - Sáb. Edição 1.279 4 páginas	- p.1: O Ministro da Guerra reconhecido pelo esforço de guerra que fez o Ginásio Mineiro de Uberlândia - p.2: Madureza e desenho	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1154
17/10/1943 - Dom. Edição 1.280 4 páginas	p.2: Nota sem título (sobre a volta de "professores com ideologias exóticas")	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1158
19/10/1943 - Ter. Edição 1.281 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1162
20/10/1943 - Qua. Edição 1.282 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1166

21/10/1943 - Qui. Edição 1.283 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1170
23/10/1943 - Sáb. Edição 1.284 4 páginas	p.1: Recusou-se a demitir os professores democratas	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1174
23/10/1943 - Sáb. [sic] Edição 1.285 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830470/1178

1943

Periódico: O Estado de Goiaz (1934-1946)

Lettering: Bi-semanário - Órgão Independente e noticioso
Diretor-redator: José Ayube

Descrição: O jornal tem 4 páginas, sem fotografias e com poucas ilustrações. Os anúncios são dispersos entre as notícias. Notícias locais, regionais, nacionais e internacionais são apresentadas com distribuição equilibrada. Há menos anúncios que no concorrente analisado no mesmo período (Correio de Uberlândia).

Observação: 06 edições consultadas
06/10 a 05 conteúdos coletados
23/10/1943 **02 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
06/10/1943 - Qua Edição 896 4 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40469
09/10/1943 - Sáb Edição 897 4 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40473
13/10/1943 - Qua Edição 898 4 páginas	p.3: O ensino rural em Goiaz	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40477
16/10/1943 - Sáb Edição 899	- p.4: Cigarros para nossos combatentes - p.4: Colégio Ateneu Paulista -	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=40481

4 páginas	Confraternização de Alunos	mprensa_docs/photo.php?lid=40481
20/10/1943 - Qua Edição 900 4 páginas	p.1 e p.3: Ser professor é ter uma profissão ingrata porém nobre demais / p.3: Que gente boa!...	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_i.mprensa_docs/photo.php?lid=40485
23/10/1943 - Sáb Edição 901 4 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_i.mprensa_docs/photo.php?lid=40489

1953

Periódico: O Repórter (1933-1963)

Lettering: Diário Vespertino Independente
Diretor-proprietário: João de Oliveira

Descrição: Jornal em formato standard, com 4 páginas, poucos textos longos, diversas notas e alguns anúncios pequenos nos pés de página, além de edital da prefeitura. A distribuição de textos é confusa, ficando algumas notas soltas sob um título em corpo maior, dando a impressão que são intertítulos e não informações outras. Nas páginas 2, 3 e 4 as notas se misturam com anúncios, deixando a leitura bastante confusa também. As notícias nacionais e internacionais predominam, a tal ponto que, em algumas edições, são publicadas apenas as notas sociais e os espaços comerciais referentes à Uberlândia. A linguagem é formal, porém em diversos momentos beira a ironia. Sem fotografias e algumas ilustrações apenas em poucos anúncios.

Observação: 14 edições consultadas
05/10 a 10 conteúdos coletados
24/10/1953 **02 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1953 - Seg Edição 1.877 4 páginas	p.3: Ganharam os estudantes da UDF mais quatro milhões e a destituição do reitor	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_i.mprensa_docs/photo.php?lid=32385
06/10/1953 - Ter Edição 1.878 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_i.mprensa_docs/photo.php?lid=32385

		=32389
07/10/1953 - Qua Edição 1.879 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32393
09/10/1953 - Sex Edição 1.880 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32397
10/10/1953 - Sáb Edição 1.881 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32401
12/10/1953 - Seg Edição 1.882 4 páginas	• p.4: Assembleia Nacional de Mulheres em Porto Alegre	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32405
14/10/1953 - Qua Edição 1.883 4 páginas	• p.2: Curso de Férias	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32409
15/10/1953 - Qui Edição 1.884 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32413
16/10/1953 - Sex Edição 1.885	Edição indisponível nos arquivos consultados	-
17/10/1953 - Sáb Edição 1.886 4 páginas	• p.2: A colaboração na educação de adultos	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32417
19/10/1953 - Seg Edição 1.887 4 páginas	• p.1: Convênio para assistência técnica ao ensino • p.2: Alegremos nossos cursos • p.3: A velhinha • p.4: Professora Johen Carneiro	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32421
20/10/1953 - Ter Edição 1.888 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32425
21/10/1953 - Qua Edição 1.889 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32429
23/10/1953 - Sex Edição 1.890 4 páginas	• p.1 e p.4: Comemorações no Colégio Nossa Senhora	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32433

		=32433
24/10/1953 - Sáb Edição 1.891 4 páginas	• p.1 e p.4: Comemorações no Colégio Nossa Senhora	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=32437

1953

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: Diário de Propriedade da Empresa Gráfica Correio de Uberlândia
Redatora: Ruth de Assis

Descrição: O jornal é pequeno, apenas 4 páginas nas edições de terça a sábado e 6 páginas aos domingos, sem fotografias e com poucas ilustrações. Os anúncios são dispersos entre as notícias e a página 3 é dedicada a esportes. Destaque para a assinatura de uma mulher como redatora.

Observação: 15 edições consultadas
06/10 a 28 conteúdos coletados
25/10/1953 **18 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
06/10/1953 - Ter Edição 3.764 4 páginas	• p.2: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61820
07/10/1953 - Qua Edição 3.765 6 páginas (p.5 e 6 incompletas)	• p.2: Campanha do Livro (anúncio)	http://memoria.bn.br/DocReader/830470/6800
08/10/1953 - Qui Edição 3.766 4 páginas	• p.3: Campanha do Livro (anúncio) • p.3: O crime de Goiânia • p.4: A greve dos estudantes	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61824
10/10/1953 - Sáb Edição 3.767 4 páginas	• p.3: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61828
11/10/1953 - Dom Edição 3.768	• p.5: Campanha do Livro (anúncio) • p.5: Greve dos estudantes	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_docs/photo.php?lid=61832

4 páginas	• p.6: Noites Primaveris	mprensa_docs/photo.php?lid=61832
13/10/1953 - Ter Edição 3.769 4 páginas	• p.2: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61838
14/10/1953 - Ter [sic] Edição 3.770 4 páginas	• p.4: Campanha do Livro (anúncio) • p.3: Colégio Estadual	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61842
15/10/1953 - Qui Edição 3.771 4 páginas	• p.1: Comemora-se o Dia do Professor • p.3: Colégio Estadual	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61846
17/10/1953 - Sáb Edição 3.772 4 páginas	• p.1: Show na Churrascaria Bom Petisco - Em Benefício da Associação dos Professores Primários e Secundários • p.3: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61850
18/10/1953 - Dom Edição 3.773 6 páginas	• p.2: Colégio Estadual • p.4: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61854
20/10/1953 - Ter Edição 3.774 4 páginas	• p.2: Colégio Estadual • p.4: Noites Primaveris • p.4: Campanha do Livro (anúncio)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61860
21/10/1953 - Qua Edição 3.775 4 páginas	• p.2: Campanha do Livro (anúncio) • p.3: Colégio Estadual	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61864
22/10/1953 - Qui Edição 3.776 4 páginas	• p.4: Escola Joana D'Arc (dentro da Ata da Sessão da Câmara de Vereadores)	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61868
24/10/1953 - Sáb Edição 3.777 4 páginas	• p.2: Campanha do Livro (anúncio) • p.2: Colégio Estadual	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61872
25/10/1953 - Dom Edição 3.778 6 páginas	• p.4: Campanha do Livro (anúncio) • p.5: Liberar os menores do regime penal e penitenciário	http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_impressa_docs/photo.php?lid=61876

Periódico: O Repórter (1933-1963)

Lettering: Diário Independente
Propriedade da Gráfica Editora O.V.D.
(Matriz São Paulo / Filial Uberlândia)

Descrição: As edições variam de tamanho, entre 4 e 6 páginas, sem um critério aparente. Anúncios de pequenos comércios locais ainda persistem, mas o jornal também traz a programação de rádio e cinema da cidade, cruzadinhas e notícias culturais. A última página é toda dedicada aos esportes. Graficamente, há mais fotos e anúncios com ilustrações, em desenho e fotografias. Também são publicadas colunas, como perfis de artistas (Ray Charles) e colunas segmentadas (como “Cantinho da Menina Moça” e “Cantinho da Culinária”).

Observação: 08 edições consultadas
05/10 a 11 conteúdos coletados
24/10/1963 **04 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1963 - Sáb Edição 4.172 6 páginas	- p.2: Conservatório Musical, instituição que honra uma cidade - p.3: Segunda Jornada de Arte do Conservatório Musical	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6704
08/10/1963 - Ter Edição 4.128 [sic] 6 páginas	- p.2: Nota sem título (sobre Segunda Jornada de Arte do Conservatório Musical), Coluna Resenha Social, de Dantas Ruas - p.2: Nota sem título (sobre homenagem dos alunos do Curso de Direito ao Professor Jacy de Assis), Coluna Resenha Social, de Dantas Ruas	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6710
10/10/1963 - Qui Edição 4.174 6 páginas	- p.1: Foi sucesso o Juri Simulado de Tupaciguara - p.6: Jogos Universitários: Secundaristas	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6716
12/10/1963 - Sáb Edição 4.175 6 páginas	p.4: Professores no Brasil	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6720
15/10/1963 - Ter Edição 4.176 6 páginas	- p.1: Greve - p.2: 1964 marcará no RJ combate sistemático ao analfabetismo	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6726
17/10/1963 - Qui Edição 4.177 6 páginas	p.1: Professores Paulistas declaram greve	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6732

19/10/1963 - Sáb Edição 4.178 6 páginas	p.3: Abono provisório aos professores paulistas	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6738
22/10/1963 - Ter Edição 4.179	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
24/10/1963 - Qui Edição 4.180 4 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6744

1963

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: Diretor: Valdir Melgaço
Redator-chefe: Marçal Costa

Descrição: Jornal grande formato standard mesclando poucas notícias locais e regionais e diversos anúncios, poucos de tamanho médio e muitos pequenos. Há poucas notícias nacionais e internacionais, todas de agência. Nas edições da semana variam entre 6 e 8 páginas (publica com 8 quando tem anúncios de página inteira ou até de duas páginas). Algumas fotos e algumas ilustrações nos anúncios. As notícias maiores e mais importantes se concentram na página 1 (capa), nas demais, textos curtos e muitos anúncios. A última página inteira dedicada ao esporte. Na edição dominical, uma página chamada “Correio Literário” é dedicada à literatura, artes e crônicas. Todas as edições trazem notícias de “correspondentes” em cidades da região.

Observação: 12 edições consultadas
05/10 a 20 conteúdos coletados
24-25/10/196 04 conteúdos analisados
3

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1963 - Sáb Edição 9.702 6 páginas	- p.1: UESU encerra com brilho a “Semana do Estudante” (somente manchete) - p.2: Estudantes farão júri em Tupaciguara - p.5: Grupo Clarimundo Carneiro já tem sua caixa escolar, Coluna Pessoas & Firmas, de Evangelista Ferreira	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06-07/10/1963 -	p.4 e p.6: Cuidado, mestras	Documento físico - Arquivo

Dom-Seg Edição 9.703 8 páginas		Público de Uberlândia
08-09/10/1963 - Ter-Qua Edição 9.705 [sic] 8 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10-11/10/1963 - Qui-Sex Edição 9.705 6 páginas	● p.1: Grupo Escolar 6 de junho em reconstrução	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
12/10/1963 - Sáb Edição 9.706 6 páginas	● p.3: Foi sucesso o Júri simulado na cidade de Tupaciguara ● p.4: O professor, Coluna Escolar	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
13-14/10/1963 - Dom-Seg Edição 9.707 8 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
15-16/10 - Ter-Qua Edição 9.708 6 páginas	● p.5: Prefeito cuida de escolas, Coluna Notícias de Estrela do Sul, Cascalho Rico e Araguari	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17-18/10/1963 - Qui-Sex Edição 9.709 6 páginas	● p.1: Valdir manda carteiras para os grupos escolares ● p.2: O Mestre, Coluna Escolar ● p.4: A fragilidade do ensino primário	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/1963 - Sáb Edição 9.710 6 páginas	● p.1: Ginásio vai fazer semana educação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20-21/10/1963 - Dom-Seg Edição 9.711 8 páginas	● p.5: Coluna escolar ● p.6: Grupo Escolar de Centralina completamente abandonado, Coluna Notícias de Centralina	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
22-23/10/1963 - Ter-Qua Edição 9.712 6 páginas	● p.1: Uberlândia pode perder a escola de Engenharia ● p.1: Começou ontem a semana Educação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24-25/10/1963 - Qui-Sex Edição 9.713 6 páginas	● p.1: Deputado Valdir Melgaço trabalha pela Vocacional ● p.1: SEQAU - política entrava escola de Engenharia ● p.1 e p.2: SEQAU comanda Batalha Engenharia ● p.5: Sucesso absoluto primeira semana da educação GSJT, Coluna Pessoas & Firms	

1973

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: Único Jornal Diário da Cidade
Diário Vespertino - Cobertura Regional

Descrição: Jornal grande mesclando notícias locais e regionais. Algumas fotos e algumas ilustrações. As notícias maiores e mais importantes se concentram na página 1 (capa), nas demais, textos curtos e muitos anúncios. Uma página inteira dedicada ao esporte. Na capa o jornal declara uma tiragem de 3.000 exemplares.

Observação: 16 edições consultadas
05/10 a 14 conteúdos coletados
25/10/1973 **05 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1973 - Sex Edição 12.150 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06/10/1973 - Sáb Edição 12.151 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/1973 - Seg Edição 12.152 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
09/10/1973 - Ter Edição 12.153 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10/10/1973 - Qua Edição 12.154 6 páginas	• p.1: Reunião na ACIUB para preparar recadastramento escolar • p.6: Curso de atualização administrativa e pedagógica ofertado pela Delegacia Regional de Educação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
11/10/1973 - Qui Edição 12.155 6 páginas	• p.1: Crianças em idade escolar serão cadastradas	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
12/10/1973 - Sex Edição 12.156	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
13/10/1973 - Sáb Edição 12.157	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-

15/10/1973 - Seg Edição 12.158 6 páginas	• p.1: Cadastramento escolar em Uberlândia • p.4: Cadastramento Escolar • p.6: Ao mestre com carinho, Coluna A vida é mesmo assim	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
16/10/1973 - Ter Edição 12.159 6 páginas	• p.4: Dia do Professor, Coluna Um pouco de... tudo!	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17/10/1973 - Qua Edição 12.160 6 páginas	• p.1: Cadastramento Escolar até 6ª feira	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
18/10/1973 - Qui Edição 12.161 6 páginas	• p.1: Cadastramento escolar termina amanhã • p.3: Minha professora... e recados, Coluna Em cima do muro • p.4: Dia do Professor, Coluna Show da Cidade	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/1973 - Sex Edição 12.162 6 páginas	• p.1: Encerra-se hoje o cadastramento escolar	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/1973 - Sáb Edição 12.163 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
22/10/1973 - Seg Edição 12.164 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
23/10/1973 - Ter Edição 12.165 6 páginas	• p.1: Uberlândia não recebe verbas para pagamento de bolsas de estudo • p.6: Agnelo quer subsídios para ajudar o professor	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24/10/1973 - Qua Edição 12.166 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
25/10/1973 - Qui Edição 12.167 6 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

1973

Periódico: Tribuna de Minas (1965-??)

Lettering: Um jornal de Uberlândia para um povo livre e independente
Diretor - Ruy do Nascimento

Descrição: Jornal tamanho standard, publicado às terças, quintas e sábados, com 8 páginas por edição. Traz muitos textos curtos, alguns anúncios pequenos e poucas fotos. Geralmente, com duas páginas dedicadas a editais e duas

páginas dedicadas aos classificados, restando quatro páginas de conteúdo informativo.

Observação: 09 edições consultadas
06/10 a 27 conteúdos coletados
25/10/1973 **10 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
06/10/1973 - Sáb Edição 1.014 8 páginas	• p.1: Estágio Pedagógico • p.1: Expansão da rede física escolar • p.5: Cadastramento escolar • p.8: Dom Pedro Comemora	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
09/10/1973 - Ter Edição 1.015 8 páginas	• p.8: Ensino nos municípios , Coluna Notícias dos Municípios	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
11/10/1973 - Qui Edição 1.016 8 páginas	• p.2: Feira de Ciências, Coluna Acontecimentos na Sociedade • p.3: Atualização administrativa e pedagógica • p.8: Passarinho diz que renuncia, Coluna Notícias Nacionais • p.8: Canápolis tem Semana Pedagógica, Coluna Notícias Nacionais • p.8: Educação é abordada na Câmara Federal	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
13/10/1973 - Sáb Edição 1.017 8 páginas	• p.1: Ministro da Educação concede verba à Escola de Medicina • p.1: Fundação Educativa tem televisão • p.2: Nota sem título (sobre Gincana do Colégio Estadual), Coluna Agenda da Sociedade • p.2: Nota sem título (sobre cadastramento escolar), Coluna Agenda da Sociedade • p.8: Mobral não tem problemas, Coluna Notícias Nacionais	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
16/10/1973 - Ter Edição 1.018 8 páginas	• p.2: Nota sem título (sobre Dia dos Professores), Coluna Últimas da Sociedade • p.2: Nota sem título (sobre cadastramento escolar), Coluna Últimas da Sociedade • p.5: Normas práticas para a conduta pessoal do professor em aula • p.8: Prata: VII Curso de Atualização • p.8: Semana Pedagógica em Canápolis	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
18/10/1973 - Qui. Edição 1.019 8 páginas	• p.1: Banco do Livro nas escolas • p.2: Manual do Professor, Coluna Sociais na Passarela • p.4: Melhoria do Professor • p.8: Financiamento de escolas	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU

20/10/1973 - Sáb. Edição 1.020 8 páginas	• p.1: Mobral precisa de mais assistência • p.2: Perda irreparável (poesia/anúncio)	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
23/10/1973 - Ter. Edição 1.021 8 páginas	Nada sobre educação e professoras e professores	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU
25/10/1973 - Qui. Edição 1.022 8 páginas	• p.4: Educação e Cultura	Documento físico - Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU

1983

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: Diretor: Sérgio Martinelli

Descrição: Jornal grande, formato standard, com edições de 12 páginas. A capa traz as notícias principais em notas curtas e fotos pequenas. A publicação é dividida em dois cadernos: no primeiro, a capa; a página 2 com uma coluna de notas do diretor do jornal, Sérgio Martinelli; 4 páginas com notícias locais. O segundo caderno, com 6 páginas, traz notícias do esporte, notícias nacionais, além de colunas feminina, de culinária, horóscopo e palavras cruzadas. Poucos anúncios de página inteira, alguns anúncios médios de 1/2 página ou 1/4 de página e muitos anúncios pequenos.

Observação: 09 edições consultadas
6/10 a 11 conteúdos coletados
25/10/1983 **04 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
06/10/1983 - Qui Edição 13.732 12 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
07/10/1983 - Sex Edição 13.733 12 páginas	• p.6: Ensino de 1º e 2º graus está sendo debatido no MEC • p.12: Merenda escolar ficou dois dias sem óleo • p.12: Educação vai repassar 1,5 bilhão para as escolas da rede municipal • p.12: 26ª DRE promove curso para professores de Estudos Sociais	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

08/10/1983 - Sáb Edição 13.734 12 páginas	• p.1: Antônio Naves e Dorivaldo encontram caminho para auxiliar as creches	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 13.735	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
12/10/1983 - Qua Edição 13.736 12 páginas	• p.12: MEC recebe recursos para educação pré-escolar	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
14/10/1983 - Sex Edição 13.737 12 páginas	• p.12: I Seminário de Educação pré-escolar de Uberlândia	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
15/10/1983 - Sáb Edição 13.738 12 páginas	• p.10: Aos trabalhadores de ensino de Uberlândia	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 13.739	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
19/10/1983 - Qua Edição 13.740 12 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/1983 - Qui Edição 13.741 12 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
21/10/1983 - Sex Edição 13.742 12 páginas	• p.3: Bailão de Amanhã • p.10: Educação • p.12: Gincana Cultural na E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	
Edição 13.743	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
Edição 13.744	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
Edição 13.745	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
Edição 13.746	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-

1983

Periódico: Primeira Hora (1979-1988)

Lettering: Circulação diária no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sul de Goiás

Descrição: Jornal grande, formato standard, com 8 páginas. A capa traz as notícias principais e quatro fotos, com diagramação diferenciada dos outros veículos em circulação no período. As páginas 2 e 3 são dedicadas à notícias de política nacional e local. A página 4, dedicada ao marketing, traz anúncio da prefeitura de Uberlândia e notícias estilo “informe publicitário”. A página 5, intitulada “regional”, traz notícias do estado de

MG; a página, notícias de economia; a página 7, conteúdos de “variedades e serviços”; e a página 8, informações de esportes. Nas edições de sábado também há uma página intitulada “social”, dedicada a colunas sobre fatos da sociedade uberlandense. O jornal não circula aos domingos e às segundas-feiras.

Observação: 12 edições consultadas
05/10 a 26 conteúdos coletados
25/10/1983 **12 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1983 - Qua Edição 594 8 páginas	● p.3: Creches: moradores ficam sem resposta da Câmara ● p.5: Distritos terão 2º grau em 1.984 ● p.5: BH: Tancredo abre congresso de Educação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06/10/1983 - Qui Edição 595 8 páginas	● p.1: Educação terá 8% do orçamento de Minas em 1984 ● p.4: Curso de Comunicação ainda indefinido ● p.5: Secretário do MEC chega à Uberlândia e visita a Eafu ● p.5: Curso de Extensão debate Brasil e a América Latina ● p.3: Creches e verbas: Câmara discutirá mais uma vez ● p.3: Zaire responde à Câmara sobre a falta de merenda	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
07/10/1983 - Sex Edição 596 8 páginas	● p.1 e p.6: MEC receberá mais de um trilhão no ano de 1984 / Orçamento do MEC em 84 será de Cr\$ 1 trilhão ● p.3: “Não há projeto sobre o passe escolar” diz Naves	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/1983 - Sáb Edição 597 8 páginas	● p.1 e p.3: Zaire pede desarquivamento do projeto 051 à Câmara Municipal / Zaire pede nova discussão de verba para as creches ● p.1 e p.3: Comissão de creches apela à imprensa pelo projeto 051 / Comissão de creches faz apelo. Querem aprovação do 051/83	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
11/10/1983 - Ter Edição 598 8 páginas	● p.1: Novo projeto de lei para as creches locais ● p.5: Olga não é mais presidente da Ute ● p.7: Educadores aprovam documento e traçam uma nova política	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

Edição 599	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
13/10/1983 - Qui Edição 600 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 601	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
15/10/1983 - Sáb Edição 602 8 páginas	- p.2: Diretoria da Ute saúda professores no seu dia (anúncio) - p.3: Projeto das creches será desarquivado legalmente - p.5: Professores e diretores discutiram a convocação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
18/10/1983 - Ter Edição 603 8 páginas	- p.2: Professora externa conflito com diretora, Coluna Opinião - p.5: Zaire obtém recursos do MEC para ensino rural - p.5: Seminário sobre Pré-Escola será realizado na cidade	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/1983 - Qua Edição 604 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/1983 - Qui Edição 605 8 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 606	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
22/10/1983 - Sáb Edição 607 8 páginas	p.5: Inscrições para magistério: normais	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
25/10/1983 - Ter Edição 608 8 páginas	- p.1 e p.5: Escola Dr. Duarte arrombada novamente: “é uma vingança” / Arrombaram escola, levaram Cr\$ 80 mil e fugiram pelo muro - p.2: A gincana da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza, Coluna Opinião - p.5: Ensino-aprendizagem debatido por especialistas da região	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

1993

Periódico: Correio do Triângulo (Correio de Uberlândia - 1938-2016)

Lettering: -

Descrição: As edições eram publicadas de terça a sábado com 16 páginas e no domingo com 20 páginas. A capa seguia o estilo miscelânea; nas páginas 2 a 6 eram apresentadas notícias gerais das editorias de economia e

política, sejam locais, estaduais e nacionais, além de algumas colunas. As páginas 7 e 8 eram dedicadas às notícias de esporte e as páginas 9 e 10 à editoria Cidades. Os classificados ocupavam as páginas 10 e 11 e as quatro últimas páginas, 13 a 16, eram intituladas “Revista” e traziam notícias de cultura e entretenimento.

Observação: 15 edições consultadas
05/10 a 10 conteúdos coletados
24/10/1993 **07 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1993 - Ter Edição 16.369 16 páginas	- p.9: Escolas exigem mais segurança - p.10: Greve dos professores pode acabar	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 16.370	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
07/10/1993 - Qui Edição 16.371 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/1993 - Sex Edição 16.372 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
09/10/1993 - Sáb Edição 16.373 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10/10/1993 - Dom Edição 16.374 20 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
Edição 16.375	Edição indisponível nos arquivos consultados.	-
14/10/1993 - Qui Edição 16.376 16 páginas	p.10: Recursos para Educação terão aumento de 20%, diz ministro	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
15/10/1993 - Sex Edição 16.377 16 páginas	p.10: Greve prejudica férias de janeiro	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
16/10/1993 - Sáb Edição 16.378 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17/10/1993 - Dom Edição 16.379 20 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/1993 - Ter	p.9: Governo concede duas mil bolsas	Documento físico - Arquivo

Edição 16.380 16 páginas	p.10: Sindicalistas vão debater a educação durante congresso	Público de Uberlândia
20/10/1993 - Qua Edição 16.381 16 páginas	p.10: Greve em SP continua sem solução	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
21/10/1993 - Qui Edição 16.382 16 páginas	p.9: Congresso reúne educadores e mostra nova visão do ensino	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
22/10/1993 - Sex Edição 16.383 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
23/10/1993 - Sáb Edição 16.383 16 páginas	p.9: Alunos e professores fazem caminhada pela cidadania	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24/10/1993 - Dom Edição 16.385 20 páginas	p.1 e p.3: Educação terá só 12,8% no orçamento/94 / p.3: Orçamento de MG visa eleição 94	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

1993

Periódico: O Triângulo (1956-2000)

Lettering: 64 anos de tradição
 Fabiano Fideles - Diretor-Presidente
 Daniel Angotti Moisés - Diretor de Jornalismo
 Sérgio Henrique de Oliveira - Diretor Administrativo
 Jaime Moisés - Diretor Superintendente

Descrição: Jornal grande, formato standard, com média de 16 páginas. Capa estilo miscelânea, com principais notícias do dia, uma foto em destaque e quatro fotos menores. Página 2 dedicada à opinião, páginas 3 a 5 dedicadas à “cidade - geral” e página 6 dedicada apenas à “geral”, com notícias também nacionais. A página 7 é dedicada a números da economia, com diversas tabelas de índices, taxas e bolsas. A página 8 traz notícias de esportes; a página 9, notícias de polícia; a página 10, notícias da televisão. Entre as páginas 11 e 14, são publicados os classificados. A página 15 é dedicada às informações de variedades e a página 16 traz, mais uma vez, notícias gerais. A distribuição de conteúdo nas páginas é um pouco confusa, mas há mais notícias locais que de fora.

Observação: 17 edições consultadas
 05/10 a 44 conteúdos coletados
 24/10/1993 **19 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/1993 - Ter Edição 8.601 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06/10/1993 - Qua Edição 8.602 16 páginas	• p.1 e p.3: FGTS - Servidores da UFU vão ter depósito efetuado / Servidores da UFU podem receber já em novembro • p.1 e p.4: HC da UFU firma novo convênio - Fisioterapia / Fisioterapia ampliará convênio com HC UFU • p.3: Merenda escolar terá CR\$ 92 milhões do GF • p.4: Educadores mineiros terão um seminário em Uberlândia dia 17	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
07/10/1993 - Qui Edição 8.603 16 páginas	• p.1 e p.5: Merenda escolar - verba vai atender a mais de 100 mil / Merenda escolar garantida por convênio junto a FAE • p.2: Discurso, Coluna Mirante • p.2: Uma experiência em orientação sexual • p.3: Câmara homenageia professor Tarcísio Azevedo	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/1993 - Sex Edição 8.604 16 páginas	• p.15: No despertar da consciência, Coluna Mini-News	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
09/10/1993 - Sáb Edição 8.605 16 páginas	• p.1 e p.3: Economia da UFU completou 30 anos / Curso de Economia faz 30 anos	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10/10/1993 - Dom Edição 8.606 16 páginas	• p.1 e p.3: Odontologia da UFU dá atendimento especial / Hospital odontológico realiza antigo projeto	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
12/10/1993 - Ter Edição 8.607 16 páginas	• p.15: Honraria, Coluna Mini-News	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
14/10/1993 - Qui Edição 8.608 16 páginas	• p.1 e p.4: Projeto "Salve o dente" será lançado pela UFU / Programa da UFU mostra a realidade na Odontologia • p.1 e p.4: Professores de Cuba na UFU / Educação física da UFU terá métodos cubanos	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

	• p.15: Nota sem título (sobre a entrevista com o Secretário Municipal de Educação), Coluna Mini-News	
15/10/1993 - Sex Edição 8.609 16 páginas	• p.2: Antes de mais nada: consciência (opinião) • p.3: Módulo Educacional no Luizote tem 2 anos • p.4: Conselho aprova os novos cursos da FIT • p.4: Estudantes receberão duas mil bolsas em MG	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
16/10/1993 - Sáb Edição 8.610 16 páginas	• p.1 e p.9: Ameaça de bomba agitou o campus Santa Mônica / Ameaça de bomba causa susto no C. S. Mônica • p.1: UFU divulga edital para vestibular 94 • p.5: Gurgel entrega projeto de sua fábrica em Udi (professores da ufu estão no projeto)	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17/10/1993 - Dom Edição 8.611 16 páginas	• p.1 e p.4: Estudantes visitaram o CETEC da UFU / Estudantes do 2o grau conheceram Cetec • p.1 e p.3: Saúde da UFU abre inscrições para cursos / Escola de saúde abre inscrições • p.1 e p.3: Biologia vai realizar sua X Semana / Semana da Biologia começa amanhã • p.5: Congresso de Educadores realizará hoje abertura	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/1993 - Ter Edição 8.612 16 páginas	• p.1 e p.3: Educadores fazem 2º encontro para defesa da classe / Educação tem seu 2º encontro estadual realizado na cidade • p.4: Caixas escolares terão verba de CR\$ 1,2 bilhão • p.15: Educadores de Minas, Coluna Mini-News • p.15: Primeiro Doutorado, Coluna Mini-News	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/1993 - Qua Edição 8.613 16 páginas	• p1 e p.5: Vestibular 94 da UFU cheio de novidades / UFU anuncia mudança no vestibular de janeiro • p.1 e p.4: Direitos dos menores: UFU / Crianças terão seminários nos dias 25 e 29 • p.3: Prossegue hoje o 2º encontro de educadores	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

21/10/1993 - Qui Edição 8.614 16 páginas	• p.1 e p.5: Educação básica fará homenagem ao Triângulo / Eseba realiza amanhã seminário • p.4: Amazônia: UFU realiza seminário visando valorização	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
22/10/1993 - Sex Edição 8.615 16 páginas	• p.1 e p.4: FIT faz mudanças no seu vestibular de 94 / Vestibular- FIT realiza modificações internas • p.5: Congresso de Educadores supera as expectativas • p.5: Escola de distrito vai ter clube • p.15: Encerramento, Coluna Mini-News • p.15: Ato Público, Coluna Mini-News	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
23/10/1993 - Sáb Edição 8.616 16 páginas	• p.16: UFU cria cursos de Filosofia e Artes Cênicas para 1994	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24/10/1993 - Dom Edição 8.617 16 páginas	• p.1 e p.3: Encontro de educador alcançou seu êxito / Encontro de Educadores foi encerrado • p.2: Mais do que simples reciclagem • p.15: Nota sem título (sobre o encerramento do Encontro de Educadores), Coluna Mini-News	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

2003

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: O seu jornal de Uberlândia

Descrição: O jornal cresceu muito em volume em relação às décadas anteriormente analisadas. As edições analisadas em 2003 variam entre 24 e 42 páginas, com diversos cadernos como “A” (Política e Economia), “B” (Geral e Esportes), “C” (Cultura e Comportamento), além de Classificados e cadernos de publicação esporádica (como veículos, etc). O jornal é publicado todos os dias da semana, com muitas imagens por página e mesclando conteúdo noticioso e publicitário na mesma página.

Observação: 21 edições consultadas
05/10 a 23 conteúdos coletados
25/10/2003 **18 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/2003 - Dom Edição 19.532 42 páginas	• p.A4: Educação recebe a maior fatia do orçamento de 2004 • p..B3: Alunos têm acesso à camisinha	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06/10/2003 - Seg Edição 19.533 24 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
07/10/2003 - Ter Edição 19.534 36 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/2003 - Qua Edição 19.535	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
09/10/2003 - Qui Edição 19.536	• p.A4: Paralisação, Coluna Confidencial	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10/10/2003 - Sex Edição 19.537	• p.1 e p. B3: Ensino: Brasil é o 6º em repetência entre 107 países / Escola é a maior culpada por repetência recorde • p.B3: Ensino médio deve se tornar obrigatório a partir de 2004	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
11/10/2003 - Sáb Edição 19.538	• p.1 e p. B3: Escolas estão mal equipadas / Falta estrutura nas escolas públicas	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
12/10/2003 - Dom Edição 19.539	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
13/10/2003 - Seg Edição 19.540	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
14/10/2003 - Ter Edição 19.541	• p.B3: Professor ganha menos que policial	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
15/10/2003 - Qua Edição 19.542	• p.1 e p.A2:Ivan Santos / Ivan Santos - Educação no Dia do Professor, Coluna • p.A4: Servidores pedem eleição nas creches municipais • p.B1: Professores recebem prêmio por criatividade • p.B3: Professor tem muito pouco a comemorar • p.C2: Alunos da Arte do Som mesclam estilos musicais	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
16/10/2003 - Qui Edição 19.543	• p.A2: Dia do Educador, Coluna Ponto de Vista	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17/10/2003 - Sex Edição 19.544	• p.B3: Futuro fora da sala de aula • p.B3: Cresce procura por curso de licenciatura	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
18/10/2003 - Sáb Edição 19.545	• p.1 e p.B1: Dupla Jornada: Professores serão investigados - MPF apura suspeita de que	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

	docentes não cumprem contrato de exclusividade com a UFU / MPF Investiga contratados da UFU	
19/10/2003 - Dom Edição 19.546	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/2003 - Seg Edição 19.547	p.A2: Por onde andarão meus mestres?, Coluna Opinião do Leitor	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
21/10/2003 - Ter Edição 19.548	- p.A2: Contra os professores, Coluna Opinião do Leitor - p.A2: Resposta do Jornalista, Coluna Opinião do Leitor	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
22/10/2003 - Qua Edição 19.549	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
23/10/2003 - Qui Edição 19.550	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24/10/2003 - Sex Edição 19.551	- p.A2: Sobre o Dia do Professor, Coluna Ponto de Vista - p.B3: Recursos para a Educação podem ter queda de 13% - p.B3: Governo troca bolsa escolar por trabalho - p.B3: UFU promove congresso de Educação	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
25/10/2003 - Sáb Edição 19.552	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

2013

Periódico: Correio de Uberlândia (1938-2016)

Lettering: -

Descrição: A encadernação muito ruim do arquivo dificulta a leitura da parte interna das páginas. Jornal formato standard, dividido em cadernos. O Caderno “A” traz notícias de geral (p.2 opiniões, p. 3 a 7 notícias sobre cidade e região, política, economia, segurança e agronegócio prevalecem; p. 8 e 9 trazem notícias do Brasil e do mundo, sobre política e economia, principalmente; p.10 a 12 trazem notícias do esporte). O caderno “B”, chamado Revista, é composto por 4 páginas com notícias de cultura e entretenimento. Há um caderno de classificados com 24 páginas, em formato tablóide, encartado no centro do jornal.

Observação: 21 edições consultadas
05/10 a 06 conteúdos coletados
25/10/2013 **04 conteúdos analisados**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/2013 - Sáb Edição 23.187	p.A5: Copa altera calendário escolar em 2014	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
06/10/2013 - Dom Edição 23.188	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
07/10/2013 - Seg Edição 23.189	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
08/10/2013 - Ter Edição 23.190	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
09/10/2013 - Qua Edição 23.191	p.A5: 5 mil alunos da rede pública fazem simuladão do ENEM	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
10/10/2013 - Qui Edição 23.192	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
11/10/2013 - Sex Edição 23.193	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
12/10/2013 - Sáb Edição 23.194	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
13/10/2013 - Dom Edição 23.195	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
14/10/2013 - Seg Edição 23.196	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
15/10/2013 - Ter Edição 23.197	- p.1 e p.A3: Uberlândia reduz número de estudantes com atraso escolar / Uberlândia tem o menor número de alunos atrasados desde 2006 - p.B1 / Revista: Semana dedicada aos professores	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
16/10/2013 - Qua Edição 23.198	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
17/10/2013 - Qui Edição 23.199	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
18/10/2013 - Sex Edição 23.200	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
19/10/2013 - Sáb Edição 23.201	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
20/10/2013 - Dom Edição 23.202	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
21/10/2013 - Seg Edição 23.203	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

22/10/2013 - Ter Edição 23.204	p.1 e p.A3: Em quatro anos, número de alunos em cursos técnicos aumenta 38% / Quantidade de alunos em cursos técnicos cresce 38% em quatro anos	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
23/10/2013 - Qua Edição 23.205	p.1 e p.A5: Alunos entram em contagem regressiva para o ENEM / Especialistas dão dicas para o ENEM	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
24/10/2013 - Qui Edição 23.206	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia
25/10/2013 - Sex Edição 23.207	Nada sobre educação ou professoras e professores.	Documento físico - Arquivo Público de Uberlândia

2013

Periódico: G1 Triângulo Mineiro (2011-atual)

Descrição: Sítio jornalístico vinculado ao Portal G1, das Organizações Globo de Comunicação. Como mídia exclusivamente digital, possui atualização constante, publicando tanto notícias sobre as 76 cidades que compõem as regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas, quanto informações produzidas em outros sítios do G1.

Observação: Fluxo contínuo
05/10 a 03 conteúdos coletados
25/10/2013 **01 conteúdo analisado**

DATA*	CONTEÚDOS**	ARQUIVO
12/10/2013 15h32	Crianças falam de temas polêmicos e mostram preocupação com o futuro	https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/criancas-falam-de-temas-polemicos-e-mostram-preocupacao-com-o-futuro.html
15/10/2013 12h23	Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola	https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html
21/10/2013 13h02	Ônibus que ligam campi da UFU começam a circular em Uberlândia	https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/onibus-que-ligam-campi-da-ufu-comecam-circular-em-uberlandia.html

*As publicações do ano de 2013 não se encontram mais disponíveis no sítio do G1 mas ainda constam na rede mundial de computadores. Assim, por orientação do atual gerente do sítio, a busca foi realizada através da plataforma Google, utilizando a ferramenta de busca por data específica.

**Os registros foram feitos por conteúdo, visto que a organização do portal não é de edições fechadas.

2023

Periódico: Diário de Uberlândia (2016-atual)

Lettering: Você sabe de onde a verdade vem

Descrição: Jornal pequeno, em formato berliner, com 16 páginas coloridas nas edições de segunda a sexta-feira e 20 páginas na edição de sábado (acessadas pelo sítio da empresa, em formato digital). Entre as páginas 2 a 10 são apresentados conteúdos da editoria “Cidades”, que envolvem notícias locais e regionais, de política, economia, segurança e gerais. As edições apresentam poucas notícias, em geral uma por página, sendo que a notícia que ganha destaque na capa costuma ocupar duas páginas. As páginas 11 e 12 trazem notícias da editoria “Brasil & Mundo”, com textos de agências de notícias com informações nacionais e internacionais. As páginas 13 e 14 trazem notícias da editoria “Diversão & Arte”, com colunas de articulistas, horóscopo e palavras cruzadas. As páginas 15 e 16 trazem classificados e anúncios.

Observação: 13 edições consultadas
05/10 a 04 conteúdos coletados
24/10/2013 **01 conteúdo analisado**

DATA / EDIÇÃO / PÁGINAS	CONTEÚDOS	ARQUIVO
05/10/2023 - Qui Edição 10.559 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2132/diario-de-uberlandia--quinta-feira--05-10-2023
06/10/2023 - Sex Edição 10.560 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2133/diario-de-uberlandia--sexta-feira--06-10-2023
07/10/2023 - Sáb Edição 10.561 20 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2134/diario-de-uberlandia--sabado--07-10-2023
10/10/2023 - Ter Edição 10.562	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2135/diario-de-uberlandia--terca-feira--10-10-2023

16 páginas		o-de-uberlandia--terca-feira--10-10-2023
11/10/2023 - Qua Edição 10.563 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2136/diario-de-uberlandia--quarta-feira--11-10-2023
12/10/2023 - Qui Edição 10.564 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2137/diario-de-uberlandia--quinta-feira--12-10-2023
14/10/2023 - Sáb Edição 10.565 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2138/diario-de-uberlandia--sabado--14-10-2023
17/10/2023 - Ter Edição 10.566 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2139/diario-de-uberlandia--terca-feira--17-10-2023
18/10/2023 - Qua Edição 10.567 16 páginas	• p.1 e p.6: Rede municipal de ensino inicia período de rematrícula; interessados têm até 31 de outubro para realizar procedimento / Rede municipal de educação inicia período de rematrícula • p.10: IFTM abre processo seletivo com mais de 400 vagas em Uberlândia	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2140/diario-de-uberlandia--quarta-feira--18-10-2023
19/10/2023 - Qui Edição 10.568 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2141/diario-de-uberlandia--quinta-feira--19-10-2023
20/10/2023 - Sex Edição 10.569 16 páginas	• p.10: Tesouro direto lança financiamento coletivo para Educa+; entenda	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2142/diario-de-uberlandia--sexta-feira--20-10-2023
21/10/2023 - Sáb Edição 10.570 16 páginas	Nada sobre educação ou professoras e professores.	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2143/diario-de-uberlandia--sabado--21-10-2023
24/10/2023 - Ter Edição 10.571 16 páginas	• p.06: Faculdade oferece aula de redação gratuito para o ENEM	https://diariodeuberlandia.com.br/edicao-digital/2144/diario-de-uberlandia--terca-feira--24-10-2023

2023

Periódico: G1 Triângulo Mineiro (2011-atual)

Descrição: Sítio jornalístico vinculado ao Portal G1, das Organizações Globo de Comunicação. Como mídia exclusivamente digital, possui atualização constante, publicando tanto notícias sobre as 76 cidades que compõem as regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas, quanto informações produzidas em outros sítios do G1.

Observação: Fluxo contínuo
05/10 a 08 conteúdos coletados
25/10/2023 **04 conteúdos analisados**

DATA	CONTEÚDOS*	ARQUIVO
11/10/2023 13h00	Número de professores formados em EAD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC	https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/11/no-de-professores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60percent-e-acende-alerta-no-mec.ghhtml
17/10/2023 03h00	Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista	https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghhtml
17/10/2023 11h14	Rematricula na rede municipal de ensino de Uberlândia segue até 31 de outubro; saiba como fazer	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/17/rematricula-na-rede-municipal-de-ensino-de-uberlandia-segue-ate-31-de-outubro-saiba-como-fazer.ghhtml
17/10/2023 15h53	IFTM tem 870 vagas abertas para graduação em diversos campi; saiba como se inscrever	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/17/iftm-tem-870-vagas-abertas-para-graduacao-em-diversos-campi-saiba-como-se-inscrever.ghhtml
21/10/2023 09h40	Concurso para rede estadual de ensino: saiba detalhes e linhas de ônibus para locais de prova em Uberlândia	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/21/concurso-para-rede-estadual-de-ensino-saiba-detalhes-e-linhas-de-onibus-para-locais-de-prova-em-uberlandia.ghhtml
23/10/2023 18h14	Menino de 3 anos sai da escola e atravessa a rua sozinho até ser encontrado pela mãe em MG, veja vídeo	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/23/menino-de-3-anos-sai-da-escola-e-atraversa-rua-sozinho-ate-ser-encontrado-pela-mae-em-mg-veja-video.ghhtml

24/10/2023 05h03	Mãe de menino de 3 anos que saiu da escola sem ninguém perceber diz que instituição foi negligente: ‘Acredito que sequer deram falta dele’	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/24/mae-de-menino-de-3-anos-que-saiu-da-escola-sem-ninguem-perceber-diz-que-instituicao-foi-negligente-acredito-que-sequer-deram-falta-dele.gh.html
25/10/2023 05h04	Menino de 3 anos que saiu da escola sem ninguém perceber vai estudar mais perto de casa: ‘Melhor pra mim’, diz mãe	https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/10/25/menino-de-3-anos-que-saiu-da-escola-sem-ninguem-perceber-vai-estudar-mais-perto-de-casa-melhor-para-mim-diz-mae.gh.html

*Os registros foram feitos por conteúdo, visto que a organização do portal não é de edições fechadas.

APÊNDICE C - Levantamento Exploratório de Teses e Dissertações

A seguir, apresento os resultados de um levantamento exploratório realizado em julho de 2026, buscando os termos “Norbert Elias”, “Roger Chartier” e “Norbert Elias + Roger Chartier”, em resumos e títulos de pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Tal recorte foi estabelecido porque entendo que apenas quando um autor é mencionado no resumo é possível afirmar que sua obra atravessa significativamente o estudo em questão.

Foram consultados os seguintes acervos:

1. **Brasil:** Catálogo de Teses e Dissertações⁷⁰, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
2. **Alemanha:** K10plus⁷¹, plataforma mantida pela Fundação Prussiana para o Patrimônio Cultural (Stiftung Preußischer Kulturbesitz), com dados da maioria das universidades e faculdades públicas da Alemanha, além de instituições como o Instituto Leibniz, o Centro Helmholtz e o Instituto Max-Planck;
3. **França:** Catálogo Nacional de Teses⁷² mantido pelo Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES);
4. **França:** Hyper Articles en Ligne (HAL)⁷³, repositório de teses e dissertações, criado pelo Centre pour la Communication Scientifique Directe (CCSD), em parceria das instituições públicas de pesquisa Centre National pour la Recherche Scientifique (CNRS), Inria e INRAE e certificação do Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche;
5. **Inglaterra:** E-Theses Online Service (EThOS)⁷⁴, plataforma mantida pela British Library, com metadados de teses defendidas no Reino Unido.

⁷⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

⁷¹ Disponível em: <https://k10plus.de/>

⁷² Disponível em: <https://www.theses.fr>

⁷³ Disponível em: <https://hal.science/>

⁷⁴ Disponível em: <https://ethos.bl.uk/>

Tabela 01: Levantamento de Teses e Dissertações com os termos Norbert Elias, Roger Chartier e Norbert Elias+Roger Chartier

	Norbert Elias	Roger Chartier	Norbert Elias + Roger Chartier
BRASIL: Banco de Teses e Dissertações da CAPES			
Ocorrências	834	1.122	57
Dissertações	533 dissertações	755 dissertações	39
Teses	301 teses	367 teses	18
Período	1993 a 2025	1999 a 2026	2006 a 2026
Alemanha: K10plus			
Ocorrências	18	01	01
Período	1980 a 2024	2012	2012
França: Catálogo Nacional de Teses			
Ocorrências	72	10	01
Período	-	-	2012
França: Hyper Articles en Ligne (HAL)			
Ocorrências	135	02	-
Período	1996 a 2025	2018 e 2019	-
Inglaterra: E-Theses Online Service (EThOS)			
Ocorrências	97	42	02
Período	1985 a 2025	1981 a 2025	2000 e 2024

Fonte: Produção da pesquisadora (2026).

Em um segundo movimento analítico dos dados, organizei uma tabela que apresenta os registros identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para os três termos pesquisados, dividido por áreas. É importante destacar que mantive, na construção da tabela, os links ativos, para quem desejar verificar todas as ocorrências identificadas (Tabela 02).

A lista foi copiada integralmente do sistema Capes e, para os dois primeiros termos de busca, ela funciona apenas como ilustração. Para o terceiro termo (“Norbert Elias + Roger Chartier”), a tabela nos possibilita verificar que 42 das 50 ocorrências estão localizadas nas áreas de História, Educação, Ciências Humanas, Sociologia e Ciências Sociais. Tal dado nos permite inferir que há, nesses campos, interesse em debater as perspectivas dos dois

pensadores, ainda que os trabalhos não o tenham feito de forma integrada, conforme demonstro a seguir.

Tabela 02: Distribuição das ocorrências dos termos Norbert Elias, Roger Chartier e Norbert Elias+Roger Chartier no Catálogo da Capes

Norbert Elias	Roger Chartier	Norbert Elias + Roger Chartier
834 ocorrências	1.122 ocorrências	57 ocorrências
Educação 46 Sociologia 46 História 40 Educação 28 Ciências Sociais 21 Ciências Humanas 20 Educação 13 Sociologia 12 Direito 10 Sociologia 9 História 9 Ciências Sociais Aplicadas 9 Ciências Humanas 7 Ciências Humanas 6 Ciências Humanas 6 Agronomia 5 História 5 Ciências Sociais Aplicadas 4 Comunicação 4 Ciência Política 4 Antropologia 3 História da Educação 3 Ciências Sociais Aplicadas 3 Geografia 3 Educação 2 Administração 2 Antropologia 2 Ciências Humanas: Sociologia 2 Antropologia 2 Teologia 2 Ciências Humanas: Sociologia 2 Ciências Sociais Aplicadas 2 Tópicos Específicos de Educação 2 Letras 2 Ciências Humanas - Sociologia 2 Ciências Humanas 2 Educação Física 2 Medicina Veterinária 2 Planejamento Urbano e Regional 2 Psicologia 2 Recursos Florestais E Engenharia Florestal 2 #Linguística Aplicada 1 #Linguística Aplicada 1 Sociologia 1 Direito 1 Antropologia 1	História 94 Educação 61 História 34 História 33 Educação 25 Ciências Humanas 18 Educação 14 Letras 13 Tópicos Específicos de Educação 11 Educação 8 Matemática 8 Letras 8 Letras 8 Linguística, Letras e Artes 7 Linguística 7 Sociologia 7 Linguística, Letras e Artes 6 História 6 História da Educação 5 Ciências Humanas 4 Comunicação 4 Linguística 4 História Do Brasil 4 História 3 Música 3 Fundamentos Da Educação 3 Teologia 3 Comunicação 3 Ciências Humanas: História 3 História Do Brasil 3 História Do Brasil República 3 Linguística Aplicada 3 Agronomia 2 Antropologia 2 Ensino-Aprendizagem 2 Ciências Sociais Aplicadas 2 Ciências Humanas 2 Currículo 2 Fundamentos Da Educação 2 Literatura Brasileira 2 Teoria Literária 2 Ciências Sociais 2 Ciências Humanas 2 Fundamentos Da Educação 2 História Regional Do Brasil 2 Literatura Brasileira 2 Outros 2	História 11 Educação 10 Ciências Humanas 7 História 3 Educação 3 Educação 2 Sociologia 2 Educação 1 Agronomia 1 Ciências Humanas 1 História Dos Estados Unidos 1 História Do Brasil 1 Linguas Clássicas 1 Linguística Aplicada 1 Ciências Sociais 1 Multidisciplinar 1

Norbert Elias	Roger Chartier	Norbert Elias + Roger Chartier
Antropologia Urbana 1 Análise Lingüística 1 Políticas Publicas 1 Fundamentos Da Educacao 1 Historia Da Educacao 1 Geografia 1 Historia Do Brasil 1 Psicologia 1 Outras Sociologias Especificas 1 Sociologia Rural 1 Ciencia Da Informacao 1 Comunicacao 1 Servico Social 1 Ciências Humanas 1 Ciências Humanas: Sociologia: Sociologia Do Conhecimento 1 Ecologia Teorica 1 Clinica Medica 1 Nutricao 1 Saude Coletiva 1 Antropologia Urbana 1 Políticas Publicas 1 Fundamentos Da Educacao 1 Historia Dos Estados Unidos 1 Historia Do Brasil 1 Psicologia 1 Psicologia Social 1 Teoria Sociologica 1 Ciencia Da Informacao 1 Direito Publico 1 Servico Social 1 Turismo 1 Linguistica, Letras E Artes 1 Artes 1 Danca 1 Musica 1 Linguas Classicas 1 Linguistica Aplicada 1 Outros 1 Ciência Da Computação 1 Ciências Humanas - Educação 1 Ciências Sociais.1 Demografia Histórica 1 Educacao 1 Economia 1 Educação. 1 Engenharia Agricola 1 Etnologia Indígena 1 Geografia Literatura E Arte 1 Geografia Urbana 1 História Do Brasil.1 Linguistica, Letras E Artes 1 Linguistica, Letras E Artes: Letras: Lingua Portuguesa 1 Linguistica, Letras E Artes: Letras: Literatura Comparada 1 Linguistica Aplicada# 1	Sociologia. 2 Desenho 1 Antropologia.1 Arquitetura E Urbanismo 1 Ciencias Humanas: Historia 1 Historia Do Brasil 1 Historia Do Brasil Imperio 1 Sociologia 1 Ciências Humanas: História 1 Educação 1 Currículo 1 Antropologia Educacional 1 Sociologia Da Educacao 1 Educacao Pre-Escolar 1 Historia Dos Estados Unidos 1 Historia Latino-Americana 1 Historia Do Brasil Imperio 1 Psicologia Social 1 Sociologia 1 Ciencias Sociais Aplicadas 1 Teoria Da Comunicacao 1 Desenho Industrial 1 Direito Penal 1 Artes 1 Linguas Classicas 1 Ciencias 1 Crítica Textual 1 Cinema 1 Ciências Humanas - História 1 Ciências Humanas: Historia 1 Educação 1 Ciências Sociais Aplicadas 1 Ciências Sociais Aplicadas - Comunicação 1 Diplomática 1 Topicos Especificos De Educacao 1 Educação 1 Economia. 1 Educação. 1 Ensino De História 1 Etnologia Indígena 1 Filologia 1 Historia Da Educacao 1 História Contemporânea 1 História Conventual Feminina 1 História Cultural 1 História Moderna 1 História Religiosa 1 História Da Arte 1 História Da Leitura E Da Escrita 1 História Da Educação 1 História Das Mulheres 1 História Das Relações De Gênero 1 Literatura Comparada 1 Teoria E Analise Linguistica 1	

Norbert Elias	Roger Chartier	Norbert Elias + Roger Chartier
Letras 1 Multidisciplinar 1 Outros 1 Papéis E Estruturas Sociais: Indivíduo. 1 Sociologia 1 Sociologia Da Saúde 1 Educacao De Adultos 1	Lingüística, Letras E Artes 1 Literatura Brasileira 1 Literaturas Estrangeiras Modernas 1 Língua Portuguesa 1 Língua Portuguesa 1 Matemática - Estudo E Ensino 1 Canto 1 Matemática 1 Multidisciplinar 1 Museologia 1 Música.	

Fonte: Produção da pesquisadora (2026).

Após a observação dos dados levantados, me debrucei mais detidamente sobre os trabalhos em que os termos “Norbert Elias” e “Roger Chartier” aparecem juntos, para verificar se havia alguma proposta de abordagem metodológica conjunta. Como o maior número de trabalhos encontrados com os dois termos estava no repositório brasileiro, privilegiei uma análise detalhada do mesmo, disposta na Tabela 03.

Tabela 03: Análise Quantitativa dos Resumos de Teses e Dissertações com os termos Norbert Elias+Roger Chartier no Catálogo da CAPES

	Ocorrências	Sem menções aos termos no resumo	Apenas um dos termos	Ocorrência repetida	Resumos Analisados
Teses	18	08	-	01	09
Dissertações	39	16	01	02	20
TOTAL	57	24	01	03	29

Fonte: Produção da pesquisadora (2026).

Foram lidos 57 resumos obtidos no Catálogo de Tese e Dissertações da Capes, que, conforme busca feita pelo sistema, indicavam coocorrência dos termos “Norbert Elias” e “Roger Chartier”. Destes, após retiradas as redundâncias e exceções (como alguns resumos que mencionavam apenas um dos termos ou, outros, que sequer mencionavam um deles), identifiquei 29 trabalhos. Acredito que o grande número de resultados equivocados foi causado por um erro do sistema. Os 28 trabalhos com erros foram descartados da análise devido a percepção de que, mesmo que as propostas de Elias e Chartier tenham sido mencionadas no corpo da pesquisa, não tiveram relevância suficiente para compor o seu resumo.

Na leitura dos resumos busquei observar como as perspectivas metodológicas de Elias e Chartier dialogavam com o trabalho. O resultado demonstrou que apenas três pesquisas colocam os autores realmente em diálogo, embora nenhuma o faça da perspectiva metodológica (Tabela 04), enquanto, nas demais a abordagem das obras foi meramente conceitual ou categorial, ou seja, sem reverberar na metodologia. Tal característica também está presente nos resumos localizados nos repositórios da França, Inglaterra e Alemanha.

Tabela 04: Análise dos resumos cuja inserção de Elias e Chartier ultrapassa a conceituação

Trabalho	Resumo	Observações
MAYBORODA, Fabiana Gazzotti. Os Jardins de Recreio em Porto Alegre/RS: uma análise da relação entre a política pública e a constituição de uma Educação na República (1920 a 1950). Dissertação (mestrado) Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6251 Acesso em: 15 jul 2026.	Este estudo versa sobre uma política pública instituída em algumas praças, a partir da década de 1920, denominada Jardins de Recreio. O objetivo deste estudo foi identificar quais foram as condições para a implementação dos Jardins de Recreio, bem como a criação do Serviço de Recreação Pública, na cidade de Porto Alegre e as suas interfaces educativas no processo de constituição de um sujeito pautado por uma Educação na República. Nesse sentido, o foco de análise foi o de construir uma trajetória histórica dos Jardins de Recreio alinhando com a vida do professor Frederico Guilherme Gaelzer. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se na análise documental a partir de documentos escritos (diário, leis, decretos, documentos oficiais e demais documentos impressos e manuscritos), orais (depoimentos) e iconográficos (imagens, mapas e planta), os quais foram concebidos como “monumentos”, no sentido que trata Le Goff, analisando como um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças. Partindo do referencial da História Cultural, à luz de teóricos como Roger Chartier e Michel de Certeau, a análise está estruturada em duas dimensões. Primeiro, fundamentada pela interface da Teoria Configuracional, operacionalizada a partir da obra de Norbert Elias, o estudo é conduzido no sentido de analisar as redes de interdependência de Frederico Gaelzer e a sua relação com a criação dos Jardins de Recreio e o Serviço de Recreação Pública. Em segundo, analisa as condições de instauração e funcionamento dos Jardins de Recreio em sua função educadora e seus desdobramentos com a urbanidade. Assim, foi possível compreender, através da análise dos dados empíricos, que os Jardins de Recreio, instituídos nas praças e parques públicos da cidade, constituíram-se para além de espaços de sociabilidade e lazer dos portoalegrenses. Havia uma intenção pedagógica fomentada pelas modificações urbanas, pelo discurso higienista e civilizatório de flagrados pela modernidade.	A dissertação se propõe a “operacionalizar” a proposta elisiana, porém Chartier figura apenas como um dos autores referenciais da História Cultural.

Trabalho	Resumo	Observações
MACHADO, Franciele. Sobre as dimensões da representação histórica na obra de Roger Chartier : das relações teóricas à instrumentalização da representação. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2016. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157931 Acesso em: 15 jul 2026.	A formulação da noção de representação na obra de Roger Chartier é nosso objeto de estudo nessa pesquisa. A abordagem proposta em todas as etapas da pesquisa, concedeu ênfase ao lugar social e tempo histórico em que Chartier desenvolveu (e ainda desenvolve) sua prática historiográfica. Partindo-se da hipótese que o conceito de representação é um construto, cuja base foi edificada em referenciais teóricos chave, foram exploradas as leituras deste historiador na obra de Émile Durkheim, Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Louis Marin. Em nossa etapa final, veremos como Chartier articula estes referenciais em suas pesquisas, cujo tema é concentrado na cultura escrita nas sociedades do Antigo Regime. Importa-nos, portanto, analisar as bases teóricas da noção de representação e o modo como esta noção foi (e permanece sendo) instrumentalizada na escrita da história proposta por Chartier.	A dissertação investiga as inspirações de Chartier para a proposição do conceito de Representação, apontando Elias como uma delas.
HOLOWATE, Isaias. Discursos e sociabilidades nas páginas do Jornal Diário dos Campos, Ponta Grossa (PR), 1907-1921. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba, 2024. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/87990 Acesso em: 22 jul 2026	Esta tese investiga os discursos e as sociabilidades nas páginas do jornal Diário dos Campos, de Ponta Grossa no Paraná, entre os anos de 1907 e 1921. A partir da investigação da trajetória do jornal, busca compreender os discursos e práticas sociais construídas pela equipe do jornal, observando a produção de seus textos em relação à conjuntura local, nacional e internacional. Ao contrário de diversos periódicos fundados na mesma época na cidade e que tiveram curta duração, o Diário dos Campos manteve uma regularidade de publicação durante toda a trajetória analisada, e um público abrangente com centenas, e depois milhares, de leitores diretos e indiretos em Ponta Grossa e nos municípios vizinhos. Sua produção jornalística envolvia a ambiguidade da atuação como um espaço de produção e veiculação de discursos favoráveis ao processo de modernização da região e que construía um discurso sobre si enquanto "ferramenta do progresso", com a convivência em uma sociedade interiorana tradicional dominada pelas oligarquias regionais. O jornal buscou a sua consolidação através do diálogo com os diversos grupos sociais que compunham o público leitor local e do apoio e participação de seus articulistas em movimentos no meio local e nacional. Através das campanhas jornalísticas políticas e sociais, a equipe do jornal Diário dos Campos buscou promover um projeto de reconfiguração da sociedade local. Discorreu sobre as relações entre imigrantes e moradores antigos, as percepções de progresso e "atraso", o socialismo republicano em oposição à política oligárquica, participou da articulação de projetos de associativismo local, atuou na greve de 1917 e enfrentou a pandemia de 1918. As mudanças na organização jornalística ocorreram de forma complexa e multifacetada, mas que em fins de 1921 apontava para uma	O trabalho mobiliza o conceito de representação, de acordo com Chartier, e a noção elisiana de figuração social (que ele utiliza como "configuração") para construir sua análise. Ainda que os conceitos funcionem como aparato teórico-metodológico, não são apresentados desta forma e nem problematizados em sua aproximação.

Trabalho	Resumo	Observações
	consolidação da publicação, com membros reconhecidos e premiados e com posicionamento sobre questões políticas e sociais da sociedade local e nacional. Essa pesquisa se embasa nos conceitos de configuração do sociólogo Norbert Elias e de Representação do historiador Roger Chartier, para a partir do levantamento histórico e das configurações sociais locais, análise das sociabilidades e investigação das representações publicadas no jornal, compreender o encadeamento entre os discursos, práticas políticas, configuração e sociabilidades no impresso.	
AYAD-BERGOUNIOUX, Soulef. Bourgeoisie de Robe et esprit d'État : genèse sociale et historique de la domination symbolique institutionnalisée (1775-1815). Tese (doutorado). Paris 1, História da Revolução, Paris, 2012. Disponível em: https://theses.fr/2012PA010616 Acesso em: 22 jul 2026.	Cette thèse d'histoire repose sur une approche "structurale" (Pierre Bourdieu), autrement nommée "sociogénétique" (Norbert Elias) ou encore "histoire sociale des idées" (Roger Chartier). Elle entend par un retour réflexif sur les conditions historiques absolutiste (dernier tiers du XVII le siècle) et révolutionnaire (1789-1799), analyser le système de domination inédit, né de la société révolutionnée. Pour ce faire la démonstration a été centrée sur un groupe restreint d'agents, qui ont tous activement participé à la construction de l'État bureaucratique consulaire: Antoine Boulay (1761-1840), Félix Bigot de Préameneu (1747-1825), Michel Regnaud (1762-1819), Claude Régnier (1746-1814), Pierre-Louis Roederer (1754-1835). Cette thèse s'ouvrira sur l'étude du système de valeurs et de pensée de ces agents, qui ont inventé la nouvelle organisation étatique. Ils permettent de saisir les logiques cognitives du groupe dominant issu de la société révolutionnée. Si l'ethos et la sociodicée de l'élite juridique bourgeoise structurent l'existence en tant que classe nouvellement dominante de la bourgeoisie de Robe, ils ne rendent pas compte des conditions objectives, historiques, de formation du groupe robin. C'est pourquoi, la seconde partie de cette thèse se concentrera sur l'étude des cadres sociaux et historiques au sein desquels les représentations collectives de la bourgeoisie d'État consulaire se sont forgées. Elle est un préalable indispensable au dévoilement des principes d'ordonnancement de l'État bureaucratique, lui-même indissociable du système de domination symbolique consulaire. Ils sont tous deux les produits de conditions historiques objectives, celles des luttes au sein du champ du pouvoir absolutiste, puis du champ de forces révolutionnaires, tous deux producteurs de réalités sociales façonnées par les nécessités structurales antérieures à leur institutionnalisation.	As obras de Chartier e Elias são abordadas apenas na perspectiva conceitual ou categorial.
OLIVEIRA, Claudinete de Fátima. As representações e os debates sobre as infâncias, a educação e as instituições de educação infantil no periódico "A	The present thesis is part of the Teacher Education, Policies, and Educational Practices research line. It is connected to the Interdisciplinary Study Center of Children and Adolescents (NEICA) at the Postgraduate Program in Education at the Regional University of Blumenau (FURB). From a historical	A obra de Chartier oferece aporte teórico-metodológico para o estudo, enquanto Elias é apenas uma referência conceitual,

Trabalho	Resumo	Observações
Mãe de Família” (1879-1888). Tese (doutorado). Universidade Regional de Blumenau (FURB), Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, 2024. Disponível em: https://ucl.primo.exlibrisgroup.com/permalink/44UCL_INST/447gj8/cdi_proquest_journals_3238040578 Acesso em: 22 jul 2026.	perspective, this study aims to analyze the representations of childhood, education, and early childhood education institutions in the periodical "A Mãe de Família (1879- 1888)." The objectives of this study are: a) Identify the different representations of childhood presented in the city of Rio de Janeiro at the end of the 19th century; b) Examine the ideals of civilization in the education of children during this period; c) Analyze the implementation process of the first early childhood education institutions in Rio de Janeiro society at the end of the 19th century. This exploratory and qualitative research employed documentary analysis as the investigative approach. The analysis was conducted on the periodical "A Mãe de Família (1879-1888)," available online in the National Library of Brazil - Digital Hemeroteca collection. The theoretical-methodological framework is based on the concept of "representation" developed by Roger Chartier (1990; 1999; 2002; 2011), using the New Cultural History as a reference. This study also draws on Norbert Elias' contributions (1993; 1994; 2012) to address issues related to the process of civilization in childhood education during that period, as well as authors focusing on childhood and early childhood education studies, including Ariès (1979); Bastos (2011); Priore (2021); Farias (2005); Kuhlmann Júnior (2001; 2015); Rizzini (2011); Sarat (2015; 2022), and Vasconcelos (2005; 2007; 2018). In the course of this research, it was observed that the hygienist movement influenced childhood education initiatives, emphasizing the significance of early childhood educational institutions for society. The hygienists aimed to civilize the population, considering children as the nation's future needing protection and education. However, the early childhood education that developed at the end of the 19th century intensified social differences. Kindergartens were portrayed as "savior" institutions but were exclusively for male children belonging to the Rio de Janeiro elite. Although hygienists advocated for establishing nurseries and access to kindergartens for all children, these proposals remained discourses without concrete actions during the circulation period of the periodic "A Mãe de Família (1879-1888)."	pela ideia de “civilização”.
GOLDSTEIN, Claire B. Building the Grand Siècle: The context of literary transformations from Vaux-le-Vicomte to Versailles (1656–1715). Dissertação (mestrado). 2020 Disponível em: https://ucl.primo.exlibrisgroup.com/permalink/44UCL_INST/447gj8/cdi_proquest_journals_3238040578	Literary critics and historians have read Versailles as the consummate symbol of Louis XIV's distinct political and aesthetic style. Literature about Versailles and the castle's architecture and allegorical art present the château as a reflection of the ruler's unique powers and glorious reign. Attention to the relationship between Versailles and Nicolas Fouquet's Vaux-le-Vicomte, however, disrupts this view of the Grand Siècle . Commissioned by Fouquet in the 1650s, Vaux	As obras de Chartier e Elias são abordadas apenas na perspectiva conceitual ou categorial.

Trabalho	Resumo	Observações
<u>NST/447gi8/cdi_proquest_journals_304614888</u> Acesso em: 22 jul 2026.	provided the model and materials for Versailles. Artists previously employed at Vaux designed Versailles. Objects confiscated upon Fouquet's arrest in 1661 decorated it. Many in the first generation of writers who celebrated Versailles had earlier enjoyed Fouquet's sponsorship. My dissertation analyzes the transfer of literary and artistic production from Fouquet's court to the King's palace. Drawing on theorists such as Roger Chartier, Michel de Certeau Norbert Elias, Michel Foucault, and Louis Marin, I argue that reading the dis-assembly of Vaux alongside the production of Versailles allows us to recognize the labor, contingencies, and risk involved in constructing the potent myth of the Sun King. In Chapter One, I read descriptions of tapestries by Jean La Fontaine and André Félibien together with the history of tapestries displayed at both palaces to reveal the dynamic of erasure and reinscription that characterized Versailles's artistic reappropriations. In Chapter Two, I study Le Nôtre's garden designs at Vaux and Versailles together with literary depictions of the promenade by La Fontaine and Madeleine de Scudéry, descriptions that thematize the changing relationship of subject to site. Chapter Three focuses on the gardens' display of imported and manufactured luxury goods and how literary style reflects material and technological innovation. In the final chapter, I examine the way Molière's Fâcheux participated in the evolving social theater of two of the seventeenth century's greatest fêtes. My dissertation provides new perspectives on the complex material and cultural dynamics behind the literary shift that defined the Grand Siècle and reveals indelible traces of Vaux in the monument of Versailles.	
AYAD-BERGOUNIOUX, Soulef. Bourgeoisie de Robe et esprit d'État : genèse sociale et historique de la domination symbolique institutionnalisée (1775-1815). Tese (doutorado). Paris 1, História da Revolução, Paris, 2012. Disponível em: https://opac.k10plus.de/DB=2.299/PPNSET?PPN=1931860203&PRS=HOL&INDEXSET=21 Acesso em: 22 jul 2026.	Mesmo trabalho localizado no Catálogo de Teses Francês, já apresentado e comentado na linha 4 desta tabela.	-

Fonte: Produção da pesquisadora (2026).

APÊNDICE D - O “incompreendido” outsider Norbert Elias

Norbert Elias nasceu em 22 de junho de 1897, na cidade de Breslau (em alemão) ou Wroclaw (em polonês), na Polônia, localizada a cerca de 350 quilômetros de Varsóvia, que ele descreve como uma comunidade “completamente alemã”, na qual nunca ouviu “[...] pronunciarem uma palavra de polonês” (Elias, 2001, p. 13). Lá se alfabetizou, começou a trabalhar por volta dos sete anos de idade e estudou Medicina e Filosofia, com rápidas passagens pelas universidades alemãs de Heidelberg e Freiburg (cf. Elias, 2001). O pai, Hermann Elias, judeu de origem alemã, trabalhava no ramo têxtil, fabricando roupas, faleceu em 1940. A mãe, Sophie Elias, também de origem alemã, cuidava da casa e é descrita pelo filho único como “[...] a melhor mãe que se possa imaginar, uma mulher completa, de bem com a vida” (Elias, 2001, p. 11). Em 1941, foi levada ao campo de concentração de Auschwitz, onde foi assassinada pelo regime nazista.

Durante a Primeira Guerra, Elias serviu ao exército alemão e, ainda antes da dispensa, retornou à cidade natal para compor uma “unidade de enfermeiros”, por ser estudante de Medicina. Após o fim da guerra, concluiu suas duas formações, optando pela Filosofia, em detrimento da Medicina, carreira pela qual “se interessava bastante”, mas que havia escolhido por insistência do pai, que “[...] “se ressentia profundamente de não ter feito estudos universitários porque sua família não tinha dinheiro suficiente” (Elias, 2001, p. 14). Décadas mais tarde, comentou as influências da Medicina sobre sua perspectiva sociológica:

[...] os sociólogos que não fizeram estudos de medicina falam com frequência da sociedade sem integrar em seus discursos os aspectos biológicos do homem. E isso, me parece, é um erro. Os sociólogos têm uma atitude defensiva com respeito à biologia porque temem que a sociologia perca sua substância na biologia. A meu ver, não se pode construir uma teoria [...] da atividade humana, sem saber como o organismo é construído e como ele trabalha (Elias, 2001, p. 38).

Defendeu sua tese em Filosofia no ano de 1924, porém, assim que formado, precisou trabalhar para ajudar a família diante da crise econômica instalada no pós-guerra. Trabalhou por dois anos em uma ferraria especializada em tubos. Assim, como seus estudos de Medicina, Elias também reconhece o aprendizado desse período como fundamental para o desenvolvimento posterior da sociologia:

[...] foi para mim uma experiência extraordinária. Meu patrão me fez passar por todos os serviços; durante um mês tive que calcular os salários com o

supervisor, nos meses seguintes trabalhei com os operários nas máquinas, em seguida conheci o entreposto e a fundição, e, além disso, assistia todas as manhãs a reunião em que se encontravam os chefes de serviço para lhes dar as instruções. [...] Aprendi muitas coisas práticas sobre economia. Minha visão do capitalismo foi profundamente influenciada por esse industrial, que era um homem de bem, um homem generoso (ELIAS, 2001, p. 39).

Passada a turbulência financeira dos pais, mudou-se para Heidelberg, na Alemanha, inicialmente para uma tentativa de “ganhar a vida como jornalista” (cf. Elias, 2001, p. 41), mas acabou dando aulas de inglês. Só algum tempo depois, conseguiu se dedicar ao seu desejo de infância, que era o trabalho acadêmico. “Soube muito cedo o que queria fazer: queria ir para a universidade, queria ensinar e pesquisar. Soube isso desde minha primeira infância, e trabalhei tenazmente para atingir esse objetivo, mesmo que às vezes me parecesse impossível” (Elias, 2001, p. 22). Foi contratado como assistente no departamento de Sociologia da universidade, onde trabalhou com Karl Mannheim e Alfred Weber. Em razão de uma discordância intransponível com seu orientador de doutorado, decidiu abandonar a Filosofia.

Em minha tese de 1923, tentei mostrar que não acreditava mais no *a priori*. Mas meu orientador me obrigou a inserir uma cláusula de reserva segundo a qual o valor objetivo [*Geltung*] é eterno e escapa da corrente da História. Eu já sabia naquela época que isso não era exato. Passei então para a sociologia, e, em Heidelberg, só tinha contato com sociólogos, e não mais com filósofos (Elias, 2001, p. 42 - grifos no original).

Após dois anos em Heidelberg, mudou-se para Frankfurt, de onde precisou fugir em 1933, quando a perseguição aos judeus tornou-se incontornável na Alemanha. Viveu dois anos na França, quando montou uma pequena fábrica de brinquedos com outros refugiados, dois “comunistas alemães da classe operária” (Elias, 2001, p. 59), porém recordava como um tempo muito difícil: “[...] o único em minha vida em que passei fome porque não tinha mais dinheiro” (Elias, 2001, p. 60). Em 1935, mudou-se para a Inglaterra, onde se estabeleceu. Nesse período, encontrou alguma tranquilidade com o auxílio financeiro de um comitê de apoio a refugiados judeus e pôde escrever sua obra de maior visibilidade, o *Processo Civilizador*. O livro foi publicado em dois volumes, na língua alemã, em 1938 e 1939, com ajuda financeira do pai de Elias que, em razão do confisco de bens dos judeus, precisou pedir autorização ao governo nazista para dispor dos recursos (Elias, 2001, p. 70-71). Nesse período, em 1938, seus pais o visitaram em Londres, quando ainda era possível circular pelas

fronteiras dos dois países, porém não aceitaram a proposta do filho para fixarem-se em território inglês.

Mas eles me disseram: “Por que partiríamos? Todos os nossos amigos estão em Breslau, e, em Londres, não conhecemos ninguém.” Ainda ouço as palavras de meu pai como se fosse ontem: “Nunca fiz nada de mal. O que eles podem fazer comigo?” [...] Até hoje me odeio por ter sido incapaz de convencê-los. [...] eu não podia forçá-los. Foi a última vez que vi meus pais. Ainda me lembro perfeitamente... E claro que nunca consegui superar isso. [...] Era 1938, e em 1938 sabia-se, naturalmente... Já houvera a Noite de Cristal e uma porção de coisas terríveis. Mas ainda não se ouvira falar dos campos de concentração (Elias, 2001, p. 61-62).

Em 1954, mudou-se para Leicester, no interior da Inglaterra, a convite de jovens refugiados, onde fundou o Departamento de Sociologia da universidade. Fixou-se lá por 10 anos, atuando, nos dois últimos, como professor convidado na Universidade de Gana, na África (1962-1964), que descreve como “uma experiência indispensável” para um homem como ele. Apesar de toda essa atividade, Elias ainda se sentia um “outsider” na academia:

Considero-me um inovador em sociologia, e todas essas inovações, no fundo, não eram aceitáveis na época. Cada vez que eu exprimia uma ideia inusitada ao longo de uma de minhas intervenções numa reunião de colaboradores, isso provocava uma discussão muito agressiva com as gerações mais jovens. [...] As pessoas jovens do departamento provavelmente consideravam minhas ideias inovadoras como idiossincrasias continentais - sempre, porém, mostrando tato ao lidarem comigo. [...] Permaneci portanto um personagem de terceira categoria. Deveria acrescentar que suportava isso sem consequências graves ou traumatizantes, e isso simplesmente graças a uma certa tenacidade manifesta e profundamente enraizada em mim. Nunca duvidei de mim mesmo — sempre acreditei ser capaz de fazer algo relativamente importante. Essa fé nunca foi abalada. [...] Eu era um outsider, e isso só mudou depois que deixei a Inglaterra (Elias, 2001, p. 75-76).

Ao retornar da África para Leicester, seu trabalho começou a ganhar mais projeção. Em 1969, aos 72 anos de vida, Elias publicou seu livro *A Sociedade de Corte*, pela primeira vez, em língua inglesa, e passou a ser convidado a dar aulas em diversas universidades. Atuou em universidades da Holanda (Amsterdã, Haia) e da Alemanha (Münster, Constanza, Aix-la-Chapelle, Frankfurt, Bochum, Bielefeld) (Elias, 2001, p. 165). Deixou a Inglaterra em 1975, quando se fixou na cidade de Amsterdã, dividindo seu tempo de trabalho, a partir de 1978, também com o Centro de Pesquisas Interdisciplinares (ZIF) de Bielefeld, na Alemanha (Elias, 2001, p. 165). Seguem-se a partir daí uma série de publicações em diferentes línguas e

ações de reconhecimento. No ano de 1977, recebeu da cidade de Frankfurt, o Prêmio Adorno pelo conjunto de sua obra.

Viveu até 01 de agosto de 1990 e morreu em Amsterdã, sem nunca ter casado ou tido filhos, opção feita ainda na juventude, conforme relatou: “me dei conta de que essas duas coisas são incompatíveis: realizar o que eu pretendia e ser casado” (Elias, 2001, p. 86). Depois das turbulências iniciais, causadas pelas duas grandes guerras com as quais se defrontou ainda jovem, dedicou a vida inteiramente à ciência, com uma resiliência impressionante, que explicou pela segurança com que foi criado por seus pais.

[...] assim como os astrônomos descobriram que todo o universo repercute ruídos consecutivos ao Big Bang inicial, assim os homens trazem em si, no que diz respeito as suas vidas, uma intuição cuja origem remonta aos primeiros momentos passados em sua família. Tenho uma intuição que me dá a segurança de que tudo irá bem, enfim, atribuo isso a enorme sensação de segurança que usufrui como filho único, graças ao amor de meus pais. [...] Era uma condição *sine qua non*: ou eu triunfava, ou desaparecia. Não tinha certeza absoluta, naturalmente, mas não duvidava nem um pouco de que minha obra um dia seria reconhecida como contribuição de qualidade ao saber da humanidade (Elias, 2001, p. 22).

Porém, mesmo após o reconhecimento, em entrevista concedida em 1984, Elias afirmou que: “Até hoje não tenho a sensação de ser totalmente compreendido. Há ainda tantos assuntos não retomados em minha obra. Ainda não tenho a sensação de ter concluído meu trabalho” (Elias, 2001, p. 82). Em 1983, criou a Fundação Norbert Elias para “estimular pesquisas em ciências sociais”, que herdou seu patrimônio e os direitos autorais sobre suas obras (Norbert, 2026).

Referências

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Trad. Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

NORBERT Elias. Norbert Elias Foundation. Disponível em: <https://norbert-elias.com/norbert-elias-foundation/> Acesso em: 10 jun. 2026.

APÊNDICE E - Roger Chartier: descrição pessoal e visibilidade na carreira

Roger Chartier nasceu em Lyon, na França, em 09 de dezembro de 1945, com família oriunda de um “[...]mundo de artesãos que trabalhavam de uma maneira ou de outra na atividade dominante da cidade que é a seda” (Chartier; Lustosa, 2004), distante das tradições acadêmicas. Realizou toda sua formação básica no Lycée Ampère, escola pública e tradicional da cidade. Em 1964, mudou-se para Paris e, quatro anos depois, formou-se em História pela Universidade de Sorbonne.

As informações sobre a vida pessoal do historiador são bastante efêmeras e esparsas, porque o próprio Chartier critica a possibilidade de construção de uma representação de si, empreendimento no qual considera ser “impossível de ser sincero”. Amparado em Bourdieu, ele se justifica, afirmando querer evitar a “ilusão autobiográfica”:

Bourdieu critica este tipo de narrativa em que uma vida é tratada como uma trajetória de coerência, como um fio único, quando sabemos que, na existência de qualquer pessoa, multiplicam-se os azares, as causalidades, as oportunidades. [...] Outro aspecto da ilusão biográfica ou autobiográfica é pensar que as coisas são muito originais, singulares, pessoais, quando são, na verdade, frequentemente, experiências coletivas, compartilhadas com as pessoas pertencentes a uma mesma geração. Ao fazer um relato autobiográfico é quase impossível evitar cair nesta dupla ilusão: ou a ilusão da singularidade das pessoas frente às experiências compartilhadas ou a ilusão da coerência perfeita numa trajetória de vida (Chartier; Lustosa, 2004).

De sua vida acadêmica, contudo, há abundante registro. No ano após sua formatura, começou a lecionar no Instituto Louis-le-Grand, em Paris e, em 1970, aos 25 anos, tornou-se professor assistente da Universidade de Paris. A partir desse momento, passou a se dedicar ao estudo da história do livro e da leitura, objeto que se tornou o centro de sua carreira como pesquisador. Em entrevista de 2022, Chartier explicou seu interesse pelo tema: “En mi medio familiar y social no había muchos libros, tal vez eso hizo que el objeto adquiriera una fuerza de atracción hacía mí por su escasez” (Chartier; Aparicio Bologna, 2022).

Em diversas das suas entrevistas, o historiador destaca os trabalhos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu como “grandes inspirações” (cf. Chartier; Aparicio Bologna, 2022). Em 1990 recebeu o *Annual Award* da American Printing History Association, premiação que reconhece sua destacada atuação na história do livro, e em 1992 o Grande Prêmio de História (Prix Gobert) da Académie Française por sua carreira na historiografia. Em 2006 foi nomeado professor no Collège de France (Roger, 2026a). Desde 2022, apresenta semanalmente, na

Rádio France, o podcast “Les lundis de l’histoire”, dividindo a bancada com Jacques Le Goff, Michelle Perrot e Philippe Levillain (Roger, 2026b) e reforçando o destaque que construiu, ao longo de toda a carreira, por conseguir ultrapassar os muros da academia, levando a ciência para públicos muito mais amplos.

Referências

CHARTIER, Roger; LUSTOSA, Isabel. Conversa com Roger Chartier. **Observatório de Imprensa**, ed. 304, 23 nov, 2004. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/conversa-com-roger-chartier/> Acesso em: 10 jun. 2026.

CHARTIER, Roger; APARICIO BOLOGNA, Juan Pablo. Una vida entre libros: entrevista a Roger Chartier. **Humanidades**, Montevideo , n. 12, 2022, p. 255-267. Disponível em: <https://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/1103> Acesso em: 10 jun. 2026.

ROGER Chartier, (1945 –) El historiador cultural francés que revolucionó el estudio del libro y la lectura. **MCNBiografias.com**. Disponível em: <https://mcnbiografias.com/chartier-roger> Acesso em: 10 jun. 2026a.

ROGER Chartier: podcasts et actualités. **Radio France**. Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/personnes/roger-chartier> Acesso em: 10 jun. 2026b.

APÊNDICE F - Representações docentes nos periódicos analisados

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
Desvalorizada Sem reconhecimento social ou financeiro para a grandeza da sua “missão”.	1930: Desprezível, amesquinhado, alvo constante, preterido, coagido, “bloco de subservientes, sem personalidade, sem altivez, sem altruísmo moral compatível com a finalidade do seu trabalho, enfim, um indigno a quem se voltam as ameaças e o desprezo”, absoluta passividade, figura apagada com eternas necessidades, olhado com escárnio, que deve favores aos governos	1930: “vem sendo desavisadamente preterido não só em pessoas mas nos seus próprios direitos”, “tem de attender a movimentações políticas ou sociaes em favor de certo indivíduo ou em prol de alguma causa que em nada interessa o manifestante”	• Sociedade • Poder público
	1940: Incompreendido, herói sem glória, mártir da ignorância, incompensado	1940: Recebe salário vexatório; “indiferentes a tudo, perseguem a luta, com uma tenacidade admirável, e como sóe acontecer, em troca de um salário ínfimo, vexatório mesmo”	
	1950: Desvalorizado e sem remuneração adequada, necessidade de constante atualização	1950: “O que é consôlo e esperança - numa terra, como a de Minas Gerais, que teve o mais belo ensino primário do mundo e o perdeu pela incúria dos seus govêrnos irresponsáveis, como o atual que se negou a aumentar os vencimentos dos professores primários e rurais do Estado, sob a alegação de falta de numerario público.”	
	1960: Fazem da profissão um comércio, irresponsável, despreparadas, descontroladas, obsoletos, não atraem a atenção da turma	1960: “Há professôres que exercem a profissão imbuídos do amor a ela, mas há os que fazem dela simples comércio, visando, portanto, interesse próprio, limitam-se a dar as suas aulas, sem ao menos conhecer por completo a “turma” que se acha sob seus cuidados.”	
	1970: Sem remuneração adequada	1970: “O nível salarial dos professores não coaduna com a sua verdadeira posição social. É que, na verdade, há escolas demais [sic] e muitas outras ainda estão fazendo falta, num País de extensão continental como é o nosso Brasil. Mas, com ou sem problemas, o professor lá	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		está ocupando seu posto avançado na trincheira da grandeza da Pátria.” “Do ponto de vista material, o professor ainda é um homem inteiramente desassistido, sem condições psicológicas indispensáveis ao exercício da profissão, carecendo de ajuda do Governo para que o seu trabalho não seja, “como é presentemente, uma espécie de tarefa adstrita a de um vendedor ambulante de educação””	
	1980: Desorganizados	1980: Eleições da União dos Trabalhadores de Ensino - UTE / Subsede de Uberlândia são marcadas por desorganização, com renúncia da chapa eleita, convocação de novas eleições e novas denúncias de abuso de autoridade que levam a nova renúncia da diretoria provisoriamente instalada.	
	1990: Vítimas de violência, prejudicam os alunos, organização equivocada das mobilizações e greves	1990: “Os ataques de que as instituições de ensino estão sendo vítimas fazem parte de uma falta de segurança visível por toda a cidade.” “A guarda municipal poderá ajudar a diminuir as dificuldades enfrentadas pelas escolas.” “O governo do Estado de São Paulo já admite que a greve dos professores - iniciada há 57 dias - vai prejudicar as férias de janeiro. [...] Para o secretário da Administração [Miguel Tebar], a paralisação do magistério criou um ‘terrível e talvez irrecuperável’ prejuízo aos alunos. “Grave da mesma forma, é o descaso com a Educação no estado de Minas Gerais, que já está se tornando um problema insolúvel. Enquanto os pais e alunos mineiros convivem atualmente com greves e os profissionais de ensino lutam em vão por melhores salários, o governo do Estado parece dar as costas ao problema.”	
	2000: Grevistas recorrente, preguiçosos, punitivistas, seletivos e excludentes, profissionais que	2000 Realizam paralisações recorrentes, vivem em greve e não trabalham, cobram demais dos alunos e não deixam-no avançar nos estudos.	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
	precisam de formação permanente (sentido negativo, pois exigem recursos e tempo), que necessitam de preparação para ensinar e lidar com alunos (especialmente a juventude), muitos possuem apenas a formação básica (magistério), mal remunerados, salário baixo e dupla/tripla jornada, têm mais de um emprego, trabalham com poucas condições (laboratórios, salas de aula lotadas), perda de prestígio e respeito (seja pelo poder público, seja pela sociedade), trocam a sala de aula por outras opções de carreira dentro do ensino (ONGs, TICs), carreira difícil, cidadãos de segunda categoria.	“Cerca de 50% dos repetentes estão nas primeiras séries do fundamental e médio. A cultura que se criou em relação ao novo, ao que estar [sic] por vir, causa um clima de seleção e instinto de alta rigidez por parte dos professores que, nessas séries, não admitem que o aluno seja apenas bom. Para passar, ele precisa ser ótimo’, diz o professor [...] Os professores, inconscientemente, cobram mais dos alunos nessas séries.” “Ele lembra que o sistema de ensino brasileiro, e todos os outros derivados do sistema implantado por Portugal desde os tempos dos jesuítas e mais incisivamente no final do século XIX, é altamente seletivo e punitivo. ‘A filosofia dos professores e das escolas sempre foi excludente. Para se ter uma idéia, existia exame para passar do primário para o ginásio até 1971. Um pensamento de que a escola é para poucos, apenas os que conseguiam passar nos testes’, disse Klein.” “[...] todas as melhorias numa escola passam pela criação de melhores condições de trabalho para os professores poderem planejar o seu dia-a-dia, além de equipamentos para as escolas (com livros e demais materiais pedagógicos).” “Outros pontos de destaque são as condições de ensino e qualidade das escolas, além da formação dos professores. ‘Tem que estar bem-preparado para ensinar e também para lidar com a cultura juvenil, para evitar conflito com os valores juvenis’, disse.” “Nem todos os docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental têm curso superior completo. Na maioria das escolas municipais [de Uberlândia], 60% a 70% dos professores têm apenas o magistério, mas o secretário aposta que esse número já decresceu neste ano com o programa de Educação à Distância e a capacitação até mesmo de auxiliares de creches.” “Os professores têm salários piores do que profissionais de outras carreiras que exigem formação equivalente, mostra a publicação Estatística do Professor Brasileiro, que o Ministério da Educação	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		divulga hoje.” “Com informações de 2001 a 2003, ele expõe as desigualdades regionais. Quanto mais pobre a região, pior é o salário do professor, menor é a sua formação e mais precária a infra-estrutura da escola em que trabalha.” “Os baixos salários levam os professores às jornadas duplas ou triplas com carga horária semanal acima de 30 horas [...]. O resultado é a falta de tempo para preparar aulas, atender alunos e envolver-se em atividades da escola. O cotidiano dos professores é feito também de salas lotadas: 72% atendem turmas com mais de 30 alunos no ensino médio. Nesse nível de ensino, um em cada cinco docentes atua diante de mais de 40 estudantes. Some-se a isso a falta de laboratórios de informática, de ciências e bibliotecas e não será difícil entender o baixo nível de aprendizado nas escolas brasileiras, retratado no fraco desempenho em avaliações nacionais e internacionais.”	
	2010: Precisam de formação complementar para auxiliar estudantes no Enem, são constantemente desafiados	2010: --	
	2020: Desvalorizados social e financeiramente	2020: “O rendimento médio dos professores de pré-escola, segundo a pesquisa, é de R\$ 2.285 mensais. Na sequência, aparecem outros profissionais de ensino, com salários de R\$ 2.554, além de professores de artes, de música e do ensino fundamental.”	
Cívica Aquele que trabalha pelo bem da coletividade, para “preparar os cidadãos do futuro”, para “civilizar”, para “engrandecer a	1930: Digno de atenção e prestígio, força real e incontestável, digno de consideração, alguém de quem os governos dependem	1930: desbravador, que busca o bem-estar das gerações futuras; presta serviço grandioso à Nação	• Estado • Nação • Coletividade • Dia do Professor (instituído pelo Decreto 52.682/1963)
	1940: Com espírito cívico, esforçados e dedicados, abnegado servidor.	1940: Ginásio Mineiro, recebeu carta do Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, agradecendo pela doação de cigarros organizada pela escola para os soldados brasileiros, ressaltando o civismo de Uberlândia e	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
Nação”, para preparar para a vida social.		seu povo;	
	1950: Forte colaborador para o aprendizado na vida, alevantadores de ideais juvenis, digno de respeito, compreensão e valor, guia e conselheiro.	1950: Sobre práticas de homenagens aos professores: “Que tarefa mais linda e útil que a do professor não existe! Ela se completa com a dos pais, tendo partido de tendência natural de um grande espírito e de um coração magnífico. Tarefa que exige para se completar, em benefício da felicidade do estudante, da grandeza do país e da paz do lar, abnegações e canseiras que se transformam em alegrias coletivas e particulares.”	
	1960: Digno de uma data para comemorar o Dia do Professor	1960: Instituição do Dia do Professor, pelo Decreto 52.682/1963. “O acontecimento [Segunda Jornada de Arte do Conservatório Municipal] reunirá em Cidade Jardim professores e alunos de músicas de Todo o Triângulo Mineiro e terá a duração de oito dias, devendo ser encerrado em 15 do mês fluente, coincidindo com as comemorações pela passagem do “Dia do Professor” instituído por lei recente do Ministro da Educação e Cultura, sr. Paulo de Tarso.”	
	1970: Mola vital da civilização, fundamento de todas as profissões, coopera na “formação sadia” dos jovens da Pátria.	1970: “O nível salarial dos professores não coaduna com a sua verdadeira posição social. É que, na verdade, há escolas demais [sic] e muitas outras ainda estão fazendo falta, num País de extensão continental como é o nosso Brasil. Mas, com ou sem problemas, o professor lá está ocupando seu posto avançado na trincheira da grandeza da Pátria.” “Mola vital no processo da engrenagem em que se desenvolve a civilização, esse sempre, em todos os tempos e lugares, foi o papel desempenhado pelo professor. Tarefa delicadíssima! Enquanto as demais profissões trabalham a matéria [...], a profissão do magistério, além de ser a responsável pelo alicerce das demais (quem há que possa dizer que nada deve a um professor?), encarrega-se do mais essencial nas sociedades civilizadas: EDUCAÇÃO e pari-passu INSTRUÇÃO [...]”. “Mestre tão querido, sempre dando tudo de si, cooperando na	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		formação sadia dos jovens da nossa Pátria.”	
	1980: Auxiliar na solução do problema da alfabetização brasileiro	1980: “A Secretaria de 1o. e 2o. Graus em seu apelo veemente, sugeriu quase um mutirão nos Estados e municípios, envolvendo famílias, a comunidade, os alunos de escolas normais e de outras escolas, os professores, os diretores de escola, os orientadores educacionais, todos, para resolver o problema da alfabetização das crianças. [...] O ‘Projeto Vencer’ prevê desde o treinamento de professores para a alfabetização e recuperação da criança na primeira série até a distribuição gratuita de material e reforço da merenda escolar.”	
	1990: Digno de receber honrarias	1990 “Ligado ao magistério uberlandense por 19 anos, tendo aqui chegado em 1975, escreveu até esta data uma larga folha de importantes serviços prestados à cultura uberlandense, especificamente no setor educacional”	
	2000: Auxiliares no cuidado com a saúde de jovens e adolescentes, ensina os valores elementares para a vida, dedicada a ensinar o bem e a amar a Deus, a família e a Pátria, não se envolve com política.	2000: “Eu, por exemplo, pretendo ser uma professora dedicada dia e noite a ensinar o bem e a amar a Deus, a família e a Pátria, e me comprometo a nunca me meter em política. Portanto, nunca vou ser subversiva. Eu esperava que, no Dia dos Professores, os jornalistas escrevessem palavras bonitas para elogiar e estimular quem leciona para formar os homens e mulheres de amanhã; mas criticar como fez esse senhor foi demais!”	
	2010: Especialistas em educação, conseguem melhorar alguns índices	2010: Conseguem auxiliar na redução de taxas de evasão escolar e ampliação de oferta de cursos técnicos: “Há um desafio para que os educadores aprimorem os esforços na área e para que consigamos chegar ao máximo próximo de 0%”.	
	2020	2020	
Sacerdotal Aquele que se dedica a uma tarefa por	1930: Desbravador, “os que se dedicam aos arduos mistérios do magisterio primario”, devota	1930: Desbravador, que busca o bem-estar das gerações futuras; ultrapassa paradigmas, anima os discípulos e desperta vocações (E a sua voz,	• Escola • Família • Coletividade

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
ideologia ou paixão, não por ganhos, sejam eles materiais ou de outras ordens. Abnegação, abre mão de si em prol da causa, faz sacrifícios.	“carinho e meiguice” aos estudantes, aquela/e que anima, ensina, contagia com coragem e infunde a fé “como apóstolo que prega às massas”	alacre como a de uma patativa, ecoava naquele recinto animando, ensinando, contagiando coragem e infundindo fé como um apóstolo que prega às massas fanatizadas da sua seita.), é alvo da gratidão dos estudantes (...a alma agradecida das crianças á Directora que lhes dispensa carinho e meiguice)	Lar
	1940: Esforçados e dedicados, abnegado servidor.	1940: Ser professor é tarefa nobre, porém ingrata; não se preocupa com lucros e não se importa com “sua miséria”, trabalha por “ideal”; tenacidade admirável; “pouco se lhe dá a miséria que o persegue. Só o seu contentamento em ver e sentir realizado o seu ideal; ou mesmo o ver e sentir ter ministrado seus conhecimentos, basta para torná-lo feliz”; “indiferentes a tudo, perseguem a luta, com uma tenacidade admirável, e como sóe acontecer, em troca de um salário ínfimo, vexatório mesmo”	
	1950: Forte colaborador para o aprendizado na vida, construtores de vidas perfeitas, alevantadores de ideais juvenis, digno de respeito, compreensão e valor, guia e conselheiro, amigo, com tendência natural de um grande espírito e de um coração magnífico, abnegadas, dedicadas, gentis, com graça feminina, zelo e dedicação pelo magistério.	1950: Sobre práticas de homenagens aos professores: “O respeito se impunha de modo cativante, pelo que se baseava no amor, na compreensão e no valor. O interêsse do aluno em prestigiar o seu Mestre decorria do ambiente escolar, que era ao mesmo tempo de lar, de família e de nação. Daí, as homenagens espontâneas, fáceis e repetidas.” “Que tarefa mais linda e útil que a do professor não existe! Ela se completa com a dos pais, tendo partido de tendência natural de um grande espírito e de um coração magnífico. Tarefa que exige para se completar, em benefício da felicidade do estudante, da grandeza do país e da paz do lar, abnegações e canseiras que se transformam em alegrias coletivas e particulares.”	
	1960: Uma das mais nobres profissões colocadas na terra por Deus,	1960: “Cumprimento, então, a todos os professôres que ainda se esforçam pelos alunos, que trabalham pela Pátria, e que ainda amam, honrando a sua profissão, uma das mais nobres dentre as colocadas na terra por Deus, ao mesmo tempo em que se esforçam pelo dever que lhes pesa sobre os ombros.”	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
	1970: Lutadores (“nas trincheiras da Pátria”...), classe provada e sacrificada, “primeiro amor” de muita gente, classe digna de carinho, amor e admiração, mestre/a querido/a, dá tudo de si.	1970: “O nível salarial dos professores não coaduna com a sua verdadeira posição social. É que, na verdade, há escolas demais [sic] e muitas outras ainda estão fazendo falta, num País de extensão continental como é o nosso Brasil. Mas, com ou sem problemas, o professor lá está ocupando seu posto avançado na trincheira da grandeza da Pátria.” “Podem acreditar. Minha professora foi nossa primeira namorada. Chegamos a ter ciúmes do seu noivo e ficamos frustrados, eu e todos os meus colegas, quando ela se casou, ocasião em que teve a ‘audácia’ de nos convidar para a festa.” “As professoras primárias, aos professores, aos Mestres da Universidade, a certeza do nosso carinho e, muito mais, do nosso amor e a grande admiração que temos pela classe, que tanto fez, tanto faz e tanto fará pela nossa comunidade.”	
	1980	1980	
	1990	1990	
	2000: Profissionais que precisam de formação permanente (sentido positivo, pois se atualizam constantemente - ou deveriam), dão lições de amor, conhecimento e inclusão, fazem a diferença na vida das pessoas, idealistas e dedicados, serão recompensados por Deus, não pelos homens, sempre combativos e aguerridos.	2000: “[...] deparei-me com mestres idealistas e dedicados; muitos sonhavam que podiam mudar a vida das pessoas e o mundo, pois é, graças aos seus sonhos estou aqui. [...] Com vocês aprendi os valores elementares para a vida, como: trabalho humildade compreensão, bom senso, dedicação, persistência, diálogo e tantos outros carentes em nossa sociedade. [...] A nossa recompensa não vem dos homens mas, sim, daquele que tudo pode e tudo vê. Que Deus seja misericordioso com os que ensinam com amor.” “Os professores eram idealistas e dedicados, e a integridade profissional era visível em todas as atitudes. O salário era fundamental, mas insuficiente, e, por isso, ao mesmo tempo, eu lecionava em cursinhos. Estudava na faculdade de engenharia e dava em torno de 35 aulas por semana. Dia-a-dia extenuante. Por isso, sei como é dura a vida de um educador que, para formar cidadãos com	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		visão crítica, enfrenta também as precárias condições sociais da maioria dos seus alunos.”	
	2010: Trabalham por amor, são apaixonadas pelo que fazem, apesar de todas as dificuldades	2010: “Mariana Barcelos garantiu que o que mais a motiva a dar aulas é o amor que ela tem pelas crianças e o carinho retribuído por elas. “Isso faz com que a chama da paixão em ser professora continue acesa”, afirmou.” “Quem é professor, hoje, na grande maioria, é por amor. Infelizmente é a realidade de nosso país”, comentou.”	
	2020	2020	
Litigante Aquele que vai atrás dos seus direitos e luta por eles empregando métodos judiciais.	1930: Carece de entender-se e organizar-se como classe	1930: “É forçoso, portanto, aproveitando o ambiente renovador evolucionista nacional, o professorado público, conscio dos seus direitos e deveres, se organize de tal modo em associações permanentes e indefectíveis, fazendo valer para si e para a colectividade a sua força real e inconteste, porém desaparecida como a do boi carreiro na sua absoluta passividade.”	• Classe • Justiça • Greve • Associações de classe • Sindicato
	1940	1940	
	1950	1950	
	1960: Grevistas, recusam acordo, agitadores	1960: “Até o momento, tôdas as tentativas de acordo foram baldadas. A proposta governamental de aumento de 40 por cento foi recusada pelo professorado primário, que deseja 60 por cento. O magistério secundário, por seu turno, reivindica gratificação do nível universitário. A parede na capital e no interior abrange 62 mil professores. O Secretário de Segurança colocou a polícia paulista de sobreaviso em face da greve dos professores. A medida visa evitar que elementos estranhos ao magistério se intervenham para forçar o movimento. A polícia promete ação enérgica contra agitadores.” “O presidente da união dos professores primários do Estado de São	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		Paulo desmentiu que seja por questões políticas. ‘Os professores estão em greve porque não podem viver com o que ganham’, declarou. O secretário de educação, por seu turno, anunciou uma série de medidas punitivas com os grevistas. Mas, o comando de greve recordou que o Fórum Sindical da Baixada Santista e outros organismos dos trabalhadores prometeram deflagrar greve geral se houver violências e punições contra professores.”	
	1970	1970	
	1980: Dialógicos, democráticos e organizados para discutir sobre sua situação e reivindicar melhorias	1980 “[...] “A educação básica em nosso Estado sofre, como no resto do País uma deterioração pelo abandono a que foi relegado o atendimento universal e de qualidade ao direito de educação escolar da população”. Os mineiros pedem melhor qualidade pedagógica, dizem que o livro didático não é acessível a uma parcela significativa dos alunos pelo seu custo excessivo, exige a valorização do magistério e fazem mais as seguintes propostas: Maiores recursos; inversão das prioridades nas políticas estatais, colocando os recursos públicos a serviço dos direitos básicos do povo (educação, saúde, habitação, transporte, alimentação, lazer e esportes); redefinição da função social da escola [...]”	
	1990: Lutam pelos seus direitos	1990: “O fim da greve dos professores estaduais [de São Paulo] está nas mãos do governo. Ontem, em assembléia extraordinária convocada para as 14 horas no Vale do Anhangabaú, Centro de São Paulo, os dirigentes do sindicato da categoria (Apeoesp) defenderam a suspensão do movimento que completou 48 dias ontem. A volta ao trabalho, segundo o presidente da entidade, Roberto Felício, à aceitação pelo governador Luiz Antônio Fleury Filho (PMDB), de todos os itens da proposta feita pelo juiz Jamil Zantut, do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) [...] Fleury disse que o fim da greve depende dos professores, pois o governo do Estado já ofereceu tudo o que podia. [...] Se não houver entendimento, a greve vai a julgamento. Esta é a primeira vez que a questão salarial dos	

REPRESENTAÇÃO	CLASSIFICAÇÕES	PRÁTICAS	FORMAS INSTITUC.
		professores do Estado chega ao TRT.”	
	2000: Grevista recorrente, preguiçoso, mal remunerados, salário baixo e dupla/tripla jornada, têm mais de um emprego, trabalham com poucas condições (laboratórios, salas de aula lotadas).	2000: “Os servidores da rede estadual de ensino fizeram ontem mais uma paralisação. Dessa vez , para protestar contra a proposta de plano de carreira encaminhada pelo Executivo à Assembléia.”	
	2010	2010	
	2020	2020	

Fonte: elaboração da autora.

APÊNDICE G - Ocorrência das representações nos conteúdos analisados

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	CÍVICA	SACERDOTAL	LITIGANTE
1930	10	01	06	05	01
		SCHILLER, Ernesto. Uma organização que se impõe no seio do professorado público. A Tribuna, 11 out 1933, p.01.04. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41573 Acesso em: 10 jun 2023.	SCHILLER, Ernesto. Uma organização que se impõe no seio do professorado público. A Tribuna, 11 out 1933, p.01.04. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41573 Acesso em: 10 jun 2023. PELA INSTRUÇÃO - Festa Azul. A Tribuna, 25 out 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41589 Acesso em 06 maio 2023. NOS DOMÍNIOS do ensino. A Tribuna, 29 out 1933, p.1. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41593 Acesso em 30 mar 2023. PELO ENSINO. A Tribuna, 05 nov 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41606 Acesso em 03 maio 2023.	SCHILLER, Ernesto. Uma organização que se impõe no seio do professorado público. A Tribuna, 11 out 1933, p.01.04. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41573 Acesso em: 10 jun 2023. Semana do Professor. A Tribuna, 15 out 1933, p.1. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41577 Acesso em 30 mar 2023. PELA INSTRUÇÃO - Festa Azul. A Tribuna, 25 out 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41589 Acesso em 06 maio 2023. PELO ENSINO. A Tribuna, 05 nov 1933, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41606 Acesso em 03 maio 2023.	SCHILLER, Ernesto. Uma organização que se impõe no seio do professorado público. A Tribuna, 11 out 1933, p.01.04. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41573 Acesso em: 10 jun 2023.

			PAES, Lycidio. Sobre a calma de um túmulo. A Tribuna, 12 out 1935, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41943 Acesso em 03 jun 2023. GYMNASIO Mineiro. A Tribuna, 16 out 1935, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41949 Acesso em 03 jun 2023.	PAES, Lycidio. Sobre a calma de um túmulo. A Tribuna, 12 out 1935, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=41943 Acesso em 03 jun 2023.	
--	--	--	--	--	--

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	CÍVICA	SACERDOTAL	LITIGANTE
1940	07	03	04	01	
		SILVA, Eurico. Madureza e desenho. Correio de Uberlândia, 16 out 1943, p.02. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReaderr/830470/1154 Acesso em 10 maio 2023. A VOLTA dos professores de ideologias exóticas. Correio de Uberlândia, 17 out 1943, p.02. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReaderr/830470/1158 Acesso em 10 maio 2023. RUA, João da. Que gente boa!... O Estado de Goiaz, 21 out 1943, p.02. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=40485 Acesso em: 20 jun 2023.	Arborização da cidade. Correio de Uberlândia, 09 out 1943, p.02. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReaderr/830470/1130 Acesso em 10 maio 2023. Um uberlandense que se destaca. Correio de Uberlândia, 14 out 1943, p.02. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReaderr/830470/1146 Acesso em 10 maio 2023. O Ministro da Guerra. Correio de Uberlândia, 16 out 1943, p.01. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReaderr/830470/1154 Acesso em 10 maio 2023. CIGARROS para os nossos combatentes. O Estado de Goyaz, 16 out 1943, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=40481 Acesso em 31 mar 2023.	RUA, João da. Que gente boa!... O Estado de Goiaz, 21 out 1943, p.02. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=40485 Acesso em: 20 jun 2023.	

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	CÍVICA	SACERDOTAL	LITIGANTE
1950	08	02	04	02	
		FALCÃO, Rubens. Curso de Férias. O Repórter, 14 out 1953, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=32409 Acesso em 06 jun 2023. COMEMORA-SE o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 155 out 1953, p.01. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61846 Acesso em 06 jun 2023.	PROFESSORA JOHEN Carneiro. O Repórter, 19 out 1953, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=32421 Acesso em 03 maio 2023. CAMPANHA DO LIVRO. Correio de Uberlândia, 06 out 1953, p.2. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61820 Acesso em 09 maio 2023. (a mesma nota se repete em mais 11 edições, totalizando 12 ocorrências) COMEMORA-SE o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 155 out 1953, p.01. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61846 Acesso em 06 jun 2023. ESCOLA JOANA DARC. Correio de Uberlândia, 22 out 1953, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61868 Acesso em 09 maio 2023.	COMEMORA-SE o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 155 out 1953, p.01. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61846 Acesso em 06 jun 2023. NOITES Primavera. Correio de Uberlândia, 20 out 1953, p.4. Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa_do_cs/photo.php?lid=61832 Acesso em 15 maio 2023.	
1960	08	02	02	02	02

		PROFESSORES paulistas declaram greve. O Repórter, 17 out 1963, p.01. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6732 Acesso em 26 maio 2023. ABONO provisório aos professores paulistas. O Repórter, 19 out 1963, p.03. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6738 Acesso em 26 maio 2023.	MELLO, José Aluizio Gibson Lodolf de Mello. O professor. Correio de Uberlândia, 12 out 1963, Coluna Escolar, p.4. Arquivo Público de Uberlândia. PIMENTA, Alcione. O Mestre. Correio de Uberlândia, 17-18 out 1963, Coluna Escolar, p.3. Arquivo Público de Uberlândia.	MELLO, José Aluizio Gibson Lodolf de Mello. O professor. Correio de Uberlândia, 12 out 1963, Coluna Escolar, p.4. Arquivo Público de Uberlândia. PIMENTA, Alcione. O Mestre. Correio de Uberlândia, 17-18 out 1963, Coluna Escolar, p.3. Arquivo Público de Uberlândia.	PROFESSORES paulistas declaram greve. O Repórter, 17 out 1963, p.01. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6732 Acesso em 26 maio 2023. ABONO provisório aos professores paulistas. O Repórter, 19 out 1963, p.03. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/138835/6738 Acesso em 26 maio 2023.
--	--	---	---	---	---

PERÍODO	CONTEÚDOS	DESVALORIZADA	CÍVICA	SACERDOTAL	LITIGANTE
1970	15	04	05	02	
		FERNANDO, Luiz. Ao mestre com carinho. Correio de Uberlândia, 15 out 1973, Coluna A vida é mesmo assim, p.6. Arquivo Público de Uberlândia. SILVA, Walter Leite da. Dia do professor. Correio de Uberlândia, 16 out 1973, Coluna Um pouco de tudo, p.04. Arquivo Público de Uberlândia. SILVA, Colemar. [nota sem título] Tribuna de Minas, 16 out 1973, p.2. Coluna Últimas da Sociedade. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU MELHORIA do professor. Tribuna de Minas, 18 out 1973, p.4. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU	FERNANDO, Luiz. Ao mestre com carinho. Correio de Uberlândia, 15 out 1973, Coluna A vida é mesmo assim, p.6. Arquivo Público de Uberlândia. SILVA, Walter Leite da. Dia do professor. Correio de Uberlândia, 16 out 1973, Coluna Um pouco de tudo, p.04. Arquivo Público de Uberlândia. MONTE ALTO, Barão de. Minha professora... e recados. Correio de Uberlândia, 18 out 1973, Coluna Em Cima do Muro, p.3. Arquivo Público de Uberlândia. ALVES, Mariza B. Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 18 out 1973, Coluna Show da Cidade, p.4. Arquivo Público de Uberlândia. SILVA, Colemar. [nota sem título] Tribuna de Minas, 16 out 1973, p.2. Coluna Últimas da Sociedade. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU	MONTE ALTO, Barão de. Minha professora... e recados. Correio de Uberlândia, 18 out 1973, Coluna Em Cima do Muro, p.3. Arquivo Público de Uberlândia. SILVA, Colemar. [nota sem título] Tribuna de Minas, 16 out 1973, p.2. Coluna Últimas da Sociedade. Centro de Documentação e Pesquisa em História / UFU	
1980	16	04	02		01
		ROSA, Pedro Divino. BH: Tancredo abre congresso de Educação. Primeira Hora, 05 out 1983, p.5. Arquivo Público de Uberlândia.	ENSINO de 1º e 2º graus está sendo debatido no MEC. Correio de Uberlândia, 07 out 1983, p.6. Arquivo Público de Uberlândia. ROSA, Pedro Divino. BH:		RABELO, Maria Soares de Brito. Professora externa conflito com diretora. Primeira Hora, 18 out 1983, Coluna Opinião, p.2. Arquivo Público de Uberlândia.

		EDUCADORES APROVAM documento e traçam uma nova política. Primeira Hora, 11 out 1983, p.7. Arquivo Público de Uberlândia. RABELO, Maria Soares de Brito. Professora externa conflito com diretora. Primeira Hora, 18 out 1983, Coluna Opinião, p.2. Arquivo Público de Uberlândia. A GINCANA da Escola Estadual Prof. José Ignácio Souza. Primeira Hora, 25 out 1983, Coluna Opinião, p.2. Arquivo Público de Uberlândia.	Tancredo abre congresso de Educação. Primeira Hora, 05 out 1983, p.5. Arquivo Público de Uberlândia.		
1990	26	09	04		05
		ESCOLAS EXIGEM mais segurança. Correio do Triângulo, 05 out 1993, p.09. Arquivo Público de Uberlândia. GREVE DOS PROFESSORES pode acabar (Agência Estado). Correio do Triângulo, 05 out 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia. GREVE PREJUDICA férias de janeiro (Agência Estado). Correio do Triângulo, 15 out 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia. CONGRESSO reúne educadores e mostra nova visão do ensino. Correio do Triângulo, 21 out 1993, p.09. Arquivo Público de Uberlândia.	REIS, Ademir. Câmara homenageia professor Tarcísio Azevedo. O Triângulo, 07 out 1993, p.3. Arquivo Público de Uberlândia. BARBOSA JR., Alaor. O discurso. O Triângulo, 07 out 1993, Coluna Mirante, p.2. Arquivo Público de Uberlândia. MARTINELLI, Sérgio. Honraria O Triângulo, 12 out 1993, Coluna Mini News, p.15. Arquivo Público de Uberlândia. MAIS DO QUE simples reciclagem. O Triângulo, 24 out 1993, p.2. Arquivo Público de Uberlândia.		GREVE DOS PROFESSORES pode acabar (Agência Estado). Correio do Triângulo, 05 out 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia. GREVE PREJUDICA férias de janeiro (Agência Estado). Correio do Triângulo, 15 out 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia. GREVE EM SP continua sem solução (Agência Estado). Correio do Triângulo, 20 out 1993, p.10. Arquivo Público de Uberlândia. LARANJO, Hélcio. Orçamento de MG visa eleição 94. Correio do Triângulo, 24 out 1993, p.03. Arquivo Público de Uberlândia. EDUCADORES fazem 2º encontro para defesa da classe. O Triângulo,

		LARANJO, Hécio. Orçamento de MG visa eleição 94. Correio do Triângulo, 24 out 1993, p.03. Arquivo Público de Uberlândia. BARBOSA JR., Alaor. O discurso. O Triângulo, 07 out 1993, Coluna Mirante, p.2. Arquivo Público de Uberlândia. EDUCAÇÃO tem seu 2º encontro estadual realizado na cidade. O Triângulo, 19 out 1993, p.03. Arquivo Público de Uberlândia. CONGRESSO de Educadores supera as expectativas. O Triângulo, 22 out 1993, p.05. Arquivo Público de Uberlândia. MAIS DO QUE simples reciclagem. O Triângulo, 24 out 1993, p.2. Arquivo Público de Uberlândia.			19 out 1993, p.01. Arquivo Público de Uberlândia.
2000	18	13	04	05	03
		ESCOLA É A MAIOR culpada por repetência recorde. Correio de Uberlândia, 10 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia. TIBÚRCIO, Luciana. Falta estrutura nas escolas públicas. Correio de Uberlândia, 11 out 2003, p.B2. Arquivo Público de Uberlândia. PROFESSOR GANHA menos que policial. Correio de Uberlândia, 14 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia.	ALUNOS têm acesso à camisinha. Correio de Uberlândia, 05 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia. ROCHA, Paulo César Alves. Por onde andarão meus mestres? Correio de Uberlândia, 20 out 2003, Coluna Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. VEIGA, Josélia Simões da. Contra os professores. Correio de Uberlândia, 21 out 2003, Coluna	PROFESSORES RECEBEM prêmio por criatividade. Correio de Uberlândia, 15 out 2003, p.B1. Arquivo Público de Uberlândia. VIRGÍLIO, Neivaldo de Lima. Dia do Educador. Correio de Uberlândia, 16 out 2003, Coluna Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. ROCHA, Paulo César Alves. Por onde andarão meus mestres? Correio de Uberlândia, 20 out 2003, Coluna Opinião do Leitor,	PARALISAÇÃO. Correio de Uberlândia, 09 out 2003, Coluna Confidencial, p.A4. Arquivo Público de Uberlândia. SANTOS, Ivan. Resposta do Jornalista. Correio de Uberlândia, 21 out 2003, Coluna Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. RODRIGUES, Luiz Alberto. Sobre o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 24 out 2003, Coluna

		SANTOS, Ivan. Educação no Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 15 out 2003a, Coluna Ivan Santos, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. PROFESSOR TEM muito pouco a comemorar. Correio de Uberlândia, 15 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia. VIRGÍLIO, Neivaldo de Lima. Dia do Educador. Correio de Uberlândia, 16 out 2003, Coluna Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. CRESCE procura por curso de licenciatura. Correio de Uberlândia, 17 out 2003, p.B4. Arquivo Público de Uberlândia. FUTURO fora da sala de aula. Correio de Uberlândia, 17 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia. ROCHA, Paulo César Alves. Por onde andarão meus mestres? Correio de Uberlândia, 20 out 2003, Coluna Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. VEIGA, Josélia Simões da. Contra os professores. Correio de Uberlândia, 21 out 2003, Coluna Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. SANTOS, Ivan. Resposta do Jornalista. Correio de Uberlândia, 21 out 2003b, Coluna Opinião do	Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. RODRIGUES, Luiz Alberto. Sobre o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 24 out 2003, Coluna Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia.	p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. VEIGA, Josélia Simões da. Contra os professores. Correio de Uberlândia, 21 out 2003, Coluna Opinião do Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. RODRIGUES, Luiz Alberto. Sobre o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 24 out 2003, Coluna Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia.	Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia.
--	--	--	---	--	---

		Leitor, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. RODRIGUES, Luiz Alberto. Sobre o Dia do Professor. Correio de Uberlândia, 24 out 2003, Coluna Ponto de Vista, p.A2. Arquivo Público de Uberlândia. RECURSOS para a Educação podem ter queda de 13%. Correio de Uberlândia, 24 out 2003, p.B3. Arquivo Público de Uberlândia.			
2010	05	01 RESENDE, Fernanda. Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola. G1 Triângulo, 15 out 2013. Disponível em: https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html 1 Acesso em: 21 out 2023.	02 PACHECO, Pablo. Semana dedicada aos professores. Correio de Uberlândia, 15 out 2013, Caderno Revista, p.B1. Arquivo Público de Uberlândia. RESENDE, Fernanda. Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola. G1 Triângulo, 15 out 2013. Disponível em: https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html 1 Acesso em: 21 out 2023.	01 RESENDE, Fernanda. Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola. G1 Triângulo, 15 out 2013. Disponível em: https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html 1 Acesso em: 21 out 2023.	
2020	05	02 TENENTE, Luiza. N° de professores formados em EAD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC. G1 Triângulo, 11 out 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/11/no-de-professores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60-e-acende-alerta-no-mec.html			

		ores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60percent-e-acende-alerta-no-mec.ghml Acesso em: 21 out 2023. NUNES, Júlia. Veja as profissões com os piores salários no Brasil; professor de pré-escola lidera a lista. G1 Triângulo, 17 out 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghml Acesso em: 21 out 2023.			
TOTAL					

Fonte: SPANNENBERG, 2024

ANEXO A

Link para acesso às imagens de todos os conteúdos analisados na pesquisa sobre representações da docência nos periódicos de Uberlândia, entre 1933 e 2023, conforme descritos no Apêndice B:

https://drive.google.com/drive/folders/1AMPqeMiHrJdq-sOnTRF-EP0wqbeyA8JN?usp=drive_link

ANEXO B

Link para acesso às transcrições de todos os conteúdos analisados na pesquisa sobre representações da docência nos periódicos de Uberlândia, entre 1933 e 2023, conforme descritos no Apêndice B:

https://drive.google.com/drive/folders/1OvSVpMtA4F-k5k3XXKT6XpQDFmpB2ePH?usp=drive_link