



ENTRE SUJEITOS E ESTRUTURAS: UM OLHAR MICRO HISTORIOGRÁFICO PARA A EDUCAÇÃO

Hebelyanne Pimentel da Silva¹

RESUMO

O texto resulta de um estudo desenvolvido durante um semestre, quando cursava a disciplina **Educação Brasileira**, ofertada como componente curricular obrigatório pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (**PPGE-UFPB**). A experiência de 6 meses, somada aos anos de pesquisa, com alguns dos resultados já divulgados (SILVA, 2021, 2022), levaram a inquietações atreladas as relações existentes entre fenômenos globais e casos particulares, em investigações micro-históricas. Sobre tudo ao notar as críticas feitas por Ciro Cardoso (1988) as pesquisas de escala reduzida. Ora confrontando, outrora concordando com as ideias desse e de outros intelectuais, ao expor às contribuições dadas pelos diálogos coletivos, mediados por leituras que versam sobre as características da Educação Brasileira desde a colônia até a concepção crítica, a produção mostra como a historiografia passou a ser ressignificada após a percepção de que sujeitos e estruturas devem ser visualizados de maneira interativa, em leitura feita aos acontecimentos passados. Considero que, por meio da micro-história, o objetivo de refletir sobre o diálogo estabelecido entre macro e micro visualizações, passou a ocorrer de modo mais produtivo. Sobretudo no estudo a pessoas comuns afetadas pela forma de organização do social. Existe, nessa exposição, um relato breve de aproximações com questões relevantes a pesquisa que tenho desenvolvido em nível de **Mestrado**.

Palavras-chave: Historiografia educacional, Sujeitos e estrutura, Micro-História.

INTRODUÇÃO

O fim de um início
Indícios de meios
Meios de fins
Partes de específico pensamento
Noções
(*Inquiet*)ações
(Hebelyanne Pimentel da Silva)

Com a propagação de ideias pós-modernas, em muitos momentos o estudo da História parece ter recebido importância secundária (SILVA, 2021). Ciro Flamarion Cardoso (2005), recordava que esse abandono foi sendo feito a partir da construção de uma noção de tempo que pareceu desvalorizar a longa duração dos fenômenos, ao maximizar o imediatismo. Nos desnorreamos, e “isto traz o risco de uma espécie de amnésia coletiva, voluntária, o que não poderia deixar de assustar os historiadores” (CARDOSO, 2005, p. 16). Essa amnésia também decorre da desconsideração a estrutura

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba - GDE/PPGE, hebelyannepimentel@gmail.com.

que media as relações do humano em sociedade, pela supervalorização a subjetividade, como ressalta a historiografia italiana de *Carlo Ginzburg* (SILVA, 2021). A pós-modernidade colocou para a historiografia um problema que vem sendo criticado das mais diferentes formas por marxistas (Idem).

O estudo introduzido apresenta-se como recorte de uma reflexão maior que vem sendo feita em pesquisa de Mestrado, quando utilizo-me do método indiciário e da microanálise para pensar sobre a trajetória de pessoas comuns ou intelectuais que contribuíram com a educação brasileira em diferentes tempos e localidades. As reflexões foram aprofundadas a partir de discussões coletivas possibilitadas pela disciplina intitulada Educação Brasileira, ofertada como componente curricular obrigatório no primeiro semestre do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB).

Foram 20 os artigos explorados do início ao final da disciplina. Embora eles pudessem estar apenas em uma breve revisão da literatura, aqui alguns são tomados, também, como referencial teórico e até como fonte. Somam-se aos documentos e autores buscados a partir da necessidade de resposta à indagação: *Como a micro-história italiana, posterior a Revista Annales, colabora com a historiografia educacional, em sua relação dialógica entre sujeitos e estrutura?* Muitas são as possibilidades colaborativas dessa abordagem. No desenvolvimento da reflexão, serão colocados elementos dos textos estudados durante a disciplina, visando dispor seus contributos ao debate, mesmo quando não se encaixam na perspectiva enfatizada. Além deles, são buscadas as posições de clássicos historiadores, em suas óticas e modos operandi. Como observado por *Ciro Cardoso* (1988): “[...] a escala de observação é essencial para definir o que se percebe e o que se deixa de perceber. Ou, dizendo-o de outro jeito: a escala de observação, acompanhada de um dado ângulo ou perspectiva, mostra ou oculta determinadas coisas”. Assim sendo, existe a tentativa de discorrer sobre o que a micro-história tem ocultado, e o que ela observa com maior cuidado.

Dadas as intenções do texto, a reflexão será estruturada em dois momentos: “**Da formação colonial à concepção crítica: indícios de uma longa duração**”, quando será feita a narrativa analítica aos diferentes modos de abordagem, utilizados em artigos com distintas perspectivas teórico-metodológicas, em suas apresentações de momentos e personagens, que levam a uma longa e peculiar viagem pela História da Educação; “**Uma Micro-História pertinente à concepção crítica**”, onde desvelam-se as colaborações do

olhar aproximado, para a concepção contra hegemônica de observação aos fatos educacionais.

DA FORMAÇÃO COLONIAL À CONCEPÇÃO CRÍTICA: INDÍCIOS DE UMA LONGA DURAÇÃO

Ao escrever uma homenagem ao, desde o momento, falecido *George Rudé*, Eric Hobsbawm (2013, p. 280-281), recordava que “a maior parte da história do passado era escrita para a glorificação e talvez para o uso prático dos governantes”. Basta recordar o modo como, em muitos momentos, olhamos para **Os Lusíadas**, em sua narrativa dedicada ao Rei, e publicada pela primeira vez em 1572: “Vós, poderoso Rei, cujo alto Império/O Sol, logo em nascendo, vê primeiro;/Vê-o também no meio do Hemisfério,/E, quando desce, o deixa derradeiro;/Vós, que esperamos jugo e vitupério” (CAMÕES, 2012, s.p.). Na mesma narrativa, Camões (2012) reconhecia a indiferença da corte portuguesa a pessoas como ele: poetas. Fazia uma homenagem a quem feria, de algum modo, ao seu grupo. Pode-se dizer que isso ocorreu, em muitos momentos, quando personagens escreveram sobre suas questões de interesse e apresentaram o debate hegemônico como inspiração. *Rosália Sandoval* foi uma dessas personagens (SILVA, 2021). Ao discorrer sobre a importância da formação elementar para os desvalidos, compactuava com a manutenção das desigualdades e parecia desconsiderar o que a formação clássica fez por sua própria trajetória como mulher pobre e órfã das Alagoas do século XX (Idem). Não obstante estiveram outras intelectuais alagoanas, como é o caso de *Mercedes Dantas* (SILVA, 2022). Sandoval colocava na literatura a angústia causada por uma vida de incoerências (SILVA, 2021). Nisso, não parecia diferente da Cecília Meireles da década de 1950 (SILVA e MACHADO, 2022).

Os fatos mostram que as consequências das hierarquias apontadas por Marx (1996), ao analisar o século XVI, mantiveram-se, em novos formatos, durante todos os séculos posteriores, em diferentes localidades do planeta. No Brasil, quando ainda era efetiva a escravidão, *Maria Firmina dos Reis* parecia perceber essas desigualdades, e denunciava, por meio da literatura, a violação aos direitos humanos expressa na escravização (REIS, 2018). Em um dos momentos de *Úrsula*, dizia: “Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo –, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante!... Àquele que também era livre no seu país... Àquele que é seu irmão” (REIS, 2018, p. 18). Trecho

que faz recordar a narrativa poética de Castro Alves (2013), em **O navio negroiro**. Havia nesses últimos intelectuais, algo que lhes fazia perceber que a realidade de um tempo, não deveria ser naturalizada. Eles conseguiram, de alguma maneira, compreender o modo como estruturam-se as desigualdades, e desnaturalizaram o que parecia comum. Ciro Cardoso, ao discordar da escala de observação reduzida, muito utilizada por pós-modernistas, afirmava que esta “[...] é essencial para definir o que se percebe e o que se deixa de perceber. Ou, dizendo-o de outro jeito: a escala de observação, acompanhada de um dado ângulo ou perspectiva, mostra ou oculta determinadas coisas” (CARDOSO, 2005, p. 9). De fato, o faz, em alguns estudos. Sobretudo quando deixa de estabelecer relações entre macro e micro acontecimentos. E quando desconsidera a longa duração. Mas a escala de observação microscópica, quando somada a escala macroscópica, pode levar a melhor percepção dos acontecimentos globais. A exemplo encontram-se os estudos já divulgados por Carlo Ginzburg (2006). E outros, na área de educação, por ele inspirados (SILVA, 2021, 2022).

Ajudam no melhor desenvolvimento de pesquisas, chamadas por Hobsbawm (2013, p. 300) de populares, sobretudo porque apresentam as mesmas ações: “[...] passam grande parte de seu tempo descobrindo como as sociedades funcionam e quando não funcionam, e também como mudam. Não podem deixar de fazer isso, uma vez que seu objeto, as pessoas comuns, constituem a maioria de qualquer sociedade”. Para entender como os fenômenos ocorrem, não se deve deixar de recorrer a História Econômica, por vezes, comentada por Ciro Cardoso (2005, p. 41): “A tarefa da história econômica, nesta perspectiva, limitar-se-ia, no essencial, a entender como agem os indivíduos – natural e racionalmente gananciosos – para a maximização de seu controle sobre recursos escassos”. Eles agem, dentro de uma cultura que coloca o dinheiro como mediador das relações, manifestando adesão ou aversão. Assim sendo, as mentalidades nem sempre parecem ter progredido em harmonia com os modelos de sociedade. Alguns casos já foram mencionados. Personagens, por motivos diversos, sempre se colocaram contra a própria condição, ao tempo que outras, criticaram o que lhes oprimia. Foi precisamente partir de meados do século XX, de acordo com Eric Hobsbawm (2013, p. 284), que os fenômenos passaram a ser olhados a partir das pessoas que os constituíam: “Não foi senão a partir dos anos 1950 que a esquerda começou a se emancipar da abordagem estreita”. O modo como se passou a pensar a história e a escrita desta, interferiu na maneira como se passou a pensar a educação, sobretudo escolar.

A intelectual negra, Almerinda Gama (25 dez. 1919, s.p.), que, em produções literárias, utilizava-se da ótica cultural portuguesa para inferiorizar as pessoas indígenas, mostra como o discurso dominante pode ser apropriado até mesmo por quem, a partir dele, é ou já foi inferiorizado: “Osmar de Castro com alguns companheiros trazia muitos presentes para agradar os selvagens, e elementos para fundar uma escola, e civilizar aquella tribu. E alli, no meio da floresta foi commemorado pela primeira vez o natal de Christo”. Na religião buscava modos de justificar uma caridade que contrariava a manutenção da dignidade humana. Sobretudo no início do século XX, quando se pretendia distanciar o Estado da religião. Inclusive nas propostas educacionais sugeridas a partir do nascimento da A.B.E. (SILVA, 2021; SILVA e MACHADO, 2022). E ressignificadas por intelectuais do movimento operário, como é o caso de **Maria Lacerda de Moura** (RAGO, 2007), em seus ideais Anarquistas e de **Armanda Álvaro Alberto** (SILVA e MACHADO, 2022), adepta ao movimento comunista (Idem). As últimas ancoradas na concepção pedagógica de Maria Montessori.

O modo como Almerinda Gama (25 dez. 1919) entendia a caridade, não era diferente do modo como os Jesuítas, em outrora, compreenderam (CASSIMIRO, 2007). Basta recordar o propósito das missões (Idem). Colocadas por Ivo Filho (1921, p. 6), na **Revista Pedagogium**, como um privilégio das pessoas escravizadas no Brasil: “[...] o escravo no Brasil gosava de umas tantas benevolências, que não alcançavam os que iam para outros paizes e colônias, especialmente, para a America do Norte”. Eram notadas como amenizadoras dos castigos decorrentes da escravização: “[...] os negros, com o consentimento de seus senhores, faziam parte de confrarias religiosas, como as irmandades de S. Benedito e nossa Senhora do Rosario e promoviam brinquedos, como a coroação do Rei de Congos” (Idem). Embora a continuassem a desenvolver gratuitamente diferentes trabalhos, as pessoas escravizadas sentiam que estavam em grandes missões voltadas ao bem comum. Sentimento semelhante ao expresso por professoras, a partir do processo de precarização do trabalho docente, manifestado, sobretudo, a partir do século XX (SILVA, 2021). Mesmas professoras que defendiam a precarização da formação para a classe desvalida (Idem). A Revista de Ensino de Alagoas (SILVA, 2022).

Defendeu-se uma escolarização precária para pobres e subalternizou-se a profissão docente, ao tempo que se dizia desejar tornar a sociedade e a escola democráticas. Como se percebe, os modos de marginalização sofreram modificações no

longo espaço de tempo, mas não deixaram de existir. Decorrem de um modus operandi que se desenvolve na sociedade, por sua maneira de organizar-se, com líderes e subalternos (CARDOSO, 2012). Realidade explícita nos modos de pensar a educação escolar. Fenômenos que fazem parte de memórias individuais e coletivas, que a classe dominante parece intencionar apagar ao buscar combater o evolucionismo histórico. Mostram que **Ciro Cardoso** (2005, p. 18) parece ter toda a razão em uma de suas colocações: “[...] os “fins da História” proclamados sob o signo dos neoliberalismos e neoconservadorismos recentes não passaram de teorias de intelectuais excessivamente ligados a regimes socialmente perversos e politicamente reacionários”. Para perceber os movimentos da História, é importante observar a relação dialética, sempre existente, entre micro e macro situações. Não por ventura, pode ser cabível o diálogo com a sociologia, a partir dos escritos de autores como **Pierre Bourdieu** e **Norbert Elias**, que trazem, respectivamente, os conceitos de “**Hábitus**” e “**Configuração**” (CHAVES, 2014).

A proposta de uma escola reacionária, já comentada por intelectuais desde o século XX (SILVA, 2021; SAVIANI, 2018), que se materializava nos ideais escolanovistas, foi a antítese da concepção crítica de formação. A última já indicada no **Manifesto dos Educadores**, publicado em 1959 (SILVA, 2021), com assinantes como: **Florestan Fernandes**², **Nelson W. Sodr e**, **Darci Ribeiro**, **Álvaro Vieira Pinto**, **Antonio Candido de Melo e Souza** (AZEVEDO, 2006). E que amadurecia por meio dos debates e obras publicadas pelo **ISEB** (MAINARDES, 2015). Dermeval Saviani ressaltava, ao introduzir, em abril de 1982, a obra “**Sete lições para a educação de adultos**”, que quando conheceu o livro “**Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**”, em 1972, “[...] já dispunha de algumas informações sobre seu autor. Sabia que ele havia sido diretor do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que havia desempenhado importante papel na mobilização político-social do início da década de 60” (PINTO, 1986, p. 10) e que a sua obra havia sido silenciada pelo advento da ditadura (Idem). Apesar do ocorrido, Álvaro Vieira Pinto continuou a inspirar alguns intelectuais dentro e fora do país. Corrigiu e fundamentou textos como **Pedagogia do Oprimido**, de **Paulo Freire** (2018a). O último o definia como um mestre brasileiro (FREIRE, 2019). Não obstante, Saviani dizia ser ele “[...] um testemunho do modo como eram formados os intelectuais brasileiros até início dos anos 50” (PINTO, 1986, 21).

² Fragmentos da trajetória de vida e obra desse autor, foram explorados em um pequeno escrito publicado durante a década de 1990, por Dermeval Saviani (1996).

Os intelectuais críticos, ancorados nas ideias marxistas, voltam a ganhar espaço, sobretudo, durante a década de 1980, e ficam em pauta nos projetos educacionais, até o início da década de 1990 (SAVIANI, 2013). São difundidos também, timidamente, os primeiros escritos do que se vem consagrando como **Pedagogia Histórico-Crítica**, teoria criada por **Dermeval Saviani** (2018) e divulgada a partir do grupo HISTEDBR³ (MARSIGLIA e CURY, 2017). O professor supracitado, expôs em Escola e Democracia, a intenção da sua concepção: “[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a **luta contra a seleção, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares**. Lutar contra a marginalidade por meio da escola” (SAVIANI, 2018, p. 25-26, grifos meus). Isso porque “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2018, p. 26). Apesar da história das teorias críticas e da relevância destas na ampliação do que podemos entender, a partir de Gramsci (2004), como escola única, existem contraposições múltiplas a estas. Uma delas, advinda de Antônio Paim, já era mencionada por Saviani nos anos de 1980 (PINTO, 1986) e o número foi ampliando em décadas seguintes. Passaram a derivar, entre outros, de Neoliberais (SAVIANI, 2013). Isso mostra o incômodo que a ideia de uma formação de qualidade para as classes dominadas, causa na classe dominante, sedenta pela manutenção de privilégios e necessitada, para tanto, da negação à conscientização e até mesmo à História.

UMA MICRO-HISTÓRIA PERTINENTE À CONCEPÇÃO CRÍTICA

Mesmo quando não se definiram assim, os intelectuais críticos brasileiros, fizeram microanálises da realidade. Eles seguiram as inclinações que a sociedade vinha fazendo desde as primeiras rejeições aos regimes autoritários (SILVA, 2021). De acordo com Eric Hobsbawm (2013 p. 283), a História passou a atender as pessoas comuns, como campo de estudos, há longa data, com “[...] movimentos de massa do século XVIII. Suponho que Michelet seja o primeiro grande praticante da história dos movimentos populares: a grande Revolução Francesa está no cerne de seus escritos”. Mas foi no século XX que ganhou maior espaço, a partir da interferência de autores franceses (BLOCH, 2001), e

³ Cabe ressaltar que divulgação dos estudos do professor Dermeval Saviani ainda vem sendo feita por meio do Grupo.

concretizou-se em meados do século, “[...] após a Segunda Guerra Mundial. De fato, seu avanço real apenas começou na metade dos anos 1950, quando foi possível ao marxismo fazer sua contribuição plena ao mesmo” (HOBSBAWM, 2013, p. 283). O fenômeno coincidiu com o avanço do pensamento marxista no Brasil, demonstrado por meio da criação do ISEB e da publicação de importantes documentos para a educação, como é o caso do “Manifesto dos Educadores”, assinado por importantes intelectuais simpáticos ao marxismo radical (AZEVEDO, 2006).

Repensar a História, significava e significa, repensar as estruturas da sociedade, em função de uma nova forma de pensar o progresso. Diferente das demais, na concepção crítica, o progresso deve caminhar em conjunto com a humanização, que se interliga a libertação das dicotomias: **senhor e escravo, líder e subalterno, elite e proletariado**. Progredir significa reestruturar as mentalidades, ao tempo que se escreve sobre suas antigas formas de expressão (HOBSBAWM, 2013, p. 259). O dom da teoria mencionado pelo historiador comunista britânico, também foi defendido pelas propostas educacionais Marxistas da segunda metade do século XX, que acreditaram, a partir de então, que a formação ancorada na apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade, leva a maiores possibilidades de desconstrução das citadas dicotomias. Foram diferentes dos intelectuais comunistas da chamada República Velha brasileira, colocados por Paulo Ghiraldelli Jr. (1986, 37), como distantes de Lênin.

A profissionalização da classe trabalhadora não a libertaria da condição de subalternidade. Porque a manteria como apropriada da consciência do opressor (FREIRE, 2018a; 2016), por esse motivo, os intelectuais que surgiram após os regimes autoritários, como Estado Novo e Ditadura Militar, criticaram esse tecnicismo. Não desejavam apenas superar o analfabetismo, mas conscientizar sobre as injustiças provocadas pelo capitalismo. Entre as defesas positivas do comunismo da primeira metade do século XX, esteve a crítica feita a precarização do trabalho docente (GHIRALDELLI JR., 1986).

Para compreender esse movimento de avanços e retrocessos presentes na complexa história da humanidade, é preciso considerar os casos e questões particulares. É preciso considerar as pessoas. Fenômeno que tem ocorrido aos poucos: “A história da profissão docente e a trajetória de homens e mulheres no magistério, os processos de formação e as transformações; especialização do trabalho etc.) ainda permanecem como questões a serem mais detidamente investigadas” (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 55). Não se pode cair no encanto da pós-modernidade, para que as pesquisas em ciências

humanas não sejam vistas como produções para autoajuda. Recordemos que ao citar a Análise Arqueológica como exemplo contrário do que se deve fazer na historiografia, Hobsbawm (2013) faz recordar os estudos comuns no pós-estruturalismo, já apontados na aula ministrada por Michel Foucault (2014), durante a inauguração do Collège de France, de 2 de dezembro de 1970. Na mesma linha de raciocínio, o autor de **“Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)”**, critica também o olhar psicologizante que se atribuiu a análise dos fatos passados, a partir da psicanálise: “Pode ser que eu seja inteiramente heterodoxo, mas não acho que os historiadores tenham muito que aprender com Freud, que foi um mau historiador, sempre que efetivamente escreveu algo sobre a história” (HOBSBAWM, 2013, p. 257-258). Os pós-modernos, quase sempre, fizeram um mal trabalho porque desconsideraram a longa duração, que está intrinsicamente ligada a ideia de estrutura, e consideraram respostas superficiais: “[...] o tempo teria deixado de ser um princípio de inteligibilidade, com isto dando-se a crise da História com sentido, evolutiva” (CARDOSO, 2005, p. 7). Foram ingênuos e inspiraram olhares imaturos para diferentes áreas, por sua vez, para a educação. O marxismo continua a criticar isso, inspirados no materialismo de tudo o que se apresenta como parte da realidade concreta.

Tanto a Micro-história italiana ancora-se no marxismo, quanto a educação crítica. Partem de um mesmo objetivo central, o de apontar as injustiças e buscar superá-las por meio de denúncias e propostas concretas. Não é possível dizer que a pobreza ativa nas pessoas a cede de justiça, dados os exemplos de personagens pobres que se colocaram contrárias a própria condição (SILVA, 2021, 2022). Mas alguns dos intelectuais que sugeriram a formação como modo de superação das desigualdades derivaram, em sua maioria, das camadas populares.

CONCLUSÃO

Pelos limites de um estudo feito em curto espaço de tempo, ainda imaturo em muitos sentidos, não é possível fazer definitivas afirmações. O que se pode dizer, nesse momento, é que chegamos ao fim de um início. O início de uma reflexão que tenho amadurecido com o passar dos anos, a partir do estudo e da pesquisa. Uma reflexão que tem unido aspectos da Micro-história italiana, aos debates presentes na Educação Crítica. Que tem ajudado a pensar e repensar a historiografia educacional, com ênfase nas relações existentes entre sujeitos e estruturas no transcorrer das décadas.

Embora tenha apontado o caráter de estudo, adotado pelo texto, ele também desvela elementos resultantes de pesquisa documental, realizada em arquivos nacionais. Por assim ser, além de ser o *fim de um início*, a produção também desvela os seus *indícios de meios*. Mostra que não manteve como ponto de partida às leituras e inquietações geradas a partir dos debates experienciados durante as aulas de um componente curricular, ofertado no primeiro período de um curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Ele vem de muito antes. Vem das idas e vindas como pessoa, como docente, como pesquisadora, como estudante. Deriva do contado com muitos mortos, com muitos vivos, com inúmeros mortos-vivos. É um texto que vem como *parte de específico pensamento*. Pensamento em (re)formação. Vem de noções, as vezes com pouco fundamento, para leitores e pesquisadores mais experientes, e com muito fundamento para os que, como eu, ainda conhecem pouco. Vem do que pode fazer sentido para muitos e não fazer sentido para outros. Ele é uma reação aos reacionários. É a leitura de uma pessoa que está em contato com a estrutura da sociedade e que escreve sobre essa relação. Relação que também foi vivenciada por outras em outros tempos, de outros modos. A escrita ancora-se no desejo de brincar com as noções e com as *inquietações*. Desejo de brincar com as **AÇÕES**.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. **O navio negreiro e Vozes d'África**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.
- AZEVEDO, F. de. et. al. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 205–220, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas**. Santa Catarina: Avenida Gráfica e Editora LTDA, 2012.
- CARDOSO, C. F. Por que os humanos agem como agem? As respostas baseadas na natureza humana e seus críticos. **Revista de História**, n. 167, p. 17-52, 2012.
- CARDOSO, C. F. Tempo e História. In.: _____. **Um historiador fala de teoria e metodologia: Ensaios**. São Paulo: Edusc, 2005, p. 11-36.
- CARDOSO, C. F. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1988.



CASSIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Politeia: História e sociedade**, v. 07, n. 01, 2007, p. 85-102.

CHAVES, M. W. História da Educação Escolar e Sociologia: uma relação promissora. **Educação em Revista**. v. 30, n. 02, p. 95-116, 2014.

FILHO, I. A Abolição. **Revista Pedagogium**, Rio Grande do Norte, Empresa Typographica Natalense, n. 2, p. 3-12, 1921.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. São Paulo: Paz e terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018a.

GAMA, A. R. O milagre do Natal. **Estado do Pará**, Belém, 25 dez. 1919.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O movimento operário e a educação popular na primeira república. **Cadernos de Pesquisa**, n. 57, p. 30-38, 1986.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRAMISCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, E. A História de baixo para cima. In.: _____. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MAINARDES, J. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. Laplage em Revista (Sorocaba), v. 1, n. 3, p. 98-117, 2015.

MARSIGLIA, A C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface**, p. 497507, 2017.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.



RAGO, M. Ética, Anarquia e Revolução em Maria Lacerda de Moura. In.: REIS, D. A.; FERREIRA, J. (Org.). **As esquerdas no Brasil (vol. 1):** A Formação das Tradições, 1889-1945. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 262-293.

REIS, M. F. **Úrsula e outras obras.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, A. F. M. de.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo [online]**. 2009, v. 13, n. 26.

SILVA, H. P. da. A escrita de Intelectuais alagoanos: fragmentos da democracia liberal e suas contraposições (1930-1932). **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <[A escrita de intelectuais alagoanos: fragmentos da democracia liberal e suas contraposições \(1930–1932\) | Revista Cocar \(uepa.br\)](#)>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SILVA, H. P. da; MACHADO, C. J. dos S. A intelligentsia feminina na escola nova: uma leitura sem margens das crônicas de Cecília Meireles (1930-1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659963.

SILVA, H. P. da. **Uma década de prosa:** impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.